



Wie Studierende Texte von Peers kommentieren

Exemplarische Kontrastierung von zwei Fällen und erste hochschuldidaktische Schlussfolgerungen

Anke Beyer, Anne von Gunten

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag stellt einzelne Ergebnisse aus einem am Institut Vorschulstufe und Primarstufe (IVP) NMS der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführten Forschungsprojekt vor. Zentrales Anliegen dieses Projekts ist eine Annäherung an das im deutschsprachigen Raum noch kaum systematisch beforschte Phänomen der Textkommentierung zu Feedbackzwecken. Anhand von Beispielen aus einem Korpus von studentischen Textkommentierungen soll hier aufgezeigt werden, wie vielschichtig und komplex dieser Forschungsgegenstand aus linguistischer Perspektive ist.

Im vorliegenden Beitrag werden zwei kontrastiv ausgewählte Fälle im Detail vorgestellt. Dadurch soll ein Eindruck davon vermittelt werden, wie groß das Spektrum des Herangehens und der Umsetzung einer Textkommentierung zu Feedbackzwecken unter Mitstudierenden ist. Der Beitrag ist von einer didaktischen Perspektive geleitet: Zwar finden sich in der schreibdidaktischen Literatur zahlreiche Kriterien und Regeln für hilfreiches Textfeedback, konkrete Hinweise dazu, wie Textfeedback sprachlich so realisiert werden kann, dass es diesen Kriterien entspricht, sind jedoch allenfalls ansatzweise formuliert. Durch die hier präsentierten Resultate können die Empfehlungen für Textfeedback empirisch unterfüttert werden.

Für die Analyse der Textkommentierungen wurde im Projekt ein aus zwei Rastern bestehendes Instrument entwickelt (InliAnTe), das eine Rückbindung der Feedbackregeln einerseits an (text)linguistisches Wissen als auch an konkretes Sprachhandlungswissen ermöglicht. Zusammen mit dem Inventar an Textkommentierungsstrategien – wie es aus dem untersuchten Korpus hervorgeht – kann es Ausgangspunkt für eine theoretisch und empirisch reflektierte Didaktik des Textkommentierens in Peer-Textfeedback-Prozessen sein.

Schlagworte: schriftliches Textfeedback, Peer-Textfeedback unter Studierenden, Textkommentar

Anke Beyer, Anne von Gunten (2017): Wie Studierende Texte von Peers kommentieren. Exemplarische Kontrastierung von zwei Fällen und erste hochschuldidaktische Schlussfolgerungen. In: dieS-online Nr. 1/2017.

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-130538

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13053/>

dieS-online wird für den **dieS-Forschungsverbund** herausgegeben von:
Prof. Helmuth Feilke (Helmuth.Feilke@germanistik.uni-giessen.de) und
Prof. Katrin Lehnen (Katrin.Lehnen@germanistik.uni-giessen.de).

Redaktion: Lisa Orth
Layout: Jan Weisberg



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Lizenz](#) (Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland).

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

Informationen über **dieS – didaktisch-empirische Schreibforschung** – und weitere Beiträge von **dieS-online** finden Sie unter: www.dieS-online.net

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Stand der Forschung zu Peer-Textfeedback.....	5
3	Forschungsinteresse des Projekts und Fokus des Beitrags	6
4	Vorgehen und Datenbasis	7
4.1	Probandinnen	7
4.2	Feedbackschleife und Auswertungsmethoden im Überblick	7
4.3	Datenerhebung Kommentare	8
4.4	Datenerhebung Leitfadeninterviews	9
4.5	Linguistische Textanalyse der Kommentare mittels <i>InliAnTe</i>	10
4.5.1	Analyse des Auslösers im Text	10
4.5.2	Analyse der sprachlichen Realisierung	12
4.6	Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews	14
4.7	Auswahl der kontrastiven Fälle.....	15
5	Kontrastierung von zwei Fällen	15
5.1	Beschreibung des Leistungsnachweises <i>Beobachtungsauftrag</i>	15
5.2	Studentin A: stark inhaltsorientiertes, fragendes und "höfliches" Kommentieren.....	16
5.2.1	Auslöser im Text	16
5.2.2	Sprachliche Realisierung	21
5.2.3	Zusammenfassung und Interpretation.....	27
5.3	Studentin D: oberflächenorientiertes und aufwändig korrigierendes Kommentieren	27
5.3.1	Auslöser	27
5.3.2	Sprachliche Realisierung	28
5.3.3	Zusammenfassung und Interpretation.....	29
6	Überlegungen zur Didaktik von Peer-Textfeedback im Hochschulkontext	29
5.	Literatur.....	34

1 Einleitung

Feedback gilt als wirksame Intervention zur Unterstützung von Lernprozessen (vgl. z.B. Krause, 2007; Hattie & Timperley, 2007). Auch in der Schreibdidaktik wird im Zuge der zunehmenden Prozessorientierung das Potenzial von Feedback auf Textentwürfe betont (vgl. z.B. Kruse 2007, 13; Grieshammer et al. 2013, 224). In der Schweiz hat ein zentrales Anliegen der prozessorientierten Schreibdidaktik – die Aufgliederung des Schreibprozesses in didaktisch gut vermittelbare Phasen – neu in den Lehrplan 21¹ Einzug gehalten.² Damit erlangen Schreibarrangements größere Bedeutung, die in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses Reflexionen der Schülerinnen und Schüler über das eigene und fremdes Schreibhandeln ermöglichen und Überarbeitungsprozesse anregen (vgl. D-EDK 2016, 35). Lehrpersonen sollten also nicht nur in der Lage sein Schreibprodukte zu beurteilen, sondern auch lernendenorientiert Rückmeldung auf Texte im Entwurfsstadium zu geben (vgl. z.B. Fix 2008, 188, Bauermann 2002, 120). Auch sollten Lehrpersonen Peer-Textfeedback unter Schülerinnen und Schülern anleiten und moderieren können – z.B. wenn sie methodische Konzepte wie Textlupe oder Schreibkonferenz im Unterricht einsetzen. In diesem Zusammenhang scheint eine Auseinandersetzung mit Textfeedback-Prozessen im Studium angehender Lehrpersonen angezeigt.

Feedback- und Schreibforschung sowie die Erfahrungen aus der Schreibdidaktik zeigen, dass Feedbackgeben, mit dem man den in der didaktischen Ratgeberliteratur formulierten Kriterien und Regeln für „gutes“ Textfeedback (vgl. z.B. Grieshammer/ Liebetanz/ Peters/ Zegenhagen 2013) gerecht wird, voraussetzungsreich ist (vgl. Bauermann 2002, 120 ff.; Fix 2008, 173, 176; Lehnen 2011, 150-161).

Peer-Textfeedback auf Entwürfe von Texten, die im Rahmen eines Studiums verfasst werden, bietet die Chance, einerseits den Erwerb einer „akademischen Textkompetenz im engeren Sinne“ zu unterstützen (Siebert-Ott/ Decker/ Kaplan/ Macha 2015, 261), so dass die Studierenden eigene Texte verfassen und fremde Texte rezipieren und in einem Diskurs verorten können. Andererseits kann es aber auch die Aneignung von Sprach- und Textwissen bzw. -bewusstheit fördern und pädagogisch-psychologische Kompetenzen entwickeln helfen, zu denen „die Fähigkeit und Bereitschaft [gehört], mit Blick auf die oder den Lernende/n bzw. die Lerngruppe handeln zu können“ (Fischbach/ Schindler/ Vetterick 2014, 9). Somit kann eine verstärkte Aufmerksamkeit für Peer-Textfeedback dazu beitragen, eine „Textkommentierungskompetenz“ (Knorr 2012a, 260) bei Lehrpersonen im Studium anzubahnen.

¹ Diese amtlichen Weisungen treten spätestens ab August 2018 in Kraft – viele Schulen haben aber früher mit der Umstellung begonnen.

² Im Kompetenzbereich Schreiben sind die Handlungs- u. Themenaspekte zum „Schreibprozess“ in vier Arbeitsschritten aufgeschlüsselt: Ideen finden u. planen – formulieren – inhaltlich überarbeiten – sprachformal überarbeiten (vgl. D-EDK 2016, 12).

Vor diesem Hintergrund konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die Auseinandersetzung von angehenden Lehrpersonen mit den Texten ihrer Mitstudierenden in Peer-Textfeedback-Prozessen.

2 Stand der Forschung zu Peer-Textfeedback

Textfeedback-Prozesse werden seit einigen Jahren intensiv untersucht. Angesichts der Feststellung, dass nicht jede Art von Feedback gleichermaßen wirksam ist (vgl. Hattie/ Timperley 2007; Kluger/ DeNisi 1996, Topping 1998, Beach/ Friedrich 2006) widmet sich die Feedbackforschung vor allem der Frage, welche Eigenschaften wirksames Textfeedback ausmachen. Im Hinblick auf schriftliche Peer-Textfeedback-Prozesse wird diese Frage bspw. operationalisiert durch die Untersuchung des Zusammenhangs bestimmter Eigenschaften oder Typen von Peer-Textfeedback mit:

- der Art und/oder Anzahl der Textüberarbeitungshandlungen (Hovardas/ Tsivitanidou/ Zacharia 2014; Strijbos/ Narciss/ Dünnebier 2010; Nelson/ Schunn 2009; Leijen/ Leontjeva 2012)
- der Qualität des überarbeiteten Textes (z.B. Gielen/ Peeters/ Dochy/ Onghena/ Struyven 2010; Cheng/ Liang/ Tsai 2015)
- der wahrgenommenen Nützlichkeit des Feedbacks (z.B. Cho, Schunn & Charney 2006; Strijbos/ Narciss/ Dünnebier 2010; Hovardas et al. 2014).

Allerdings liefern die genannten Studien in der Zusammenschau kein einheitliches Bild zur Wirksamkeit bestimmter Feedbackereigenschaften, teilweise widersprechen sich die Resultate sogar (vgl. Leijen & Leontjeva 2012, 178). Zu diesem Umstand tragen mehrere Faktoren bei: Zum einen wurde Feedback in sehr unterschiedlichen Kontexten (hinsichtlich der Disziplin, des Alters der Feedbackpartner und -partnerinnen, der Institution, des genutzten Mediums etc.) untersucht. Zum anderen gehen die Studien von unterschiedlichen Annahmen darüber aus, was gutes Feedback ist, und testen daher die Effekte ganz unterschiedlicher Merkmale der Feedbacknachricht – z.B. der fachlichen Korrektheit, des Vorhandenseins von Begründungen, von konkreten Lösungsvorschlägen oder von Lob (für einen Überblick vgl. Hovardas/ Tsivitanidou/ Zacharia 2014). Weil zudem die Auffassung über die Funktion des Feedbacks in den genannten Studien unterschiedlich ist, wird die Wirksamkeit des Feedbacks – wie die Auflistung oben zeigt – außerdem anhand unterschiedlicher Parameter gemessen.

Der Blick über die Forschungslandschaft zeigt, dass Studien fehlen, die die Auswirkungen der in der Feedbacknachricht realisierten Sprachhandlungen oder von Höflichkeitsstrategien aus linguistischer Perspektive untersuchen.

Zwar beziehen die meisten dieser Studien auch sprachliche Merkmale ein,

- blenden dabei aber eine Seite der Feedbacknachricht aus (entweder die des Auslösers im Textentwurf oder die der sprachlichen Realisierung),
- unterscheiden hinsichtlich des Auslösers nur zwischen lokal und global,

- fassen mehrere Merkmale in einer Variable zusammen oder
- fassen Eigenschaften auf der Seite des Auslösers mit Eigenschaften auf der Seite der sprachlichen Realisierung zusammen, so dass u.U. Effekte einzelner Eigenschaften durch Effekte anderer Merkmale verzerrt sind.

Nicht nur als Grundlage für Untersuchungen der Effekte von Feedback, sondern grundsätzlich fehlt es in der Feedbackforschung an systematischen Untersuchungen der sprachlichen Eigenschaften von Feedbacknachrichten. Das liegt vor allem daran, dass der Großteil der Textfeedback-Forschung in den Erziehungswissenschaften stattfindet. Von den oben genannten Studien ist nur die Studie von Leijen und Leontjeva (2012) im Feld der angewandten Linguistik angesiedelt. Daneben existieren im englischsprachigen Kontext wenige weitere linguistische Untersuchungen zu Experten-Feedback (z.B. Martín-Beltrán/ Chen 2013; Hyatt 2005; Hyland & Hyland 2001; Ferris 1997). Erste Ansätze für den deutschsprachigen Raum liefert Knorr (2011; 2012a,b).

Mit dem Projekt „Texte kommentieren“ findet erstmals eine systematische linguistische Studie zum Textkommentierungsverhalten Studierender – angehender Lehrpersonen – in Peer-Textfeedback-Prozessen statt.

3 Forschungsinteresse des Projekts und Fokus des Beitrags

Im genannten Projekt möchten wir erfassen, was Studierende tun, wenn sie aufgefordert sind, einander Feedback auf ihre Texte zu geben. Es geht darum, individuelles Textkommentierungsverhalten in einer authentischen Feedbacksituation aus linguistischer Sicht auf empirischer Basis möglichst detailliert qualitativ zu beschreiben.

Ziel dieser Beschreibungen ist es, Merkmale und Muster im konkreten Sprachhandeln von Studierenden in Peer-Textfeedback-Prozessen aufzudecken. Die Ergebnisse dieser explorativen Studie sollen in erster Linie Ausgangspunkt für weitere Forschung sein.³ So können auf Basis der korpuslinguistischen Analysen Hypothesen darüber generiert werden, welche sprachlichen Mittel in Peer-Textfeedbackprozessen besonders wirksam sein könnten.

Zu hochschuldidaktischen Zwecken können außerdem die teilweise recht vage formulierten Empfehlungen zum Textfeedback mit Hilfe der korpuslinguistischen Ergebnisse an konkretes Sprachhandeln rückgebunden werden. Auf diese Weise kann beispielsweise aufgezeigt werden, wie der Grundsatz, beim Feedback eher zu beschreiben als zu bewerten, sprachlich adäquat realisiert werden kann.

³ Es handelt sich bei diesem Projekt weder um eine Interventionsstudie, noch um einen hypothesentestenden Ansatz. Nicht beforscht werden die Wirksamkeit oder die wahrgenommene Nützlichkeit des Feedbacks.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir einen Ausschnitt aus den Ergebnissen dieses Projektes beleuchten. Es sollen zwei ausgewählte Fälle⁴ vorgestellt werden, um einerseits die Bandbreite möglichen Textkommentierungsverhaltens aufzuzeigen und andererseits mit Blick auf eine Didaktik des Peer-Textfeedbacks bestehende Empfehlungen anhand konkreter Beispiele zu illustrieren und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das (Sprach-)handeln kritisch zu diskutieren.

4 Vorgehen und Datenbasis

In den folgenden Kapiteln wird die Entstehung des Korpus beschrieben, aus dem die in diesem Beitrag diskutierten Textkommentierungen stammen, und es werden die Auswertungsmethoden vorgestellt, mittels derer die Fallbeschreibungen gewonnen wurden.

4.1 Probandinnen

Für die Teilnahme am Projekt konnten 6 Studierende desselben Studienjahrgangs gewonnen werden, die aufgrund ihrer soziodemographischen Daten und ihrer Vorbildung als typische angehende Unter- und Mittelstufenlehrpersonen am IVP NMS⁵ gelten können. Kriterien für die Teilnahme am Projekt waren ein Studieneintritt direkt ab Matura und Erstsprache Deutsch; Studierende auf dem 2. Bildungsweg und Teilzeitstudierende wurden ausgeschlossen. Die Studierenden haben für ihre Projektteilnahme einen ECTS-Punkt im Bereich der *individuellen Studien*⁶ erhalten.

Die Ausbildung der Studierenden am IVP NMS mündet in die Lehrberechtigung für alle Fächer der Volksschule vom Kindergarten bis zur 6. Klasse. In der Wahl zum Studium schlägt sich offenbar ein stark geschlechterspezifisches Verhalten nieder: Frauen sind in diesem Studiengang deutlich übervertreten, nur vereinzelt sind auch Männer anzutreffen. Für die Teilnahme am Projekt konnten keine Männer gewonnen werden.

4.2 Feedbackschleufe und Auswertungsmethoden im Überblick

6 Probandinnen⁷ haben sich jeweils zu 4 verschiedenen Zeitpunkten im Studium gegenseitig (im Laufe des Projekts aber mit wechselnden Feedbackpartnerinnen) schriftlich Feedback zu ihren schriftlichen Leistungsnachweisen gegeben.

Das Textfeedback und die entsprechenden Datenerhebungen erfolgten in drei Schritten:

⁴ Als „Fall“ bezeichnen wir hier die Kommentierungen einer Person zu einem Textentwurf.

⁵ Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS der Pädagogischen Hochschule Bern

⁶ Bei den individuellen Studien handelt es sich um ein Angebot aus dem Wahlbereich des Studiengangs Vorschule und Primarstufe, bei dem die Studierenden aus mehreren Kursangeboten wählen können, wobei sie im Minimum 2-3 Kurse belegen müssen, um die erforderlichen 2 ECTS-Punkte zu erreichen.

⁷ Da ausschließlich weibliche Personen am Projekt teilgenommen haben, wird in den empirischen Teilen dieses Beitrags ausschließlich die weibliche Form verwendet.

1. Die Studierenden verfassen einen Entwurf zu ihrem Leistungsnachweis.
2. Die feedbackgebende Person rezipiert diesen Text und verfasst unter Verwendung der Kommentarfunktion des Programms Microsoft Word ihre schriftlichen Rückmeldungen (vgl. Kap. 4.3). Direkt im Anschluss an die Textkommentierungen verbalisieren die Studierenden ihre Überlegungen während der Textkommentierung im Rahmen von Leitfaden-Interviews (vgl. Kap. 4.4).
3. Die feedbacknehmende Person erhält die kommentierte Version, nimmt nach eigenem Ermessen gegebenenfalls Hinweise für die Überarbeitung auf und verfasst die überarbeitete Abgabeverision des Leistungsnachweises. Diese Textüberarbeitungen werden im Projekt nicht ausgewertet, zu didaktischen Zwecken werden sie aber dennoch angeregt.

Das erhobene Korpus besteht aus 4 Kommentierungen pro Person, also aus insgesamt 24 Textentwürfen, 24 Kommentierungen und 24 Leitfadeninterviews.

Das Textkommentierungsverhalten der Studierenden wird aus zwei unterschiedlichen Perspektiven und mit Hilfe von zwei methodischen Zugängen untersucht:

1. Die in Schritt 2 der Feedbackschleife entstandenen Textkommentare werden mittels linguistischer Textanalyse untersucht. Damit wird zum einen erfasst, auf welche Phänomene im Textentwurf die Studentinnen mit ihren Kommentaren reagieren und zum anderen, wie sie ihre Textkommentare sprachlich umsetzen (vgl. Kap. 4.5).
2. Die aus den Leitfadeninterviews hervorgegangenen mündlichen Daten werden qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kap. 4.6). Durch diese Analyse werden die durch die Textanalyse gewonnenen Beschreibungen des Textkommentierungsverhaltens um die Rekonstruktion von Handlungsmotiven und -begründungen angereichert.

Für jeden Erhebungszeitpunkt wird das Textkommentierungsverhalten jeder Probandin genau beschrieben, indem die Ergebnisse aus der Textanalyse der Kommentare und der qualitativen Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews zusammengezogen werden.

Im Folgenden werden die Datenerhebungen und die Auswertungsmethoden im Detail vorgestellt.

4.3 Datenerhebung Kommentare

Circa zwei Wochen vor Abgabe der schriftlichen Arbeiten an die Fachdozierenden wurde der Textentwurf jeder der sechs Projektteilnehmerinnen von einer anderen Projektteilnehmenden kommentiert. Die Kommentierungen erfolgten zu individuell verschiedenen Terminen am IVP NMS. Die Studierenden erhielten die offen gestellte Aufgabe, ihren Kommilitoninnen Feedback auf ihre Textentwürfe zu geben – um

retrospektive Form der Datenerhebung wurde gewählt, weil die ProbandInnen nicht speziell geschult werden müssen, um schreiben und gleichzeitig Denkvorgänge mündlich formulieren zu können (vgl. Krings 1992, 57; Bowles 2010). Die retrospektiven Interviewdaten sollen ergänzend zur linguistischen Textanalyse genaueren Aufschluss darüber ermöglichen, wie die Studierenden bestimmte Entscheidungen während der Textkommentierung begründen. Im Anschluss an eine Schreibforschung, die sich differenziert mit Schreibzielen auseinandersetzt, ist hier weniger von Interesse, was Schreibende tun, als warum sie es tun (vgl. Greene/ Higgins 1994, 115-140). Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

4.5 Linguistische Textanalyse der Kommentare mittels *InliAnTe*

Unser Forschungsinteresse im Hinblick auf die Textkommentierungen gilt vor allem zwei Aspekten:

1. Auslöser im Text: Auf welche sprachlich-textuellen Phänomene reagieren die Studierenden mit ihren Kommentaren?
2. Sprachliche Realisierung: Mit welchen sprachlichen Mitteln setzen sie die Rückmeldung an den Autor/die Autorin um?

Um diese beiden Aspekte zu erfassen, wurde das *Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen* (InliAnTe) entwickelt. Den Kern dieses Instruments bilden das Raster zur Analyse des Auslösers im Text (RAiT) und das Raster zur Analyse der sprachlichen Realisierung (RsR).¹¹ Die Entwicklung des Instruments hatte nicht eine vollständige Textsortenbeschreibung zum Ziel, sondern war von didaktischen Fragen geleitet. Es ging darum, die für Textfeedback als didaktisches Instrument relevanten Aspekte des Textkommentierungsverhaltens erfassen. Da Textkommentare Reaktionen auf Textentwürfe und von der Überarbeitungsperspektive geprägt sind, ist das Raster für die Analyse des Auslösers im Text durch die Frage profiliert, was Schreibende tun müssen, um einen kohärenten und verständlichen Text zu verfassen. In die Entwicklung des Rasters für die Analyse der sprachlichen Realisierung flossen insbesondere für Feedback und speziell für Textfeedback formulierte Kriterien ein (vgl. z.B. Krause 2007, 53-57; Grieshammer et al. 2013, 225; Ulmi/ Bürki/ Verhein/ Marti 2014, 233-236).

4.5.1 Analyse des Auslösers im Text

Mit Hilfe des *Rasters für die Analyse des Auslösers im Text (RAiT)* werden die Phänomene im Textentwurf verortet, die die Kommentierenden zu einem Kommentar veranlasst haben. Das können beispielsweise die Inhalte oder die Gliederung des Textes, aber auch die thematische Entfaltung oder die gewählten Wörter und Formulierungen, der Satzbau oder die Interpunktion sein. Mit dem *RAiT* kann so erfasst werden, ob die Studierenden

¹¹ Das InliAnTe wurde von Anke Beyer (Forschungsassistentin und Doktorandin) ausgearbeitet. Die Beschreibung dieses Instruments wird Teil ihrer Dissertation sein.

eher auf die sprachliche Oberfläche oder auf inhaltliche Aspekte reagieren und ob sie beim Kommentieren eher kleinräumige Phänomene oder den ganzen Text im Blick haben.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Kategorien der ersten beiden von bis zu vier Ebenen des *RAiT*.

Textebenen	Unterkategorien	Beschreibung
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Thema / Fragestellung • Inhalte 	<i>Die Inhalte des Textes tragen dazu bei, dass dieser seine Funktion erfüllt.</i>
Textorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Anordnung • Konnektivität 	<i>Die Inhalte sind sinnvoll angeordnet und hinreichend explizit und präzise miteinander verknüpft.</i>
Sprache I	<ul style="list-style-type: none"> • Präzision • Varietät • Attraktivität und Verständlichkeit 	<i>Die gewählten sprachlichen Mittel (mit Blick auf Satz und Wort) sind angemessen.</i>
Sprache II	<ul style="list-style-type: none"> • Morphosyntax • Orthografie • Interpunktion • Lexik 	<i>Die gewählten sprachlichen Mittel sind sprachsystematisch korrekt.</i>
Intertextualität	<ul style="list-style-type: none"> • Quellenbasis • Zitate und Paraphrasen • Austerstimme 	<i>Fremde Texte sind angemessen verarbeitet.</i>
Formalia	<ul style="list-style-type: none"> • Zitation • Layout und Formatierungen • Weitere institutionell vorgegebene Texteigenschaften 	<i>Die Gestaltung des Textes unterstützt seine Funktion und entspricht den fachlichen und institutionellen Vorgaben.</i>
Technische Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung der Funktionen des Textverarbeitungsprogramms 	<i>Die Funktionen des Textverarbeitungsprogramms wurden sinnvoll genutzt.</i>

Abbildung 2: Überblick *RaiT*

Im Hinblick auf die im Folgenden präsentierten Ergebnisse sollen hier die Kategorien *Inhalte* und *Sprache I* kurz skizziert werden.¹² Die Entscheidung, eine Kategorie *Inhalte* – trotz ihrer engen Verflechtung – von den sprachlich-textuellen und formalen Kategorien abzugrenzen, ist didaktisch begründet. Mittels dieser Kategorie werden Kommentare erfasst, in denen der Inhalt, das Denken hinter dem Text, angesprochen ist. Mit den Leistungsnachweisen soll in erster Linie der Erwerb berufsfeldbezogener fachwissenschaftlicher und fachbezogener Kompetenzen gefördert werden. Daher ist eine inhaltlich und methodisch gelungene Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Grundlage für den Erfolg des Textes – und damit ein sinnvoller Ansatzpunkt für

¹² Eine detailliertere Darstellung und Erläuterung zu den übrigen Kategorien des *RAiT* findet sich in Beyer (2017).

Textfeedback. In der Kategorie *Inhalte* werden beispielsweise Kommentare verortet, die auf das Fehlen relevanter Informationen, auf methodische Probleme oder auf Widersprüche oder Lücken in der Argumentation reagieren.

Die Kategorie *Sprache I* ist auf die gewählten Wörter, Formulierungen und Sätze gerichtet. Hier wurden Kommentare erfasst, in denen sprachliche Phänomene auf Ebene Satz und Wort angesprochen werden, die nicht in erster Linie textfunktional sind (solche Phänomene werden in der Kategorie *Textorganisation* erfasst), sondern losgelöst vom Ko-Text betrachtet werden. Kommentare, die in dieser Kategorie verortet werden, thematisieren beispielsweise, ob mit einem gewählten Wort präzise auf den entsprechenden Sachverhalt referiert wird, ob eine Formulierung den Konventionen der Wissenschaftssprache entspricht, oder ob ein Satz so gebaut ist, dass die Inhalte gut fassbar sind.

4.5.2 Analyse der sprachlichen Realisierung

Feedbackgeben und -nehmen ist kommunikatives Handeln, es richtet sich an ein konkretes Gegenüber. Zudem handelt es sich bei den untersuchten Kommentaren nicht um thematisch organisierte Texte, sondern um einzelne Sprachhandlungen bzw. kurze Verkettungen sprachlicher Handlungen. Die Analyse der sprachlichen Realisierung ist daher im Kern eine handlungstheoretisch fundierte Textanalyse, die von einer Bestimmung der in den Kommentaren realisierten Sprechhandlungen ausgeht. Dabei legen wir die grundsätzliche Annahme zugrunde, dass sprachliche Handlungen erst dadurch zu Handlungen werden, dass die Kommunizierenden bestimmte Absichten verfolgen, dass also der Handlung ein Zweck bzw. mehrere Zwecke zugrunde liegen (= Zweck-Mittel-Rationalität) (vgl. Thaler 2012a, 38). Gemäß Sprechakttheorie (Searle 1969) wird mit einer Sprechhandlung ein illokutionärer Akt vollzogen, der sich aus einer illokutionären Kraft und einem propositionalen Gehalt zusammensetzt. Zentrale Komponente der illokutionären Kraft ist der Zweck. Dieser ist für die Zugehörigkeit eines Sprechaktes zu einem bestimmten Illokutionstyp verantwortlich. Der illokutionäre Zweck einer Aufforderung beispielsweise besteht darin, dass der Sprecher/die Sprecherin versucht, den Hörer/die Hörerin zur Ausführung einer bestimmten Handlung zu bewegen. Für das Erklären sprachlichen Handelns spielen Zwecke daher eine zentrale Rolle – denn sie bestimmen die Wahl der sprachlichen Mittel und sind umgekehrt aus den gewählten sprachlichen Mitteln rekonstruierbar. Welche Zwecke die Studierenden ihrem Handeln in den Kommentierungen zugrunde legen, ist vor allem im Hinblick auf die didaktische Perspektive interessant, die unsere Untersuchung grundlegend leitet.

Im untersuchten Textkommentierungskorpus werden folgende Sprechhandlungen unterschieden:

Sprechhandlungs- typ	Charakterisierung	Beispiel Kommentar
FESTSTELLEN	Die feedbackgebende Person (FG) macht eine Aussage (in den meisten Fällen über den kommentierten Textentwurf), von deren Inhalt sie glaubt, dass er der feedbacknehmenden Person (FN) bekannt und unstrittig, im aktuellen Diskurs aber relevant ist.	<i>Die vorderen Protokolle waren in normaler Schrift.</i>
INFORMIEREN	FG macht eine Aussage (in den meisten Fällen über den kommentierten Textentwurf), von deren Inhalt sie/er glaubt, dass er für FN neu und relevant ist.	<i>Hier bin ich ein wenig verwirrt.</i>
BEWERTEN	FG schreibt dem Text einen (negativen oder positiven) Wert zu.	<i>Gute Erklärung. Diese Auflistung finde ich super.</i>
AUFFORDERN	FG versucht, FN zu einer (Textüberarbeitungs-)Handlung zu veranlassen.	<i>Die Formulierung würde ich mit Auftrag ersetzen.</i>
FRAGEN	FG fordert FN unter Verwendung des Fragemodus zur Behebung eines (durch den Text ausgelösten) Wissensdefizits bei FG auf. ¹⁴	<i>Wie alt war euer beobachtetes Mädchen?</i>

Abbildung 3: Überblick Sprechhandlungen *RsR*¹³

Die mittels des *RsR* bestimmten Sprechhandlungen werden anhand verschiedener Kriterien weiter klassifiziert. So erlaubt das *RsR* bspw. im Bereich der AUFFORDERUNGEN die Unterscheidung verschiedener syntaktisch-semantischer Äußerungsformen; BEWERTUNGEN werden hinsichtlich des Typs (positiv/negativ) des bewerteten Objekts (Text/Schreibende) differenziert und es wird erfasst, ob sie rein evaluativen oder eher deskriptiven Charakter haben. Für die Sprechhandlungen INFORMIEREN, BEWERTEN und AUFFORDERN erfassen wir zusätzlich Abschwächungen/Verstärkungen durch den Grad modifizierende oder die Sprechereinstellung ausdrückende Sprachmittel (z.B. **Sehr klare und verständliche Beschreibung** oder **Hier vielleicht Quellenangabe ergänzen**) und explizite Markierungen der subjektiven Perspektive (z.B. **Für mich ist diese Tabelle nicht ganz klar**).

¹³ Für eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Sprachhandlungen sowie der jeweiligen Indikatoren vgl. Beyer (2017).

¹⁴ Fragehandlungen stehen Aufforderungshandlungen insofern nahe, als sie – außer im Fall rhetorischer Fragen – zu einer Antwort auffordern. In einigen Konzeptionen werden Fragen daher unter die Direktiva, die Aufforderungshandlungen, gerechnet, in anderen als separate Sprechhandlungsklasse behandelt. Die Entscheidung, Fragen in der vorliegenden Untersuchung als eigenen Sprechhandlungstyp anzusetzen, ist einerseits durch die spezielle didaktische Funktion des Fragens motiviert, lässt sich aber auch dadurch begründen, dass für Fragen ein eigener grammatischer Modus zur Verfügung steht, was darauf hindeutet, dass ihnen eine besondere pragmatische Funktion zukommt.

Mit Hilfe des Rasters kann so beispielsweise erfasst werden, welche Sprechhandlungen in den Kommentierungen überwiegen, in welcher Form die Studierenden zu Textänderungen auffordern, (Imperative, Infinitive etc.), ob nicht nur Schwächen, sondern auch Stärken kommentiert werden und wie die Feedbackgebenden ihre Beziehung zu den Feedbacknehmenden gestalten. Für die Analyse der Beziehungsgestaltung beziehen wir uns auf das ebenfalls sprechakttheoretisch fundierte *face*-Konzept, das – wiewohl theoretische Grundlage – in Kapitel 3.3.2 ausgeführt wird, weil es sich an den Ergebnissen gut erläutern lässt und dort unmittelbar auf diese bezogen werden kann.

4.6 Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviewdaten wird untersucht, welche Sprachhandlungsmotive für die Studierenden während der Textkommentierung leitend sind. Mit Bezug auf einen bestimmten vorliegenden Textkommentar wurde im Interview jeweils gefragt, warum und wozu die Studierenden die betreffende Stelle im Entwurf kommentiert haben. Während das Raster *Auslöser im Text* des *InliAnTe* (vgl. Kap. 4.5.1) möglichst umfassend zu erheben versucht, welche möglichen Phänomene im Text einen Kommentar provozieren können, beleuchtet die qualitative Inhaltsanalyse nur einen bestimmten Ausschnitt dieses Spektrums. Sie ist von folgender Frage geleitet: *Wie setzen sich die Studierenden mit dem Inhalt von fremden Text auseinander, wenn sie für Mitstudierende schriftliche Kommentare verfassen?*

Die Analyse der Interviewdaten hat im Rahmen des gesamten Projektes also nur ergänzenden Charakter: Die Beschreibung des Textkommentierungsverhaltens stützt sich in erster Linie auf die Ergebnisse der linguistischen Textanalyse mittels des *InliAnTe*. Die Ergebnisse aus der Analyse der mündlichen Daten geben auf der Reflexionsebene einen zusätzlich differenzierenden Einblick in die Auseinandersetzung mit Textinhalt.

Die Interviewdaten werden mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012, 77-98) ausgewertet. Um die Ergebnisse aus den Analysen der schriftlichen und mündlichen Daten gut aufeinander beziehen zu können, wurden für die erste Codierung des Interviewmaterials (1. Datenerhebung: 6 Interviews) die thematischen Hauptkategorien nicht eigenständig entwickelt, sondern die *InliAnTe*-Kategorien des *RAiT* an die Interviewdaten herangetragen. In der ersten Sichtung der Analyseergebnisse zeigten sich die Interviewdaten vor allem im Hinblick auf die Kategorie *Inhalt* ergiebig. Weil diese Kategorie außerdem aus Sicht der Schreibdidaktik besonders relevant erscheint, wurde entschieden, zu diesen Kategorien induktiv (und unabhängig vom *InliAnTe*) Subkategorien¹⁵ zu entwickeln. Die Beschreibung dieser Subkategorien wurde mittels konsensuellem Codieren (vgl. Kuckartz 2012, 49) überprüft.

¹⁵ Es ist an dieser Stelle von *Subkategorien* die Rede, weil die Ergebnisse der Interviewanalyse in diesem Beitrag bezogen auf die *InliAnTe*-Kategorien dargestellt werden. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse dieS-online Nr. 1/2017

Es haben sich folgende Subkategorien zum *Inhalt* an den Daten herauskristallisiert.¹⁶

1. Blick auf den Text als Mitstudentin (Einbezug von Wissen aus dem Seminar/Orientierung an Schreibaufgabe/Peer-Situation)
2. Fokus auf wissenschaftliche Aspekte im Text
3. Fokus auf didaktische und praktische Unterrichtsfragen
4. Blick auf den Text als Leserin ohne Bezug zum Studium oder Beruf

4.7 Auswahl der kontrastiven Fälle

Im vorliegenden Beitrag werden zwei kontrastiv ausgewählte Fälle aus der ersten Datenerhebung vorgestellt. Die Ergebnisse zum gesamten Korpus dieser im ersten Studiensemester durchgeführten Datenerhebung zeigen zum einen, dass das Verhaltensspektrum breit ist. Zwar lassen sich insgesamt auch überindividuelle Strategien beobachten, aber die sechs Projektteilnehmerinnen haben sich bei der Kommentierung sehr unterschiedlich verhalten, sowohl was den Umgang mit Kommentaren und Eingriffen in den Text betrifft, als auch im Hinblick auf die kommentierten Phänomene und nicht zuletzt hinsichtlich der sprachlichen Realisierung ihrer Rückmeldungen.¹⁷

Mit der Beschreibung der beiden ausgewählten Fälle wollen wir, wie oben bereits angesprochen, einerseits sichtbar machen, dass das Spektrum möglichen Kommentierungsverhaltens breit ist. Auch sollen anhand dieser beiden Fälle ausgewählte Aspekte des Textkommentierungsverhaltens, die u.E. besonders relevant für die Auseinandersetzung mit der didaktischen Funktion von Textfeedback sind, aufgezeigt und zur Diskussion gestellt werden. Wir möchten vor allem deutlich machen, dass es sich aus didaktischer Sicht lohnt, der Sprachlichkeit von Feedbacknachrichten Aufmerksamkeit zu schenken, und neue Fragen für zukünftige Feedbackforschung eröffnen. Die Beschreibung dieser beiden Textkommentierungen hat also in erster Linie heuristischen Charakter.

5 Kontrastierung von zwei Fällen

5.1 Beschreibung des Leistungsnachweises *Beobachtungsauftrag*

Bei den kommentierten Texten handelt es sich um einen Beobachtungsauftrag zum ersten Praktikum der angehenden Lehrpersonen im 1. Semester. Im Modul *Entwicklung und Lernen* (Studienbereich *Erziehungs- und Sozialwissenschaften*) wurden die Studierenden in die Schreibaufgabe eingeführt. Die Studierenden sollten das Verhalten

werden diese 4 Kategorien der Terminologie von Kuckartz (2012) folgend als *thematische Hauptkategorien* bezeichnet.

¹⁶ Für eine detaillierte Beschreibung vgl. <https://www.phbern.ch/texte-kommentieren/publikationen.html> (Publikation in Vorbereitung).

¹⁷ Zwar ist davon auszugehen, dass diese unterschiedlichen Strategien – vor allem im Bereich des Auslösers im Text – auch mit den unterschiedlichen Textentwürfen zusammen, dennoch ist das Bild, das sich im Korpus ergibt, im Sinne einer Bestandsaufnahme möglichen Kommentierungsverhaltens durchaus aussagekräftig.

eines Kindes mittels verschiedener Erfassungssysteme festhalten und beschreiben. Insgesamt zielte die Schreibaufgabe darauf ab, die Studierenden auf die Schwierigkeiten im Themenfeld *beobachten – beschreiben – interpretieren* zu sensibilisieren: Neben dem Einsatz von verschiedenen Protokollformen gehörten auch die gemeinsame Interpretation der Beobachtungen und eine kritische Methodenreflexion zum Schreibauftrag. Von den Projektteilnehmenden wurden folgende Protokollformen genutzt:

- Verlaufsprotokoll (vgl. Martin/Wawrinowski 2003, 58) einer ausgesuchten Situation (z.B. Einzelarbeit im Unterricht) mit einer bestimmten Zeitdauer (z.B. 15 Minuten) zum Spiel- bzw. Lernverhalten eines Kindes
- Episodenprotokoll (vgl. ebd., 59): Schilderung eines aufschlussreichen Ereignisses betreffend Spiel- bzw. Lernverhalten eines Kindes während seiner gesamten Dauer

5.2 Studentin A: stark inhaltsorientiertes, fragendes und "höfliches" Kommentieren

Im Folgenden soll das Kommentierungsverhalten, das sich bei den beiden vorzustellenden Fällen herauskristallisiert hat, anhand von Beispielen beschrieben werden. Dabei wird das Verhalten jeweils zunächst hinsichtlich des Auslösers im Text und anschließend hinsichtlich der sprachlichen Realisierung charakterisiert. Im Bereich der sprachlichen Realisierung werden zudem die Handlungsfelder der Beziehungsgestaltung bzw. des höflichen Sprachverhaltens und des Fragens bei der Kommentierung näher betrachtet.

5.2.1 Auslöser im Text

Studentin A hat zu einem 25431 Wörter umfassenden Textentwurf insgesamt 19 Kommentare verfasst, in denen sie auf insgesamt 29 Auslöser reagiert, von denen 25 ein Problem, 4¹⁸ eine Stärke des Textentwurfs ansprechen.

Für die kontrastierende Diskussion von zwei Fällen wurde Studentin A ausgewählt, weil sie sich deutlich stärker als die meisten Probandinnen auch mit dem Inhalt des Textentwurfes auseinandersetzt. Um möglichst detailliert nachzuvollziehen, wie Studentin A dies tut, werden im Hinblick auf die Kategorie *Inhalt* ausgehend von den Ergebnissen der linguistischen Analyse der Textkommentare auch die Ergebnisse der Interviewauswertung einbezogen.

Hier zunächst ein Überblick zu den Ergebnissen, die beide Ansätze liefern: Die linguistische Analyse mittels des *InliAnTe* zeigt, dass Studentin A bei 8 von 25 (negativen) Auslösern mit ihren Kommentaren auf die Inhalte des Textentwurfs reagiert. Dabei machen die Kommentierungen deutlich, dass sie mehrheitlich methodische Aspekte

¹⁸ Die von Studentin A positiv kommentierten Auslöser konnten nicht im Raster verortet werden, da aus diesen Kommentierungen nicht hervorgeht, auf welche Texteigenschaft sie sich beziehen (z. B. Gut!).

fokussiert. Mit Hilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden 4 Subkategorien erarbeitet, welche die *InliAnTe*-Kategorie *Inhalt* gestützt auf die mündlichen Erläuterungen der Studierenden zum jeweiligen Kommentar weiter differenzieren. Im Interviewmaterial von Studentin A finden sich insgesamt 24 Codierungen zum Textinhalt, die sich unterschiedlich auf die 4 Subkategorien verteilen:

1. Blick auf den Text als Mitstudentin (Einbezug v. Wissen aus dem Seminar / Orientierung an Schreibaufgabe / Peer-Situation): 10 Codierungen
2. Fokus auf wissenschaftliche Aspekte im Text: 13 Codierungen
3. Fokus auf didaktische u. praktische Unterrichtsfragen: 1 Codierung
4. Blick auf den Text als Leserin ohne Bezug zum Studium od. Beruf: 0 Codierungen¹⁹

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurde mit der Subkategorie *Blick auf den Text als Mitstudentin* vor schreibdidaktischem Hintergrund herausgearbeitet, an welchen Stellen die Studierenden während des Textfeedbacks in der Rolle als Kommilitoninnen in Erscheinung treten und ihr Mit-Wissen zur Schreibaufgabe und zu den Inhalten aus dem Seminar für die Textkommentierung einsetzen. Diese Subkategorie macht sichtbar, inwiefern durch Schreibaufgabe und Peer-Textfeedback Lernprozesse im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Textinhalt angestoßen wurden. Für Studentin A wurden insgesamt 10 zum Teil längere Interviewpassagen mit diesem Code belegt. Diese Äußerungen zeigen, dass Studentin A stark von den im Seminar diskutierten Inhalten ausgeht: Sie erwähnt an verschiedenen Stellen konkrete Beispiele der Dozentin, die Seminarunterlagen und die hier speziell verwendete Begrifflichkeit (z.B. Episodenprotokoll). Ihre Reflexionen im Interview zu den Kommentaren lassen dabei deutlich erkennen, dass sie diese Vorgaben nicht "rezeptartig" auf den Text anwendet, sondern sie die Schreibaufgabe vor allem im Hinblick auf methodische Fragen als echten Denkanstoß wahrnimmt.

Hier überschneiden sich die beiden Subkategorien *Blick auf den Text als Mitstudentin* und *Fokus auf wiss. Aspekte im Text*, weil die Schreibaufgabe v.a. darauf abzielt, bei den angehenden Lehrpersonen ein Problembewusstsein zum Thema *beobachten vs. beschreiben vs. interpretieren* wachzurufen. Ziel ist eine Sensibilisierung vor wissenschaftsmethodischem Hintergrund, die in der Praxis im Bereich der Förderdiagnostik Früchte tragen soll. Um die Studierenden darauf aufmerksam zu machen, dass diese Materie alles andere als simpel ist, wurden sie im Seminar beispielsweise angeregt, Protokolle von verschiedenen Personen zur selben Unterrichtssequenz zu vergleichen. Außerdem sollten Formulierungen im Text genau

¹⁹ Anzahl Auslöser im Text zum *Inhalt* und Anzahl Codierungen im Interviewmaterial stimmen nicht überein: Einerseits wurden einzelne inhaltliche Auslöser mehrfach im Interview angesprochen. Andererseits ist es häufig so, dass innerhalb einer Textstelle mehrere Hauptthemen und Subthemen angesprochen werden (vgl. Kuckartz 2012, 80). Daraus folgt, dass einer Interviewstelle im Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auch mehrere Kategorien zugeordnet werden können. Dies war im vorliegenden Material häufig nötig: Viele Codierungen überlappen sich oder sind ineinander verschachtelt. Auch sind einzelne Kategorien – deren Abgrenzung vor schreibdidaktischem Hintergrund sinnvoll erscheint – stark aufeinander bezogen (z. B. Schreibaufgabe – wissenschaftliche Aspekte im Text).

daraufhin geprüft werden, ob es sich um neutrale Beschreibungen oder um Interpretationen handelt. Insgesamt 13 zum Teil wiederum längere Interviewpassagen zeigen, dass Studentin A sich intensiv mit diesen wissenschaftsmethodischen Schwierigkeiten befasst. Zu insgesamt 4 Stellen im Textentwurf weist sie in Kommentar und Interview darauf hin, dass einer Schlussfolgerung im Text die entsprechende Grundlage im (Episoden-)Protokoll fehlt (vgl. Abb. 4).

<p>2.3.2 Interpretation der Beobachtungen Beim Beobachten dieser Episode und aufgrund des Reflektierens vermuten wir, dass W. wohl eine sehr breite Wahrnehmung hat. Denn trotz dem relativ hohen Lärmpegel und dem durcheinander Rennen der SuS hat W. während der Episode den Parcours korrekt durchlaufen. Das ist keine Selbstverständlichkeit. Dies wird daran sichtbar, dass einige MitschülerInnen orientierungslos dastanden und nicht wussten, zu welchem Parcours oder Element sie gehen mussten. Deshalb rief die Lp den betreffenden SuS etwas zu, um ihnen zu helfen.</p>	<p>Kommentar Diese Erkenntnis kann man nicht in eurer aufgeschriebenen Episode erkennen, da sie dort nur an einem Element stand. Ist nicht wirklich eine Interpretation der Episode, sondern von euren Beobachtungen der ganzen Lektion.</p>
--	--

Abbildung 4: Beispiel Kommentar, Studentin A

Im Interviewausschnitt zu diesem Kommentar versucht Studentin A dann etwas genauer zu benennen, warum die kommentierte Stelle im Textentwurf aus ihrer Sicht problematisch ist: *„Ja sie haben hier wieder den logischen Aufbau eben (.), Protokoll, methodische Auswertung und Interpretation der Beobachtungen, und wenn man das so vom Aufbau her sieht, dann meint man eigentlich, dass sich die Interpretation der Beobachtungen auf das Protokoll beziehen und das ist in dem Fall nicht so (..). Sie interpretieren dann Sachen, die sie vermutlich sonst wahr (stockt) ähm, beobachtet haben in der Lektion, und da ist dann einfach ein wenig die Frage, ob das überhaupt reingehört oder (...), ja, wie sie das erwähnen wollen. Ich weiß auch nicht, wie sie's ändern wollen, aber es ist einfach (...) nicht so logisch, (lange Pause) und vielleicht auch nicht so geeignet, wenn sich's eben dann nicht wirklich auf diese Beobachtung bezieht, fragt man sich dann ob es reingehört. (..) Oder ob sie die (stockt) Episoden länger beschreiben sollten oder *irgendwie so.*“* Im Interview wird die Unsicherheit von Studentin A hinsichtlich einer guten Lösung deutlich; möglicherweise ist das auch der Grund, warum sie keinen Vorschlag formuliert. Der Kommentar gehört damit zu den Ausnahmen in der Kommentierung dieser Studentin: Bei 21 von 25 Auslösern, zu welchen Studentin A im Kommentar ein Problem anspricht, bietet sie auch einen Änderungsvorschlag an.

Im folgenden Kommentar (Abb. 5) spricht die Feedbackgeberin dasselbe methodische Problem noch einmal an und gibt hier auch einen konkreten Hinweis auf eine Vorgehensalternative.

<p>Wwwwwww www www Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwwwwww www. Dass W. wohl relativ gut in der Klasse eingebettet ist, ist uns nicht nur in dieser Sportlektion aufgefallen. Während den zwei Praktikumswochen haben wir mehrmals beobachtet, wie W. die Pause mit verschiedenen Mädchen verbrachte. Bei Interaktionen mit anderen SuS lachte sie oft und schien erfreut zu sein. Ww wwwwww wwwwww wwwwww Wwwwwww wwwwww wwwwww Wwww Wwwwwwwwww. 1.3 Wwww wwwwww wwwwww Wwwwwww wwwwww Wwwwwww www wwwwww www wwwwww Wwwwwww wwwwww. Ww ww www www wwwwww Wwwwwwwwww www www</p>	<p>Kommentar Gut! Jedoch wieder die Frage: Ist das auch ein Episodenprotokoll? Oder wirklich Interpretation, der oben beschriebenen Situation? Ihr könnt nach der Theorie (vgl. Ernst usw ;) auch mehrere Situationen in eine Ereignisbeschreibung hineinnehmen. Muss sich ja nicht nur auf die Sportlektion beziehen.</p>
--	--

Abbildung 5: Beispiel Kommentar, Studentin A

Mit Blick auf solche methodischen Fragen nimmt Studentin A einige Anstrengung während der Kommentierung auf sich: Im Interview wird an zwei Stellen explizit, dass Studentin A große Teile des Textes detailliert überblicken kann, weil sie während der Kommentierung gezielt im Text zurückspringt. Sie kontrolliert zum Beispiel, ob bestimmte Aussagen weiter oben im Text genügend durch protokollierte Aussagen abgestützt sind: *„und ich habe dann oben geschaut wieder in den Protokollen und da (.) ist nirgendwo aufgeschrieben, dass das Kind die Hand hochhalten würde“*.

Ein etwas anders gearteter Hinweis auf die wissenschaftlich orientierte Textkommentierung von Studentin A findet sich in der Rückmeldung, dass es sich mit einer Aussage im Text weniger um die Bezugnahme auf eine Theorie als einen eigenen Erklärungsversuch handelt. Sie macht daher in Kommentar und Interview den Vorschlag, den entsprechenden Bezug zur Fachliteratur noch herzustellen: *„Sie beschreiben es einfach, und probieren es selbst zu erklären (.), aber das ist ja eigentlich mehr ein Interpretationsansatz (.) und würde dann auch ins Kapitel der Interpretation kommen und nicht <Verknüpfung der Theorie> (Wechsel auf Hochdeutsch) wenn gar keine Verbindung mit der Theorie da ist. (.) Und dann (.) der Vorschlag, ja, ob sie das noch verbinden wollen (...).“*

Im folgenden Kommentar (Abb. 6) fordert Studentin A mit ihren Fragen die Ergänzung fehlender Inhalte ein, ohne im Kommentar zu begründen, warum diese ihres Erachtens wichtig sind.

<p>1. Vorgehen Wahl des Kindes:</p> <p>Am ersten Tag des Einführungspraktikums hospitierten wir und beobachteten die Schüler und Schülerinnen, um ein geeignetes Kind für unseren Beobachtungsauftrag zu finden. Unsere Wahl fiel auf W., die einen beobachtungstechnischen idealen Standort hatte und unsere Kriterium erfüllte, ein „durchschnittliches“ Schulkind zu sein. Die Lehrperson unterstützte unsere Wahl. Sie stand uns auch weiterhin zur Seite und gab uns Informationen über die Schülerin.</p>	<p>Kommentar</p> <p>In welcher Stufe hattet ihr euer Praktikum? Und wie alt ist euer beobachtetes Mädchen?</p>
--	---

Abbildung 6: Beispiel Kommentar, Studentin A

Der zwei verschiedenen Codes zugewiesene Interviewausschnitt zu diesem Kommentar gibt etwas mehr Anhaltspunkte zu ihren Überlegungen: *„(.), klar, vermutlich kann (.) ähm, Frau E. dann schon nachschauen, auf welcher Stufe das Praktikum gewesen ist. Aber für jemanden, wenn man es zum ersten Mal durchliest (.), wäre es noch so gut, in der Übersicht zu sehen, auf welcher Stufe dass das gewesen ist und auch wie alt das Kind ist, weil es ja dann vor allem mit der Psychologie einen Zusammenhang hat, von der Entwicklung her.“* Einerseits kann die Frage nach dem Alter und der Stufe eines Kindes als Blick auf praktische Unterrichtsfragen gewertet werden – sind solche Informationen doch wichtige Bezugspunkte für didaktische Entscheidungen von Lehrpersonen. Es fällt aber auf, dass Studentin A deutlich stärker als einige der anderen 5 Probandinnen praktische oder didaktische Unterrichtsfragen auszublenzen scheint. Es findet sich nur diese entsprechend codierte Stelle im Interviewmaterial, obwohl der während eines Praktikums entstandene Text zahlreiche unterrichtsbezogene "Reize" für Kommentare

enthält. In der Art, wie Studentin A weiterhin gegen Schluss der Interviewpassage ihre Frage im Kommentar begründet, scheint auch ein wissenschaftlicher Gedanke mitzuschwingen: Angaben zu Alter und Stufe sind nötig, um bestimmte Beobachtungen entwicklungspsychologisch deuten zu können.

7 der 25 von Studentin A kommentierten Probleme im Textentwurf liegen im Bereich der Textorganisation. Die FG spricht in diesen Fällen verschiedene Anordnungs- bzw. Verknüpfungsprobleme des Textes an. Im folgenden Beispiel (Abb. 7) kommentiert die Studierende die wiederholende Thematisierung einer bereits durch die Überschrift bekannten Information.

<p>2.3 Episodenprotokoll, 12. November 2013, Sport</p> <p>Die folgende Episode hat sich am 12. November in der Sportlektion abgespielt: Wwwwwww www wwwww Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwwwwww wwwwww. Ww wwwww wwwww wwwwwwww Wwwwwww wwwwww. Ww ww wwwww wwwwwww Wwwwwwwwww www www Wwwwwww. Wwwwww www wwwwww wwwwww wwwww www Ww wwwww wwwwwwwwwwww wwwwww.</p>	<p>Kommentar</p> <p>Weiss man eigentlich schon von der Überschrift.</p>
--	--

Abbildung 7: Beispiel Kommentar, Studentin A

Im folgenden Beispiel (Abb. 8) fordert die FG eine stärkere Gliederung des Textes ein, die der/dem Lesenden die thematische Zugehörigkeit deutlicher anzeigt.

<p>Wwwwwww www wwwww Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwwwwww wwwwww. Ca. 5 Minuten nach Start der Parcours, kommt es vor einigen Elementen zu Stau. [...] Die Lehrperson gibt einzelnen Kindern mit lauter Stimme Verbesserungsvorschläge. W. steht vor dem Trampolin an dritter Stelle in der Schlange. Sie dreht den Kopf hin und her und fährt sich mit der Hand durch ihre offenen Haare. Eine weitere Schülerin steht hinter ihr an. W. dreht sich um und beide sprechen kurz und leise miteinander. [...] Sie springt auf das Trampolin und landet mit gerader Haltung auf einer dicken Matte dahinter. Ww wwwww wwwww wwwwwwww Wwwwwww wwwwww wwwwwwwww Wwww Wwwwwwwwwwwww.</p>	<p>Kommentar</p> <p>Der Abschnitt vorher war alles Situationsbeschreibung. Jetzt kommt die Episode. Vielleicht könnte man das noch klarer voneinander abtrennen? Evt. Grösserer Abstand oder eine Überschrift mehr?</p>
--	--

Abbildung 8: Beispiel Kommentar, Studentin A

Auffällig im Vergleich mit den anderen Projektteilnehmenden im Hinblick auf die kommentierten Auslöser ist, dass Studentin A auch Phänomene im Bereich von *Intertextualität* (Form und Funktion) kommentiert: Wenn auch als unsicher markiert (durch *ev.*) schlägt sie an verschiedenen Stellen vor, eine Quellenangabe zu ergänzen und macht an einer Stelle auf fehlende Korrespondenz zwischen Literaturverzeichnis und Quellenangabe im Text aufmerksam.²⁰

Insgesamt zeigt die Analyse der Kommentare und des Interviewmaterials deutlich, dass Studentin A vor allem die "tieferen" Textschichten (Inhalte und Textorganisation) kommentiert. Dabei hat sie einerseits lokale Probleme, also einzelne Wörter, Formulierungen oder Sätze im Fokus, bei einem – verglichen mit den übrigen Projektteilnehmerinnen – großen Teil der Kommentare jedoch auch größere Textabschnitte. Diese Fähigkeit, größere Textabschnitte im Blick zu behalten, texträumlich und inhaltlich weiterzudenken, zeigt sich in den ersten drei Beispielen (Abb. 4-6). Solche

²⁰ Interessant ist dieser Aspekt vor allem im Hinblick auf den Erwerb einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz im Laufe des Studiums und damit für die Entwicklungsperspektive des Projekts.

Kommentierungen setzen ein Mitdenken größerer Textzusammenhänge und der Funktion des Gesamttextes voraus.

Diese Orientierung wird auch darin deutlich, dass die Studentin ihre Kommentierung mit einem Kommentar abschließt, in dem sie eine resümierende Rückmeldung zum gesamten Text gibt. Dort formuliert sie einerseits einen (positiven) Gesamteindruck zum Text und benennt wiederholend ein aus ihrer Sicht wichtiges Problem des Textes, das Inhaltsverzeichnis als Spiegel der Gesamtgliederung des Textes. Außerdem macht sie über die Stellenkommentierung hinausgehende Vorschläge, die wiederum inhaltliche und textorganisatorische Aspekte betreffen und relativ weitgreifende Änderungen erfordern würden. Auch diese rückblickende und den gesamten Text betreffende Kommentierung von Studentin A sticht im Korpus heraus. Ein solcher Schlusskommentar hat für unsere Analysen deshalb einen besonderen Stellenwert, weil er u.E. aus didaktischer Sicht als Gesamtrückmeldung für den Text für die feedbacknehmende Person besonders informativ und hilfreich sein kann.

5.2.2 Sprachliche Realisierung

Im Hinblick auf den Einsatz der beiden im MS Word zur Verfügung stehenden Funktionen der Textüberarbeitung *Änderung im Text* und *Kommentar* zeigt sich, dass die Studierende A wenig in den Textentwurf eingreift – nur an 5 Stellen nimmt sie Änderungen vor. Zudem liefert sie in ihren Kommentaren keine Textbausteine, macht also keine konkreten Formulierungsvorschläge. Sie zeigt also wenig "offen korrigierendes Verhalten". Dennoch lassen sich viele Kommentare als mehr oder weniger "versteckte" Korrekturen betrachten. So enthalten die Kommentierungen zu 15 der 25 von Studentin A als Problem kommentierten Auslöser explizite Aufforderungshandlungen.

Studentin A zeichnet sich zudem dadurch aus, dass sie die Mehrzahl ihrer Sprechhandlungen in den Kommentaren abschwächt.²¹ Bei der Beschreibung solcher sprachlicher Mittel, die die Feedbackgeberinnen verwenden, um ihr Handeln an die Kommunikationssituation und die Feedbackpartnerin anzupassen, wird in der vorliegenden Untersuchung vom Konzept des *face* ausgegangen. Dieses ist Kern der Handlungstheorie von Brown und Levinson und wird von ihnen definiert als das Selbstbild, das jeder Mensch vor sich und anderen aufrecht zu erhalten versucht (Brown/ Levinson 1987, 61). Diesem Selbstbild liegen zwei Grundbedürfnisse (*face wants*) zugrunde, der Wunsch nach Anerkennung, Wertschätzung und sozialer Integration (*positive face*) und der Wunsch nach Handlungsfreiheit und Selbstbestimmung (*negative face*). Mit Thaler (2012a), deren Konzeption sprachlicher Höflichkeit ebenfalls auf dem handlungstheoretischen Ansatz von Brown & Levinson basiert, gehen wir bei unseren

²¹ Solche Mittel sind in der jüngeren Linguistik Gegenstand zahlreicher theoretischer und empirischer Untersuchungen geworden, die – unter verschiedenen Begrifflichkeiten (z.B. Abschwächung, Hedging, Mitigation, Attenuation) und theoretisch unterschiedlich eingebettet – eine pragmatische Sichtweise auf Abschwächungsphänomene einnehmen und theoretische und empirische Analysen kombinieren. Ein Überblick findet sich in Thaler (2012b, 908).

Analysen davon aus, dass die *face*-Bedürfnisse in den Abwägungsprozessen, die zur Wahl einer bestimmten Formulierung führen, eine wichtige Rolle spielen und – wenn ihnen der Sprecher/die Sprecherin genug Gewicht beimisst, in den gewählten Äußerungsformen sichtbar werden. Die Entscheidung für die Formulierung einer Äußerung beruht auf Einschätzungen des Sprechers/der Sprecherin der Nähe bzw. Distanz zu seiner Gesprächspartnerin/seinem Gesprächspartner, der Machtverhältnisse zwischen ihnen und dem Grad einer möglichen *face*-Bedrohung durch den entsprechenden Sprechakt (vgl. Thaler 2012a, 51).²²

Textrückmeldesituationen sind potenziell konfliktiv, denn sie beziehen sich in irgendeiner Form auf die Qualität des Textes, darauf, wie gut der Text der Schreibenden gelungen ist.

In unserem Korpus finden sich vor allem explizite und implizite Bewertungshandlungen und Aufforderungshandlungen – Sprechakttypen, die gemäß Brown/ Levinson (1987, 24) grundsätzlich, von ihrem Wesen her (*intrinsically*), gesichtsbedrohend sind (vgl. auch Wüest 2011, 46 f. u. Caffi 2007, 42).²³ Sie werden daher – auch im hier untersuchten Korpus – auf vielfältige Weise modifiziert. Im Folgenden sollen am Beispiel der Studentin A ausgewählte Mittel, mit denen die Feedbackgeberinnen ihre Kommentare an die Feedbacknehmerinnen, die Kommunikationssituation und den Kommunikationszweck anpassen, exemplarisch aufgezeigt werden.²⁴

Direktiva bedrohen das *negative face* des Hörers/der Hörerin, indem sie in dessen Selbstbestimmtheit und Handlungsfreiheit eingreifen. Eine Möglichkeit, diese Bedrohung abzuschwächen, besteht in der indirekten Formulierung der Aufforderung.²⁵ Die Höflichkeitsforschung postuliert – auf eine einfache Formel gebracht: Direkt realisierte Aufforderungen (z.B. *Gib mir das Buch!*) sind unhöflich, indirekt realisierte (z.B. *Könntest du mir das Buch geben?*) sind höflich. Auch wenn der Zusammenhang wesentlich

²² Diese Einschätzungen sind Annahmen der Sprecher/Sprecherinnen über diese Variablen: „Nicht das tatsächliche Machtverhältnis ist also maßgeblich, sondern die Frage, welches Machtverhältnis der Sprecher als geteilte Annahme der Gesprächspartner voraussetzen kann. Es handelt sich (...) somit nicht um soziologische Variablen mit bestimmten Ausprägungen, sondern um kognitive Einstellungen des Sprechers, die sich unter Einbeziehung seines kontextuellen Wissens herausbilden“ (Thaler 2012a, 51).

²³ Die Angemessenheit einer solchen negativen Sicht auf sprachliche Interaktion kann in diesem Rahmen nicht diskutiert werden. Eine kritische Diskussion der *face threatening acts* findet sich in Thaler (2012a, 67).

²⁴ Diese Auflistung ist weder vollständig noch systematisiert. Auch auf vertiefte Erklärungen, wodurch die einzelnen sprachlichen Mittel der Abschwächung ihre Wirkung erzielen, muss hier aus Platzgründen verzichtet werden. Thaler (2012a und b) versteht die Strategien der Abschwächung als Modifikationen der illokutionären Kraft des betreffenden Sprechakts und analysiert die verschiedenen Abschwächungsphänomene im illokutionslogischen Rahmen (z.B. 2012a, 159, 2012b, 908), während andere Konzeptionen zwischen Mitteln unterscheiden, die auf der illokutionären Kraft operieren, und solchen, die auf dem propositionalen Gehalt operieren (vgl. Fraser 2010, 15).

²⁵ Das Konzept des indirekten Sprechaktes wird kritisch diskutiert u.a. in Graefen (1997, 27) und Wüest (2011, 41-46). Wüest (2011, 42 f.) stellt zurecht die Frage, wie eine direkt realisierte Aufforderung zu definieren sei. Er weist darauf hin, dass für direkt realisierte Aufforderungen neben dem Imperativ noch eine Reihe von Formulierungen in Frage kommen, z.B. Kommandoausdrücke wie *Ruhe!* oder *Hinsetzen!* Aussagesätze mit einem Modalverb im Indikativ wie *Ihr müsst/sollt euch hinsetzen.* oder *Ich verlange, dass ihr still seid.* Für die vorliegende Untersuchung wird davon ausgegangen, dass Aufforderungshandlungen mehr oder weniger direkt realisiert sein, sich in ihrem Direkttheitsgrad jedoch auch sehr ähnlich sein können.

komplexer ist, besteht jedoch ein Konsens darüber, dass Indirektheit ein Mittel sprachlicher Höflichkeit sein kann (vgl. z.B. Kotorova 2011). Im untersuchten Korpus lässt sich ein breites Spektrum an Aufforderungsrealisierungen – und an den Direktheitsgrad modifizierenden sprachlichen Mitteln beobachten. A zeichnet sich dadurch aus, dass sie verglichen mit den anderen Probandinnen für ihre Aufforderungshandlungen häufig auf eine Äußerungsform mit Infinitiv zurückgreift. Der Infinitiv ist einerseits auf Grund seiner syntaktischen Reduziertheit ein sprachliches Mittel, mit dem sich der Wunsch/die Notwendigkeit der maximalen kommunikativen Effizienz optimal realisieren lässt; andererseits gelten Aufforderungen mit Infinitiv als vergleichsweise direkt und als üblich für Situationen mit Hierarchiegefälle zwischen den Interaktanten oder für Anweisungen in Kooperationssituationen, bei denen man sich über den Lösungsweg bereits einig ist (vgl. Hindelang 1978; 2010). Es liegt daher nahe, Aufforderungen mit Infinitiv als *face*-bedrohend einzustufen und – selbst wenn man dem Wunsch nach Effizienz Vorrang gibt – dem Gegenüber zu signalisieren, dass man sein *face*-Bedürfnis anerkennt und ebenfalls berücksichtigen möchte.²⁶ So überrascht es nicht, dass Studentin A ihre Aufforderungen mit Infinitiv abschwächt. Dafür nutzt sie verschiedene sprachliche Mittel. In den Kommentierungen *Evt. 2 Sätze daraus machen* oder *Vielleicht auch noch im Inhaltsverzeichnis auflisten* fügen die Modaladverbien *eventuell* und *vielleicht* kraft ihrer eigenen lexikalischen Bedeutung der Bedeutung der Proposition eine abschwächende oder relativierende Komponente hinzu. Aus pragmatischer Sicht oszillieren solche Modaladverbien zwischen zwei Funktionen: Einerseits kann die *face*-Bedrohung durch eine solche Aufforderung abgeschwächt werden, indem der feedbacknehmenden Person ein Entscheidungsspielraum angedeutet wird; andererseits bewirkt das Adverb auch eine Reduktion der Verantwortung für die Richtigkeit des Urteils, in diesem Fall für die Frage, ob die vorgeschlagene Änderung tatsächlich sinnvoll oder notwendig ist.

In vielen Fällen finden sich in den Aufforderungsrealisierungen der Studentin A mehrere Formen der Abmilderung. In *Evt. Ergänzen, dass es beim 2. Beobachtungsprotokoll um Psychologie geht?* fügt sie dem bereits durch das Modaladverb abgeschwächten Infinitiv ein Fragezeichen an. Dass Direktive und andere potentiell *face*-bedrohende Akte in Form einer Frage formuliert werden, gilt als üblich, für viele Handlungen sogar als konventionell. Äußerungen wie *Kannst mir das Salz reichen?* werden in der Regel als Aufforderungen verstanden und nicht als Frage nach der Möglichkeit oder Fähigkeit, das Salz zu reichen. Der Fragesatzmodus ist eine der Möglichkeiten, eine Aufforderungsrealisierung im Hinblick auf ihr *face*-bedrohendes Potenzial adressaten- und situationsangemessen zu variieren (vgl. Thaler 2012a, 186 f.). Die Studierende A macht vom abschwächenden Potenzial dieses Modus Gebrauch, indem sie ihre Aufforderungen mit Infinitiv wie im Beispiel oben durch Fragezeichen in den Fragemodus setzt. Wie durch die Modaladverbien reduziert sich auch durch das Fragezeichen

²⁶ Andererseits hat der Infinitiv gegenüber einem Imperativsatz, dem zum Ausdruck von Aufforderungshandlungen eingerichteten Satzmodus, im Hinblick auf *face*-Bedürfnisse den Vorteil, dass er sich nicht direkt an den Gegenüber richtet, sondern in der Adressierung unpersönlich bleibt. Möglicherweise werden Infinitive daher als weniger *face*-aggressiv empfunden als Imperative.

einerseits die Verantwortung der feedbackgebenden Person dafür, dass die Umsetzung des Vorschlags den Text verbessert, und andererseits auch die einschränkende Wirkung auf die feedbacknehmende Person, die ein direkter Akt mit sich bringt.

Die von der Studierenden A am zweithäufigsten nach dem Infinitiv gebrauchte Aufforderungsform ist eine Äußerung mit *ich würde* z.B. in: *Würde ich klarer abgrenzen, dass ihr das sonst beobachtet habt*. Eine solche Realisierung vereint die gesichtschonende Wirkung des Konjunktivs als konventionell Distanz schaffendes Mittel mit der expliziten Markierung der subjektiven Perspektive. Dadurch reduziert die feedbackgebende Person wiederum die *face*-Bedrohung für die feedbacknehmende Person. Sie zeigt an, dass es nicht ihre Absicht ist, den *negative face*-Wunsch der Feedbackpartnerin zu missachten.

Neben den Aufforderungshandlungen sind vor allem negative BEWERTUNGEN gesichtsbedrohend. Sie bedrohen sowohl das *positive face* der feedbacknehmenden Person als auch die Beziehung zwischen den Feedbackpartnern/-partnerinnen (vgl. Wüest 2011, 46). Der Grad, zu dem dem Textentwurf eine Eigenschaft zugeschrieben wird, und damit das Ausmaß der *face*-Bedrohung, kann jedoch über verschiedene Mittel der Graduierung passgenau justiert werden (z.B. *Es erscheint jedoch vom Aufbau noch **nicht ganz logisch** und durchstrukturiert.* oder *Ist sonst **ein bisschen** schwerfällig zum lesen.*) Diese Möglichkeiten der Abschwächung von Urteilen über den Text werden von Studentin A intensiv genutzt: Sie schwächt alle expliziten (negativen) Bewertungen und auch alle implizit bewertenden Informationshandlungen ab.

Bei der Analyse der sprachlichen Realisierung der Kommentare gehen wir von sprachlichen Handlungen als komplexen Äußerungseinheiten aus. Wir nehmen an, dass die einzelnen Illokutionen miteinander verknüpft sind und in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen (vgl. Beyer 2017, 24). Auch in die Beschreibung der Beziehungsgestaltung fließen diese Grundannahmen ein. Die einem Sprechakt vorausgehenden oder nachfolgenden Sprechakte können *face*-bedrohende Wirkungen ebenfalls entschärfen. So sind beispielsweise die positiven Bewertungen, die Studentin A äußert, in erster Linie Abschwächungen *face*-bedrohender Aufforderungen. Bei keiner handelt es sich um eine selbstständige Sprechhandlung, ihnen folgen sämtlich Aufforderungen zu Textänderungen, wie beispielsweise in *Gut! Wäre jedoch vielleicht vor dem Protokoll sinnvoller anzugeben?* oder in *Gut! Jedoch wieder die Frage: Ist das auch ein Episodenprotokoll?* Inwiefern solche Beobachtungen relevant für die Didaktik von Textfeedback sein können, werden wir in Kapitel 4 thematisieren.

Verglichen mit den übrigen Projektteilnehmerinnen realisiert Studentin A außerdem viele Fragehandlungen (10 von insgesamt 60 Sprechhandlungen). Dieser Sprechhandlungstyp weist aus unserer Sicht besonderes Potenzial für Feedbacksituationen auf. Daher dienen einige Beispiele aus dem untersuchten Korpus im Folgenden als Ausgangspunkt für schreibdidaktische Überlegungen.

Fragen gelten als die Sprechhandlung einer mäeutischen Herangehensweise, einem Vorgehen, „ ... mittels dessen man einer Person zu einer Erkenntnis verhilft, indem man sie durch geeignete Fragen dazu veranlasst, den betreffenden Sachverhalt selbst herauszufinden“ (Stangl 2016; vgl. auch Fix 2008, 173 u. 189). Ein solcher Effekt steht in Einklang mit dem Prinzip der Schreibberatung „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Grieshammer et al. 2013, 98 u. Kap. 6). In der schreibdidaktischen Literatur zu Textfeedback wird denn auch formuliert, dass konstruktives Feedback vor allem aus Fragen besteht (vgl. ebd., 231 u. 234).

Unser Korpus zeigt, dass Äußerungen im Fragesatzmodus in unterschiedlicher Funktion eingesetzt werden. Bei einem Teil der Fragen der Studentin A handelt es sich um Fragen, die direkt zu einer Textänderung auffordern, z.B.: *Von wem ist das Bild?* Hier wird die Feedbacknehmerin aufgefordert, eine Quellenangabe zu einer Abbildung zu ergänzen. Mäeutischen Charakter hat eine solche Frage allenfalls insofern, als die Umsetzungsarbeit vollständig der Feedbacknehmerin überlassen bleibt. Auch in Fragen wie: *In welcher Stufe hattet ihr euer Praktikum?* wird zu einer Überarbeitungshandlung aufgefordert, in diesem Fall zur Ergänzung einer aus Sicht der Feedbackgeberin fehlenden Information. Dies ist zwar keine zum Denken bzw. Weiterdenken anregende Frage, aber eine durchaus mitdenkende, die zeigt, dass die Feedbackgeberin den Text verstehen will. Auch hier muss die Formulierungsarbeit von der Feedbacknehmerin geleistet werden. Solche direkt auffordernden Fragen lassen sich als Signale dafür verstehen, dass die Feedbackgeberin hier sehr sicher ist, dass die betreffende Änderung nötig bzw. sinnvoll ist. Die direkte Frage schließt die Markierung der subjektiven Perspektive aus. Sie dennoch kenntlich zu machen, wäre hier nur möglich, wenn eine indirekte Frage formuliert oder die Frage in einer weiteren Sprechhandlung metakommentiert würde. (z.B. *Hier stellt sich mir die Frage, ... oder ...? Das würde ich hier gern wissen.*)

In den bisher betrachteten Beispielen soll der (im Anschluss an das Feedback geänderte) Text die im Kommentar gestellte Frage beantworten. Eine andere Art von Fragen, die Studentin A verwendet, fordern keine direkte Anschlusshandlung, sondern geben durch den Text hervorgerufenen Irritationen Ausdruck, wie z.B.: *Bei welchen Sequenzen? Nicht bei den Protokollen, oder? oder Ist das auch ein Episodenprotokoll? Oder wirklich Interpretation der beschriebenen Situation?* Diese Fragen zielen nicht auf eine Beantwortung im Text ab, sondern sind als "echte" Fragen an die Autorin des Textes gerichtet. Die Feedbackgeberin möchte den Text verstehen und dieses Verständnis über Fragen an die Feedbacknehmerin erzielen. In solchen Fragen zeigt sich die konzeptionelle Mündlichkeit dieser Textsorte. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen reinen Informationsergänzungsfragen setzen sie zunächst ein erneutes Denken voraus, bevor gegebenenfalls eine Änderung erfolgen kann. Auch hier muss die eventuell nötige Umformulierungsarbeit von der Feedbacknehmerin geleistet werden.

Ebenfalls stark dialogischen Charakter haben Fragen wie: *Weshalb ist das kursiv geschrieben?* Hier signalisiert die Feedbackgeberin ihre Bereitschaft, in einen Prozess des Verstehens mit der Feedbacknehmerin einzutreten. Solche Fragen entsprechen insofern

einer echten Feedbackhaltung, als in ihnen zum Ausdruck kommt, dass die Feedbackgeberin grundsätzlich davon ausgeht, dass die Verfasserin des Textes die Entscheidung für die gewählten Inhalte und sprachlichen Mittel begründet getroffen hat, dass sie sich etwas dabei gedacht hat.

Im gesamten Korpus eher selten sind Fragen, die auf ein Anders- oder Weiterdenken abzielen und damit nicht nur eigenständiges Formulieren provozieren, sondern im Sinne einer tatsächlichen (inhaltlichen) Erkenntnis wirksam sind,²⁷ wie z.B.: *Können sie sich nicht mit der Sprache Französisch identifizieren? Weshalb fällt es ihnen schwer?* Auch solche Fragen weisen unterschiedliche Grade an Offenheit auf (Offenheit in dem Sinne, dass sie Selbstwirksamkeit fördern). Im letztgenannten Beispiel ist die zweite Frage sehr offen formuliert, während die erste schon einen konkreten Denkvorschlag macht, die Richtung vorgibt, in die die Antwort auf die Frage nach dem Weshalb gehen könnte – und damit weniger Raum für Selbstwirksamkeit lässt.

Auch für die Fragehandlungen lohnt sich ein Blick auf vorausgehende oder folgende Sprechhandlungen. In einigen Fällen werden sie von Erläuterungen oder Begründungen begleitet, wodurch die gestellte Frage entstanden ist, wie z.B. in: *Und gibt es im Sprachendidaktik keine methodische Auswertung, Interpretation oder Verknüpfung mit der Theorie? Ich verstehe schon, weshalb ihr das so trennt. Es erscheint jedoch vom Aufbau noch nicht ganz logisch und durchstrukturiert.* Hier wird in den auf die Frage folgenden Handlungen argumentativ ein Einwand vorweggenommen (und damit gleichzeitig den *face*-Bedürfnissen der Feedbacknehmerin entgegengekommen) und zusätzlich darüber informiert, wodurch die gestellte Frage entstanden ist. Solche erläuternden oder begründenden Sprachhandlungen folgen jedoch nicht in allen Kommentaren (vgl. das Beispiel in Abb. 6).

In den Interviews kommen unterschiedliche Beweggründe, Fragen zu formulieren, zur Sprache, die z.T. darauf hindeuten, warum gerade im inhaltlichen Bereich mit Fragen gearbeitet wird: Im Fall der Fragen, die eine Information erfragen, die der Text liefern soll, sind Korrekturen (in Form eines Eingriffs oder eines Textbausteins) oftmals nicht möglich, weil nur die Autorin des Entwurfs über die entsprechende Information verfügt.

Andererseits spielt auch das Bedürfnis der Feedbackgebenden eine Rolle, offen lassen zu wollen, ob tatsächlich geändert werden muss, auch dies ein Bedürfnis der *face*-Wahrung, das in Fragen wie *Seid ihr sicher, dass er unterfordert ist?* zum Ausdruck kommt. Im entsprechenden Interviewausschnitt wird deutlich, dass sie die Urteilshoheit der Autorin anerkennt: *„... Und da kann ich jetzt absolut nicht beurteilen, wie sie es (.) [I:Ja]. Darum habe ich dann so mit Fragen angefangen zu arbeiten, ...“.*

Ebenfalls angesprochen wird die Tatsache, dass Fragen die feedbackgebende Person von der "Pflicht" entbinden, einen konkreten Vorschlag zu machen. Das wird zunächst als Entlastung des Kommentierens empfunden, im Weiterdenken wird aber durchaus auch das Potenzial des Fragens für den Lerneffekt gesehen, wie folgender Interviewausschnitt

²⁷ In der Kommentierung der Studentin A kommen solche Fragen nicht vor.

zeigt: „Mhm, was ich da eben noch nützlich fand, da muss ich {} nicht selbst formulieren [I:Mhm], sondern sie müssen's dann eigentlich [I:Mhm] machen. Also das wäre ja vermutlich auch der [I:Mhm] Sinn.“

5.2.3 Zusammenfassung und Interpretation

Studentin A zeigt bereits beim Kommentieren im 1. Semester ihres Studiums Verhaltensweisen, die mit den Zielen und Kriterien für hilfreiches Textfeedback in Einklang stehen. Dazu gehören in der Entwurfsphase der Textproduktion die klare Inhaltsorientierung und die Fähigkeit, den Text global wahrzunehmen. Zentral für den Grundsatz HOC vor LOC²⁸ ist aus unserer Sicht zudem für Studierende die Fähigkeit, während der Textrezeption bezogen auf die jeweilige Schreibaufgabe relevante Phänomene im Text zu fokussieren bzw. andere auszublenden. Fall A ist ein Beispiel dafür, dass bezogen auf die Ziele der Schreibaufgabe (oder im weiteren Sinne: bezogen auf die Studienziele) vor allem solche Studierende effektives Textfeedback geben, die in der Lage sind, die inhaltlichen Ziele des jeweiligen Leistungsnachweises sozusagen als Filter für die Kommentierung von fremdem Text zu verwenden. Wenn Studentin A auch in der Mehrzahl der Kommentare Aufforderungen zur Textänderung formuliert, lassen ihr sparsames Eingreifen in den Text und – zumindest teilweise – auch die sprachliche Realisierung der Kommentare auf eine eher mitdenkende und Textverstehen suchende als auf eine korrigierende Feedbackhaltung schließen. Verglichen mit anderen Projektteilnehmenden zeichnet sich ihr Kommentierverhalten durch auffällig häufige, zum Teil im Hinblick auf Feedback als didaktisches Instrument diskussionswürdige Verwendung gesichtswahrender, abschwächender sprachlicher Mittel aus (vgl. Kap. 6).

5.3 Studentin D: oberflächenorientiertes und aufwändig korrigierendes Kommentieren

5.3.1 Auslöser

Studentin D fokussiert in ihren Kommentaren überwiegend die Ebene *Sprache I* (8 von 14 Auslösern) und spricht hier mehrheitlich ungenügende Präzision der Wortwahl oder Wortwiederholungen an, mit einem Kommentar die Länge eines Satzes.

Beispielhaft für die erstgenannten Auslöserkategorien sind die folgenden Kommentare.

<p>Rein objektiv beschrieben, hätte ich schreiben müssen: „Sie zeichnet ein Zickzackmuster (welches für mich wie eine Tanne aussieht).“ Allerdings ist dies wohl ein typischer Fall, wo man nicht ganz um <u>interpretierte</u> Wortbeschreibungen umhin kommt, da der Text sonst sehr lebensfern wirken würde.</p>	<p>Kommentar</p> <p>Hier würde ich eher <i>interpretierende</i> verwenden.</p>
---	---

Abbildung 9: Beispiel Kommentar, Studentin D

²⁸ *Higher Order Concerns vor Lower Order Concerns* (vgl. Grieshammer et al. 2013, 110 f. u. 226; Kap. 6)

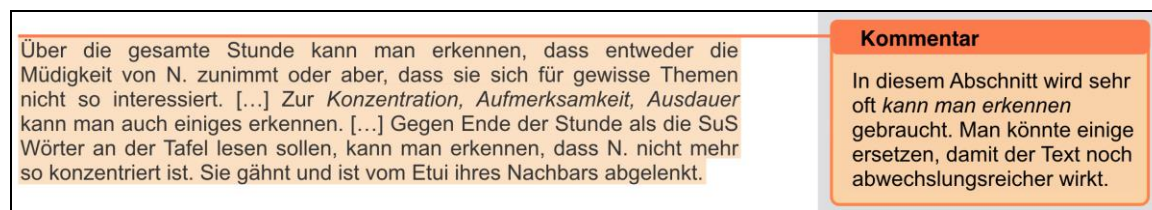


Abbildung 10: Beispiel Kommentar, Studentin D

Keiner der Kommentare von Studentin D betrifft die Ebene der Inhalte. Ihre Kommentierung richtet sich nahezu ausschließlich auf lokale Phänomene.

5.3.2 Sprachliche Realisierung

Der Umgang mit Änderungen und Kommentaren spiegelt die Befunde zum Auslöser: Im Verhältnis zur Anzahl der Kommentare (12), greift Studentin D auffallend oft direkt in den Text ein (69 mal), zum Teil werden ganze Sätze umgeschrieben.²⁹

Der dominierende Sprachhandlungstyp sind bei dieser Projektteilnehmerin AUFFORDERUNGEN (12 von 21). Die Mehrzahl dieser Aufforderungen realisiert sie entweder mit *ich würde* oder sie liefert reine Textbausteine – die sie durch Kursivsetzung konsequent als objektsprachlich markiert, z.B.: *verwendete ich ein Episodenprotokoll*. Die Hälfte der Aufforderungen, die nicht reine Textbausteine sind, enthalten ebenfalls Textbausteine, wie z.B.: *Ich würde eher schreiben Abschließend ziehe ich aus dieser Beobachtung den Schluss ...* Auffällig ist bei dieser Studierenden zudem, dass sie 7 der 13 Kommentare als isolierte Handlungen realisiert. Dabei handelt es sich sämtlich um Aufforderungen. Begründungen, Erläuterungen oder Erklärungen bspw. dazu, warum die vorgeschlagene Änderung sinnvoll wäre, wie im Beispiel oben (Abb. 10) finden sich bei ihr nur vereinzelt.

Im Gegensatz zu Studentin A gibt es in ihren Kommentaren keine Fragehandlungen. Sie markiert – außer in den positiven Bewertungen und den Aufforderungen mit *ich würde* – in keinem Fall die subjektive Perspektive. Der einzige Kommentar der Studentin D, der eine Stärke des Textentwurfs anspricht, steht allein: *Ich finde den Aufbau sehr gut strukturiert. Die Unterscheidung methodische Auswertung und Interpretation finde ich sehr sinnvoll!* Die positive Kommentierung dient hier also nicht dazu, eine unmittelbar vorausgehende oder folgende *face*-bedrohende Handlung zu entschärfen. Ob allerdings im Hinblick auf die gesamte Kommentierung ebenfalls *face*-Bedürfnisse eine Rolle spielen oder welche anderen Überlegungen hinter dieser positiven Äußerung stehen, bleibt (leider auch im Interview) offen. An diesem Beispiel wird eine sich im gesamten Korpus abzeichnende Strategie sichtbar. Negative Bewertungen und Informationen, die implizite negative Bewertungen enthalten, werden abgeschwächt, während positive oft sogar verstärkt werden. In diesem Fall nutzt die FG zur Intensivierung das Gradadverb *sehr*, im zweiten Satz darüber hinaus das Ausrufezeichen. Durch das Ausrufezeichen als Signal für

²⁹ Welcher Art die direkt im Text korrigierten Phänomene sind, ist bisher nicht genauer untersucht.

emotionale Beteiligung wird aus dem evaluativen ein expressiver Sprechakt. Dieses Beispiel ist für das gesamte Korpus typisch: In ihren positiven Kommentaren nutzen die Feedbackgebenden die eher seltene Gelegenheit, sich explizit für das positive Gesicht der Feedbacknehmenden (Wertschätzung, Anerkennung) einzusetzen, z.T. sogar in übertrieben wirkender Weise.

5.3.3 Zusammenfassung und Interpretation

Insgesamt lässt sich das Kommentierverhalten von Studentin D als stark und aufwändig korrigierend und oberflächenorientiert beschreiben. Den Inhalt und die Schreibaufgabe hat diese Studentin während des Kommentierens nicht im Blick. Zwar sind die Textentwürfe nicht analysiert, weshalb die Möglichkeit besteht, dass der Entwurf inhaltlich perfekt ist. Wenn das der Fall wäre, wäre dies aber zumindest eine positive Kommentierung wert. Ansonsten wäre aus unserer Sicht in dieser Textproduktionsphase sinnvoll, dass die Kommentatorin sich zumindest "auch" zum Textinhalt äußert.

6 Überlegungen zur Didaktik von Peer-Textfeedback im Hochschulkontext

Wir gehen davon aus, dass ein für Schreibende hilfreiches Feedbackgeben prinzipiell voraussetzungsreich ist (vgl. Fix 2008, 173 u. 176; Lehnen 2011, 150-161): Wenn schriftliches Peer-Textfeedback Kriterien entsprechen soll, wie sie beispielsweise Grieshammer et al. (2013) formuliert haben, muss es also sorgfältig angeleitet werden. Im Projekt wurde auf eine konkrete Anleitung bewusst verzichtet, um im Rahmen der qualitativen Studie die "intuitiven" Kommentierungsstrategien der Studierenden möglichst breit erfassen zu können.

Mit den Ergebnissen aus der ersten Datenerhebung³⁰ liegt zunächst eine – sicher nicht vollständige – Bestandsaufnahme möglichen Kommentierungsverhaltens zu Feedbackzwecken vor. Im Projekt gehen wir von der Annahme aus, dass mit Hilfe der Signale, die das Kommentierverhalten der Studierenden liefert, Rückschlüsse auf das Verständnis von Peer-Textfeedback bzw. die „Kommentier-Haltung“ der Studierenden gezogen werden können. Vor diesem Hintergrund werden hier ausgewählte Themenfelder für die Anleitung von Textfeedback in der hochschuldidaktischen Praxis diskutiert. Dabei kontrastieren wir die Muster, die sich in unseren Daten zur Kommentier-Haltung der Studierenden abbilden, mit den von Grieshammer et al. (2013) formulierten Grundsätzen für Schreibberatung und Textfeedback. Es handelt sich bei diesen Überlegungen um eine erste Auslegeordnung, wie sie aus den zwei vorgestellten Fällen aus der 1. Datenerhebung hervorgegangen ist. Im weiteren Verlauf des Projekts sollen die didaktischen Schlussfolgerungen weiter fundiert und umfassender ausgearbeitet werden.

³⁰ Das Korpus aus der 1. Datenerhebung setzt sich aus insgesamt 157 Kommentaren von 6 Studentinnen zusammen.

Verstehen wollen vs. Korrigieren: Einer der zentralen für professionelle Schreibberatung formulierten Grundsätze ist das Verständnis von Beratung als „Hilfe zur Selbsthilfe“. Schreibberatende sind dazu aufgefordert, Schreibende nicht in eine bestimmte Richtung zu drängen oder feste Lösungen vorzugeben (vgl. Grieshammer et al. 2013, 98). Textfeedback soll „aus der Perspektive eines interessierten Lesers gegeben“ werden (ebd., 225), es soll „ein gemeinsames Verständnis über den Text herstellen“ (vgl. Fix 2008, 188). Grieshammer et al. (2013, 231f.) empfehlen zu benennen, was einem im Text auffällt, und zu erklären, was daran aus Sicht der feedbackgebenden Person problematisch ist. Wichtig sei es, dem Ratsuchenden Raum zu geben, selbst nach einer alternativen Lösung zu suchen. Darüber hinaus regen die Autorinnen an, keine Vorschläge oder gar Verbesserungen in den Text zu schreiben. Beim Lesen eines fremden Textes ist der Korrekturimpuls offenbar stark ausgeprägt – möglicherweise gerade bei angehenden Lehrpersonen. Im Kommentierungs-Korpus der 1. Datenerhebung – und exemplarisch am Fall der Studentin D – zeigt sich insgesamt eine mehr oder weniger offen zutage tretende Korrekturhaltung: Zum einen wird viel in den Text eingegriffen, zum anderen enthalten mehr als zwei Drittel der Kommentare, die ein Problem im Textentwurf ansprechen, eine Aufforderung zu einer Textänderung. Aus einer reinen Lesenden-Perspektive ist das nachvollziehbar: Wenn Leser einen Text rezipieren, wollen sie ihn verstehen, Kohärenz herstellen. Wo der Text Lücken lässt oder nicht der eigenen Vorstellung entspricht, wird der Text gemäß der eigenen Textwelt gedanklich repariert, und es ist nur noch ein kleiner Schritt, diese Änderungen schriftlich einzufügen. Dabei wird dem Text zwangsläufig das eigene Bild, der eigene Text aufgedrängt. Dieses Vorgehen ist nicht nur im Hinblick auf den Lerneffekt bei den Feedbacknehmenden problematisch, sondern auch sachlich unangemessen. Denn nur bei einem sehr begrenzten Teil aller Text-Phänomene kann ein Richtig oder Falsch ausgemacht werden. Meist gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Rezeptionslücke an der sprachlichen Oberfläche zu füllen. Daher ist es wichtig, Feedbacknehmenden nicht die eigene Korrekturschablone aufzuzwingen. Als Voraussetzung dafür sollten sich Feedbackgebende bewusst sein, dass die Wahrnehmung des Textes bezogen auf die meisten Text-Phänomene tatsächlich subjektiv ist. Ein solches Bewusstsein und die Fähigkeit, sich beim Feedbackgeben vom Korrekturimpuls zu lösen und für die Textidee der Autorin/des Autors offen zu bleiben, müssen u.E. bei der Anleitung von Textfeedback aktiv geschaffen und geübt werden.

Lower Order Concerns vs. Higher Order Concerns: Ebenfalls anleitungsbedürftig scheint der Grundsatz „Higher Order Concerns vor Lower Order Concerns“ (vgl. Grieshammer et al. 2013, 110 f.) zu sein. Gemäß diesem Grundsatz ist die Aufmerksamkeit beim Textfeedback zunächst auf die Gesamtidee des Textes zu richten. Hinweise zur stilistischen Angemessenheit oder sprachsystematischen Korrektheit machen erst Sinn, wenn die Textidee fassbar ist und ihre Entwicklung im Textverlauf nachvollzogen werden kann – denn erst dann ist klar, welche Funktion die Textoberfläche für die Inhalte haben soll. Zudem unterstützt ein solches Vorgehen eine bewusste Ablösung von einer „Korrekturhaltung“. Strategien, die diesem Grundsatz entsprechen, finden sich im

untersuchten Korpus nur selten. Es dominieren Kommentierungen von Oberflächenphänomenen. Studentin A ist mit ihrer selektiven Kommentierung, ihrer klaren Inhalts- und Strukturorientierung eine Ausnahme.³¹ Mit der Oberflächenkommentierung geht ein eher enger Horizont bei der Kommentierung einher – auch hierin fällt Studentin A in der untersuchten Gruppe in positiver Weise auf, da sie den Text weitläufig überblickt.

Die Frage als Feedbackhandlung: hilfreich oder nicht? Bezogen auf die in Kap. 5.2.2 wiedergegebenen Empfehlungen eines fragenden Feedbackverhaltens scheint eine differenzierte Betrachtung angebracht. Fragen erscheinen im Hinblick auf ihre Eignung als Feedbackhandlung ambivalent: Fragen sind intuitiv naheliegende Handlungen, um auf Unklarheiten und Lücken hinzuweisen, die der Text beim Lesen aufwirft. Insofern sind sie ein geeignetes Mittel, um die feedbacknehmende Person darauf hinzuweisen, dass für den Leser etwas offen oder unklar bleibt. Außerdem führen sie weg von der Formulierung eines konkreten Änderungsvorschlags (und ermöglichen somit Selbstwirksamkeit). In einigen Fällen regen sie darüber hinaus zum Anders- oder Weiterdenken an. Fragen haben das Potenzial, indem sie den Effekt des Fragesatzmodus nutzen, die feedbacknehmende Person direkt anzusprechen und ihr eine Antwort abzuverlangen – sie zum Mittelpunkt des Feedbackgeschehens zu machen: Nicht die feedbackgebende Person (was sie kann, was sie weiß und wie sie den Text versteht), sondern die feedbacknehmende (mit ihrem Denken und Wissen und ihrer Textidee) rückt ins Zentrum des Feedbacks. Nicht immer allerdings unterscheiden sich Fragen im Hinblick auf den Zweck deutlich von Aufforderungen. Fragen wie: *Wie alt war euer beobachtetes Mädchen?* sind einer entsprechenden Aufforderung sehr ähnlich: *Ergänzt hier das Alter des beobachteten Mädchens.* Außerdem ist es nicht möglich, innerhalb der Handlung FRAGEN die subjektive Perspektive zu kennzeichnen – wodurch ein gewisser Widerspruch zur Forderung nach einer solchen entsteht. Hinsichtlich eines Lerneffekts nicht ausreichend könnten Fragen – wie die anderen Sprachhandlungen auch – dann sein, wenn keine Erläuterung oder Begründung erfolgt, wenn die zugrundeliegende (verletzte) Norm oder Konvention bzw. die Konsequenz aus der verletzten Norm (z.B. Unverständlichkeit) nicht benannt wird.

Abschwächung und subjektiver Blick auf den Text: Wie oben dargelegt wurde, sind abschwächende Mittel wie beispielsweise *vielleicht* oder *eventuell* funktional ambig: Sie können tatsächlicher Unsicherheit Ausdruck geben, aber auch "lediglich" *face*-Signale sein. Hier stellt sich die Frage, wie beim Textfeedback mit solchen Mitteln umzugehen ist. Im Feedbackkontext sinnvoll erscheint eine solche Abschwächung nur dann, wenn die feedbackgebende Person tatsächlich nicht sicher ist, ob eine Aussage richtig oder eine Aufforderung notwendig oder gewinnbringend ist.³² Hier sehen wir die Gefahr, dass der

³¹ Aussagen über die „textdiagnostischen“ Fähigkeiten der Studierenden lassen sich momentan nicht treffen, sie setzen eine genaue Analyse der Originaltexte voraus.

³² Graefen (2000, 7 f.) unterscheidet bezogen auf die Motivation für den Einsatz von Hedging-Mitteln zwischen „sachlich notwendiger Vorsicht“ und „kommunikativ begründeter Vorsicht“.

Wunsch nach *face*-Wahrung den eigentlichen Kommunikationszweck korrumpieren kann, nämlich dann, wenn die Aufrichtigkeitsbedingung hinter *face*-bezogenen Strategien zurücktritt.³³ Kommentare wie: *Hier ev. Literaturangabe ergänzen?* – an einer Stelle, an der eine solche Angabe tatsächlich offensichtlich fehlt und wichtig wäre, erscheinen eher als Karikaturen der eigentlichen Sprecherabsicht. Dasselbe gilt für: *Gut! Wäre jedoch vielleicht vor dem Protokoll sinnvoller anzugeben?* Dieser Kommentar bezieht sich auf die Legende zu einer sich über mehrere Seiten erstreckenden Tabelle, die hinter dieser Tabelle platziert ist. Es erscheint hier offensichtlich, dass die Legende vor der Tabelle sinnvoller wäre – und im entsprechenden Interviewausschnitt formuliert die Feedbackgebende dies auch deutlich. Das *vielleicht* ist hier also als Mittel zur *face*-Wahrung zu interpretieren, suggeriert jedoch eine Unsicherheit in der Sache – wodurch sein Einsatz im Feedbackkommentar in unseren Augen nicht angebracht ist. Neben Modaladverbien können auch Wendungen wie *aus meiner Sicht ..., mir ..., für mich...* etc. zur Wahrung von *face*-Bedürfnissen dienen. Anders als mit Adverbien wie *vielleicht*, wird mit ihnen die Subjektivität der Textwahrnehmung zum Ausdruck gebracht. In der Feedbackliteratur wird ihre Verwendung ausdrücklich empfohlen (vgl. Grieshammer et al. 2013, 224), weil sie einer Haltung Ausdruck geben, die sich der Tatsache bewusst ist, dass, wie oben bereits angesprochen, die Textwahrnehmung individuell verschieden ist. In den Kommentierungen des untersuchten Korpus wird jedoch deutlich, dass häufiger auf die oben genannten Modaladverbien zurückgegriffen wird. An einem Beispiel der Kommentierung von Studentin A aufgezeigt: Anstelle von Formulierungen wie *Auch kann man sich vielleicht fragen, ...*, in der mehrere Abschwächungs-Strategien eingesetzt werden, wäre es aus feedbackdidaktischer Sicht sinnvoller, mit einer Formulierung wie *Auch frage ich mich hier, ...* die subjektive Perspektive zu verbalisieren, ohne das Gewicht des Hinweises zu reduzieren.

Positive Kommentierung als Abschwächung oder als echtes Lob: Wie die Analyse der Kommentare von Studentin A gezeigt hat, setzt die Studentin Sprachhandlungen, in denen sie eine Stärke des Textentwurfs anspricht, vor allem als Mittel der Abschwächung einer Aufforderung zur Behebung einer Textschwäche ein, die im selben Kommentar folgt. Auch dies ist im Hinblick auf Textfeedback als didaktisches Instrument aus unserer Sicht eine ungünstige Strategie. Wichtig wäre es, gut gelungene Passagen als solche mitzuteilen – ohne damit nur eine anschließend eingeforderte Textänderung kompensieren zu wollen.

Aus unserer Sicht wäre es wichtig, bei der Anleitung von Peer-Textfeedback die Studierenden so zu unterstützen, dass sie die im Projekt beobachteten und in diesem Beitrag diskutierten "intuitiven" Kommentierstrategien in reflektierte Strategien überführen können. Dazu gehört – bezogen auf die Phänomene, auf die das Feedback reagiert – die Entwicklung textdiagnostischer Kompetenzen und der Erwerb

³³ Wüest (2011, 46) weist darauf hin, dass bei potenziell gesichts-bedrohenden Sprechakten das Gebot der Ehrlichkeit mit dem Interesse, gute Beziehungen zu erhalten, im Konflikt steht – was mitunter zur Präferenz „rätselhafter“ Formulierungen führe.

metalinguistischen Wissens, so dass sprachlich-textuelle Phänomene identifiziert und adäquat angesprochen werden können. Aber auch die Ausbildung einer *metapragmatic awareness*³⁴ für die spezielle Aufgabe und Situation des Peer-Textfeedbacks sollte Ziel didaktischer Bemühungen um konstruktives Textfeedback sein.

Mit dem im Projekt entwickelten *InliAnTe* liegt ein differenziertes Instrumentarium für die metatextuelle und metapragmatische Auseinandersetzung mit Textkommentierungen in Feedbackprozessen vor. Das Raster zur Analyse des Auslösers im Text kann Grundlage für die vertiefte Beschäftigung mit beispielsweise folgenden Fragen sein: Auf welche Text-Ebenen können sich Rückmeldungen auf Textentwürfe grundsätzlich beziehen? In welchem Textproduktionsstadium ist Rückmeldung auf welche Ebenen sinnvoll? Wie gehe ich beim exemplarischen Kommentieren vor? Wie erkläre ich der feedbacknehmenden Person, warum genau eine bestimmte Textstelle nicht funktioniert? Das Raster zur Analyse der sprachlichen Realisierung ermöglicht eine Rückbindung der Feedbackregeln an konkretes Sprachhandlungswissen: Welche sprachlichen Mittel unterstützen den Grundsatz der *Hilfe zur Selbsthilfe*? Wie kann ich meine subjektive Wahrnehmung des Textes zum Ausdruck zu bringen? Wie setze ich positive Kommentierungen sinnvoll ein?

Nicht zuletzt liegt mit dem untersuchten Textkommentierungskorpus ein Inventar sowohl förderlicher als auch ungünstiger Kommentierungsstrategien vor. Ein solches Inventar kann zusammen mit den aus den beiden Rasterteilen hervorgehenden Modellen und Begrifflichkeiten Ausgangspunkt für die Schulung reflektierten Feedbackhandelns sein.

³⁴ Mit Caffi (2007, 89) verstehen wir unter *metapragmatic awareness*: „Metapragmatic awareness enables interlocutors to continually map their purposes onto both, their own language production and their reception of their partners language production. The appropriateness of a given choice, at different degrees of intensity, is calculated on the basis of linguistic criteria (our knowledge of language), sociological criteria (our knowledge of the world), and psychological criteria (our knowledge of ourselves, our inner selves, and of others).“

5. Literatur

- Bauermann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze.
- Beach, Richard/ Friedrich, Tom (2006): Response to writing. In: MacArthur, Charles A./ Graham, Steve / Fitzgerald, Jill (Eds.): Handbook of writing research. New York, 222-234.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Beyer, Anke (2017): InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen (Arbeitspapiere Projekt „Texte kommentieren“, 1). https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente-Microsites/Textkommentierungsverhalten/Arbeitspapier_1_InliAnTe.pdf (30.08.16)
- Bowles, Melissa A. (2010): The Think-Aloud Controversy in Second Language Research. New York.
- Brown, Penelope/ Levinson, Stephen (1987): Politeness. Some universals in language usage. Cambridge.
- Bruffee, Kenneth (1984): Collaborative Learning and the ‚Conversation of mankind‘, College English, 46, 635-652.
- Caffi, Claudia (2007): Mitigation. (= Studies in Pragmatics 4). Bingley.
- Cheng, Kun-Hung/ Liang, Jyh-Chong/ Tsai, Chin-Chung (2015): Examining the role of feedback messages in undergraduate students' writing performance during an online peer assessment activity. In: Internet and Higher Education. 25, 78–84.
- Cho, Kwangsu/ Schunn, Christian D./ Charney, Davida (2006): Commenting on Writing. Typology and Perceived Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewers and Subject Matter Experts. In: Written Communication. 23/3, 260-294.
- D-EDK, Deutschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016): Lehrplan 21. Sprachen. http://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Fachbereich_SPR.pdf (12.02.17).
- Fandrych, Christian/ Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen.
- Ferris, Dana (1997): The influence of teacher commentary on student revision. In: TESOL Quarterly. 31, 315-319.
- Fischbach, Julia/ Schindler, Kirsten/ Vetterick, Gesa (2014): Schüler/innentexte beurteilen. Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren. (AkaTex Working Papers, 2). http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_und_vortraege/publikationen_vortraege/akatex_working_paper_2_stand_20140526.pdf (31.08.16)
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn.
- Fraser, Bruce (2010): Pragmatic competence: The Case of Hedging. In: Kaltenböck, Gunther/ Mihatsch, Wiltrud/ Schneider, Stefan (Eds.): New Approaches to Hedging. (= Studies in Pragmatics 9). Bingley, 15-34.

- Gielen, Sarah/ Peeters, Elien/ Dochy, Filip/ Onghena, Patrick/ Struyven, Katrien (2010): Improving the effectiveness of peer feedback for learning. In: Learning and Instruction. 20, 304-315.
- Graefen, Gabriele (2000): "Hedging" als neue Kategorie? Ein Beitrag zur Diskussion. <http://www.daf.uni-muenchen.de/media/downloads/hedge.pdf> (18.06.2015)
- Graefen, Gabriele (1997): Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Organisation. Frankfurt.
- Greene, Stuart/ Higgins, Lorraine (1994): „Once upon a Time“ The Use of Retrospective Accounts in Building Theory in Composition. In: Smagorinsky, Peter (Ed.), Speaking about Writing. Reflections on Research Methodology. Thousand Oaks, London and New Delhi, 115-140.
- Grieshammer, Ella/ Liebetanz, Franziska/ Peters, Nora/ Zegenhagen, Jana (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Hohengehren.
- Hattie, John/ Timperley, Helen (2007): The power of Feedback. In: Review of Educational Research. 77/1, 81-112.
- Hindelang, Götz (2010): Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen. Berlin, New York.
- Hindelang, Götz (1978): Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen. Göppingen: Kümmerle.
- Hovardas, Tasos/ Tsvitanidou, Olia/ Zacharia, Zacharias (2014): Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. In: Computers & Education. 71, 133-152.
- Hyatt, David (2005): 'Yes, a very good point!': a critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. In: Teaching in Higher Education. 10/3, 339-353.
- Hyland, Fiona/ Hyland, Ken (2001): Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. In: Journal of Second Language Writing. 10, 185-212.
- Kluger, Avraham/ DeNisi, Angelo (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: Psychological Bulletin. 119/2, 254-284.
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar/ Nardi, Andrea (Hrsg.). Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt a. M. usw., 157-176.
- Knorr, Dagmar (2012a): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preussler, Ulrike/ Sennewald, Nadja (Hrsg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt am Main usw., 245-261.
- Knorr, Dagmar (2012b): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Frankfurt a. M. usw., 75-98.

- Kotorova, Elizaveta (2011): Indirekte Sprechakte als höfliche Äußerungsform. In: Ehrhardt, Claus/ Neuland, Eva/ Yamashita, Hitoshi (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt a.M., 77-91.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): Feedback und kooperatives Lernen. Münster: Waxmann.
- Krings, Hans (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick. In: Krings, Hans P./ Antos, Gerd (Hrsg.), Textproduktion. Neue Wege der Forschung (S. 45-110). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kruse, Otto (2007): Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen. Dossier der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:00000000-1937-95a7-0000-00002efff85a/Wissenschaftliches_Schreiben_def.pdf (29.06.2017)
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lehnen, Katrin (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt – und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: Arendt, Birte/ Kiesendahl, Jana (Hrsg.). Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen, 141-163.
- Leijen, Djuddah/ Leontjeva, Anna (2012). Linguistic and review features of peer feedback and their effect on implementation of changes in academic writing. A corpus based investigation. In: Journal of Writing Research, 4/2, 177-202.
- Martin, Ernst/ Wawrinowski, Uwe (2003): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim, München.
- Martin-Beltrán, Melinda/ Chen, Pei-Jie (2013): From Monologue to Dialogue: A Case Study on Mediated Feedback in a Transnational Asynchronous Online Writing Tutorial. In: Academic Exchange Quarterly. 17/1, 145-150.
- Nelson, Melissa/ Schunn, Christian (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. In: Instructional Science. 37, 375-401.
- Searle, John (1969): Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. London.
- Siebert-Ott, Gesa/ Decker, Lena/ Kaplan, Ina/ Macha, Klaas (2015): Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (AkaTex). Kompetenzmodellierung und erste Ergebnisse der Kompetenzerfassung. In: Riegel, Ulrich/ Schubert, Sigrid/ Siebert-Ott, Gesa/ Macha, Klaas (Hrsg.). Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster, 257-273.
- Stangl, Werner (2016): Mäeutik. In: Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <http://lexikon.stangl.eu/7898/maeutik-maeutik/> (01.06.16)
- Strijbos, Jan-Willem/ Narciss, Susanne/ Dünnebier, Katrin (2010): Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? In: Learning and Instruction, 20, 291-303.
- Thaler, Verena (2012a): Sprachliche Höflichkeit in computervermittelter Kommunikation. Tübingen.

- Thaler, Verena (2012b): Mitigation as modification of illocutionary force. In: *Journal of Pragmatics*. 44, 907-919.
- Topping, Keith (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. In: *Review of Educational Research*. 68/3, 249-276.
- Topszewska, Urzula (2011): Höflichkeitskonventionen im Gebrauch deutscher Modalverben. In: Ehrhardt, Claus/ Neuland, Eva/ Yamashita, Hitoshi (Hrsg.): *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*. Frankfurt a.M., 93-108.
- Ulmi, Marianne/ Bürki, Gisela/ Verhein, Annette/ Marti, Madeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen, Toronto.
- Wüest, Jakob (2011): *Was Texte zusammenhält. Zu einer Pragmatik des Textverstehens*. Tübingen.