

# InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen

Anke Beyer (Bern)

---

## Abstract

Giving feedback on texts is a common method of supporting the writing process in different contexts. It involves using language in two different ways: It focuses on language and textual phenomena in the draft of the text, and is itself a communicative activity expressed through language. This double relationship with language has not, however, until now been taken into account systematically and comprehensively enough in either writing courses or research on feedback.

This article presents an instrument for analysing students' written commentaries on texts in peer feedback processes. By combining different linguistic methods, the instrument enables the identification of those characteristics of the text commentaries that are didactically relevant. The analysis distinguishes in each case between the places marked in the text draft and the commentaries. Those phenomena in the draft text that the feedback-givers react to in their commentaries are identified through text analysis. In addition, a pragmatic analysis of the commentary texts reveals how the feedback-givers draft their commentaries linguistically when, for example, encouraging the original author to revise the text.

Applying the instrument to describe text commentaries should contribute to making theoretical modelling more exact, as well as to an empirically-based way of teaching how to comment on texts in peer-feedback processes.

---

## 1 Einleitung

Im Zuge der prozessorientierten Schreibdidaktik wird sowohl für das schulische als auch das akademische Schreiben verstärkt auf das Potenzial von Feedback auf Textentwürfe hingewiesen (cf. e. g. Kruse 2007: 11; Banzer 2010: 48–49; Grieshammer et al. 2013: 224). Hochschulische Lehre bietet jedoch oft nur unzureichenden Raum für Feedback auf studentische Texte – häufig erhalten Studierende aufgrund des Zeitmangels Dozierender Rückmeldung ausschliesslich in Form von Noten. Daher wird im Hochschulkontext in verschiedenen Formen auf Peer-Text-Feedback zurückgegriffen. Eine Möglichkeit, es einzusetzen, besteht darin, den Studierenden zu empfehlen, sich ausserhalb der Seminare gegenseitig Rückmeldung auf ihre Texte zu geben. Solchen Peer-Textfeedback-Prozessen gilt das Interesse des Projektes, innerhalb dessen das hier vorzustellende Instrument entwickelt wurde.

Damit Textfeedback zur Optimierung des jeweiligen Textes anregen und darüber hinaus seine längerfristige Wirksamkeit entfalten kann, muss es bestimmten Kriterien genügen (cf. Hattie/2007; Kluger/DeNisi 1996; Topping 1998; Beach/Friedrich 2006). In der Ratgeberliteratur zur Begleitung von Schreibprozessen werden auf allgemeinen Feedback-Regeln (cf. Krause 2007: 53–57) aufbauende Regeln für Textfeedback formuliert. So ist Textfeedback gemäss Grieshammer et al. (2013: 224) beispielsweise dann hilfreich, wenn es

- wertschätzend ist,
- aus der Perspektive eines interessierten Lesers gegeben wird,
- die Leserperspektive klar erkennbar ist,
- konkret ist,
- den Stand der Textproduktion berücksichtigt,
- den Grundsatz HOC vor LOC<sup>1</sup> berücksichtigt.

Feedback- und Schreibforschung sowie die Erfahrungen aus der Schreibdidaktik zeigen, dass Feedback-Geben, mit dem man diesen Kriterien für gutes Textfeedback gerecht wird, voraussetzungsreich ist (cf. Bauermann 2002: 120–122; Fix 2008: 173, 176; Lehnen 2011: 150–161). Eine „Textkommentierungskompetenz“ (Knorr 2012a: 259) in Peer-Feedbackprozessen im Studium anzubahnen, erscheint daher insbesondere für angehende Lehrpersonen sinnvoll: Mit der zunehmenden „Prozess und -Kompetenzorientierung“ der Schreibdidaktik 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 (cf. e. g. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 83–87). Hier ist vor allem die Fähigkeit gefragt, lernendenorientiert Rückmeldung zu geben (cf. Fix 2008: 188). Ausserdem müssen Lehrerinnen und Lehrer Peer-Feedback unter Schülern und Schülerinnen anleiten und moderieren – beispielsweise wenn sie methodische Konzepte wie Textlupe oder Schreibkonferenz im Unterricht einsetzen. Aus diesen beruflichen Aufgaben erwachsen vielschichtige Anforderungen an die Ausbildung von Lehrpersonen. Angehende Lehrpersonen sollen im Studium einerseits „akademische Textkompetenz im engeren Sinne“ erwerben (Siebert-Ott et al. 2015: 261), um eigene Texte verfassen und fremde Texte rezipieren und in einem Diskurs verorten zu können. Zudem müssen sie sich berufsfeldbezogene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie pädagogisch-psychologische Kompetenz – verstanden als „die Fähigkeit und Bereitschaft, mit Blick auf die oder den Lernende/n bzw. die Lerngruppe handeln zu können“ (Fischbach/Schindler/Vetterick 2014: 9) aneignen. „Es wäre daher hilfreich, in universitären Lehramtsstudiengängen Textkommentierungskompetenz zu vermitteln und damit Studierende nicht nur beim Entwickeln ihrer Textkompetenz, sondern auch ihrer Textkommentierungskompetenz zu unterstützen“ (Knorr 2012b: 259; cf. auch Schindler 2013: 244).

Hierzu möchte das Projekt „Die Entwicklung des Textkommentierungsverhaltens angehender Unter- und Mittelstufenlehrpersonen“<sup>2</sup> der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern) einen Beitrag leisten. In dieser explorativen Langzeitstudie, die im November 2013 am IVP NMS der PH Bern initiiert wurde, wird untersucht, wie angehende Unter- und Mittelstufenlehrper-

---

<sup>1</sup> „Higher Order Concerns“ vor „Lower Order Concerns“ (cf. auch McAndrew/Reigstad 2001).

<sup>2</sup> Im Folgenden abgekürzt mit „Texte kommentieren“.

sonen sich während ihres Studiums gegenseitig schriftliche Rückmeldungen auf ihre Textentwürfe geben und wie sich ihr Textkommentierungsverhalten während 3 Jahren entwickelt (cf. von Gunten 2015).

Der vorliegende Beitrag beleuchtet einen Ausschnitt der Arbeiten im genannten Projekt. Es wird das Kernstück der Theoriearbeit im Projekt vorgestellt, das Instrument zur linguistischen Analyse von Textkommentierungen (InliAnTe).<sup>3</sup> Die Ausführungen zum Projekt sollen dabei lediglich den Entstehungskontext des Instruments veranschaulichen, es werden keine Projektergebnisse präsentiert. Die Entwicklung und die konkrete Anwendung des Instruments werden ebenfalls nur überblicksartig thematisiert. Zentrales Ziel des Beitrags ist es, zu zeigen, wie mittels des InliAnTe das Phänomen Textkommentierung zu Feedbackzwecken in seiner doppelten Sprachbezogenheit – es gilt sprachlich-textuellen Phänomenen im Textentwurf und ist selbst sprachlich verfasstes kommunikatives Ereignis – erfasst werden kann.

## 2 Forschungsüberblick Peer-Textfeedback

Seitdem die Bedeutung von Feedback im Schreibprozess erkannt wurde, wurden Text-Feedbackprozesse vor allem in der Pädagogik intensiv untersucht. Angesichts der Feststellung, dass nicht jede Art von Feedback gleichermassen wirksam ist (cf. Hattie/Timperley 2007; Kluger/DeNisi 1996; Topping 1998; Beach/Friedrich 2006), widmet sich die Feedbackforschung vor allem der Frage, welche Eigenschaften wirksames Textfeedback ausmachen. Auffällig ist, dass sich in diesen Studien kein einheitliches Bild zur Wirksamkeit bestimmter Feedbackigenschaften abzeichnet, im Gegenteil finden sich z. T. widersprüchliche Forschungsergebnisse (cf. Leijen/Leontjeva 2012: 178). Das liegt zum einen daran, dass Feedback in sich vielfältig unterscheidenden Kontexten (hinsichtlich der Disziplin, des Alters der Feedbackpartner und -partnerinnen, der Institution, des genutzten Mediums etc.) beforscht wurde. Hinzu kommt, dass diesen Untersuchungen unterschiedliche Annahmen darüber zugrunde liegen, was gutes Feedback ist, welches also die Merkmale sind, deren Einfluss auf die Wirksamkeit in der jeweiligen Studie getestet wird. Es werden unterschiedliche Merkmale der Feedbacknachricht fokussiert, wie z. B. das Vorhandensein von Begründungen oder Erklärungen, von konkreten Lösungsvorschlägen oder von Lob (für einen Überblick cf. Hovardas/Tsivitanidou/Zacharia 2014). Darüber hinaus unterscheiden sich die Studien dadurch, woran die Wirksamkeit gemessen wird – an der Umsetzungsrate bei der Textüberarbeitung (e. g. Nelson/Schunn 2009), an der Art der Textüberarbeitungen (e. g. Hovardas et al. 2014), an der Qualität des überarbeiteten Textes (e. g. Gielen et al. 2010), an der wahrgenommenen Nützlichkeit des Feedbacks (e. g. Cho/Schunn/Charney 2006). Dies wiederum steht mit der jeweils zugrunde gelegten Auffassung über die Funktion des Feedbacks in Zusammenhang, – z. B. ob in erster Linie die Optimierung eines bestimmten Textes das Ziel ist oder ob auch der Einfluss von Feedback auf die Schreibentwicklung oder eine Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung als zentral angesehen, ob motivationale und reflexive Effekte mitgedacht werden (cf. Nelson/Schunn 2009: 376). Aus einer linguistischen Perspektive fehlen vor allem Studien, in denen der Einfluss spezifischer sprachlicher Eigenschaften, wie z. B.

---

<sup>3</sup> Das hier vorgestellte Raster wurde im Rahmen des Dissertationsprojekts von Anke Beyer entwickelt. Das Dissertationsprojekt richtet sich auf das Textkommentierungsverhalten von Studienanfängerinnen und Studienanfängern.

der verwendeten Sprechhandlungen oder Höflichkeitsstrategien, auf die Wirksamkeit untersucht wird. Dieser Umstand liegt vor allem darin begründet, dass der Grossteil der Text-Feedback-Forschung in den Erziehungswissenschaften stattfindet. 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 grob zwischen lokal und global,
- fassen mehrere Merkmale in einer Variable zusammen, so dass u. U. Effekte einzelner Eigenschaften durch Effekte anderer Merkmale verzerrt sind.

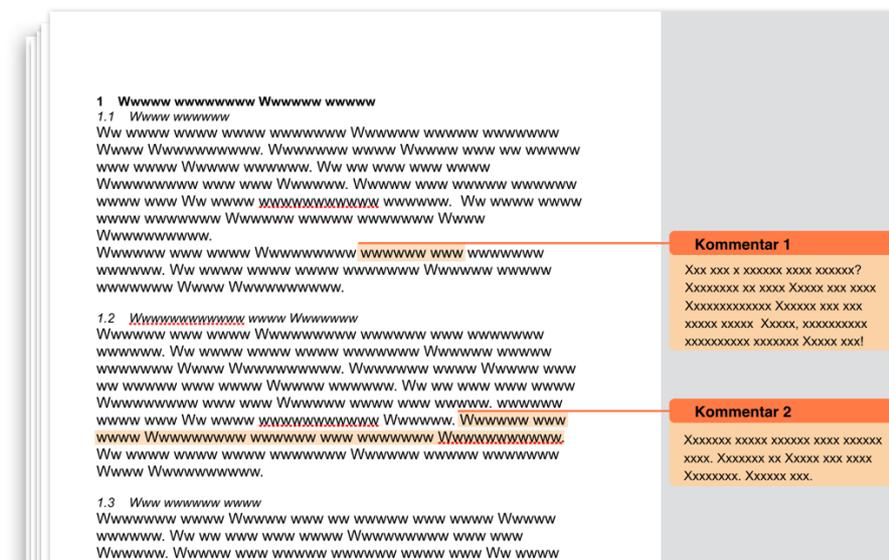
Nicht nur als Grundlage für Untersuchungen der Wirksamkeit von Feedback, sondern grundsätzlich fehlt es in der Feedback-Forschung an systematischen Untersuchungen der sprachlichen Eigenschaften von Feedbacknachrichten. Mit dem Projekt „Texte kommentieren“ findet erstmals eine systematische linguistische Studie zum Textkommentierungsverhalten Studierender in Peer-Text-Feedbackprozessen statt. Ihr Ziel ist es, durch eine möglichst dichte Beschreibung von Textkommentierungen weitere Merkmale und Muster aufzudecken, die für die Wirksamkeit von Peer-Textfeedback relevant sein könnten, und die bestehenden Empfehlungen zum Peerfeedback in der Ratgeberliteratur an konkretes Sprachhandeln zurückzubinden – so dass beispielsweise der Grundsatz, beim Feedback eher beschreiben als bewerten zu sollen, nicht nur eine Formel bleibt, sondern adäquat sprachlich realisiert werden kann.

Auch aus text(sorten)linguistischer Perspektive sind Textkommentierungen, die in Peerfeedbackverfahren unter Studierenden entstehen, bisher nur in Ansätzen erforscht (e. g. Knorr 2011, 2012a, 2012b). Besser untersucht sind aus didaktischer wie aus linguistischer Sicht benachbarte beurteilende Textsorten wie Lehrerkommentare oder schulische Berichtezeugnisse (e. g. Jost 2008; Jost/Lehnen/Rezat 2011; Esterl/Saxalber 2010). Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich Textkommentierungen, die im Peer-Feedbackverfahren unter Studierenden entstehen, von den beurteilenden Texten, wie sie Lehrer und Lehrerinnen verfassen, deutlich unterscheiden. Denn sie werden in einem anderen Kontext, in einer anderen Kommunikationssituation, mit einem anderen Verhältnis zwischen den Partnern (etc.) verfasst. Ausserdem entfällt für Peer-Kommentare die „Selektionsfunktion“, wie sie Lehrerkommentare erfüllen (cf. Jost et al. 2011: 168–170). Für Textkommentare, die von Studierenden und speziell von angehenden Lehrpersonen verfasst werden, fehlt eine empirisch und theoretisch fundierte linguistische Beschreibung. Knorr (2011, 2012a, 2012b) macht auf diese Forschungslücke im textlinguistischen Feld aufmerksam und liefert einen ersten Systematisierungsversuch, der auch den Ausgangspunkt für die Analysen im Projekt „Texte kommentieren“ darstellte, zu dessen zentralen Zielen es gehört, einen Beitrag zur linguistischen Konzeptualisierung von Textkommentierungen zu leisten.

### **3 Zweck des Instruments**

Mithilfe des InliAnTe sollen die Kommentierungen Studierender des IVP NMS der PH Bern analysiert und genau beschrieben werden, um die bereits existierenden Empfehlungen zum Geben von Textfeedback mit dem Wissen darüber hinterlegen zu können, was Studierende tun, wenn sie einander unangeleitet Text-Feedback geben – sodass Peerfeedback zum Beispiel im Hinblick auf Textdiagnose und sprachliches Handeln konkreter vermittelt werden kann.

Dreh- und Angelpunkt der Datenerhebungen im genannten Projekt ist das gegenseitige Feedback geben auf im Studium zu verfassende Texte. Die teilnehmenden Studierenden hatten die Aufgabe, ihren Mitstudierenden mittels der Kommentarfunktion von Microsoft Word Feedback auf ihre Texte zu geben. Auf eine weitergehende Anleitung wurde bewusst verzichtet, um im Rahmen der qualitativen Studie die „intuitiven“ Kommentierungsstrategien möglichst breit erfassen zu können. Dabei entstanden die im Projekt zu untersuchenden Textkommentare (vgl. Abb. 1).<sup>4</sup>



**Abb. 1: Kommentierte Textentwürfe**

Für die Analyse dieser Textkommentierungen wurde das hier vorzustellende „Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen“ (InliAnTe) entwickelt. Dabei wurde von folgenden Überlegungen ausgegangen: Das Kommentieren von Texten ist eine Form sprachlichen Handelns. Wie jedes Sprachhandeln ist es partnerorientiert und dient der Erreichung von Zielen (cf. Heinemann/Viehweger 1991: 59). Abhängig von den Zielen wenden die Studierenden beim Kommentieren bestimmte Strategien an. Das heisst, sie treffen Entscheidungen, vor allem hinsichtlich zweier Aspekte: Sie entscheiden, was sie kommentieren und wie sie den jeweiligen Kommentar sprachlich umsetzen.

Dementsprechend gilt das Forschungsinteresse des Projektes zwei zentralen Aspekten:

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

Ziel der Untersuchung der Kommentierungen im genannten Projekt ist nicht eine vollständige Textsortenanalyse, sondern eine Erfassung der für Textfeedback als didaktisches Instrument relevanten Aspekte des Textkommentierungsverhaltens. Der grundsätzlich deskriptive Ansatz der Analysen ist daher von den Ansichten der Projektmitarbeitenden darüber geprägt, was einen guten Text ausmacht, aber auch von den Normen und Regeln, die für Feedback allge-

<sup>4</sup> Eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns findet sich in von Gunten (2015).

mein und spezifisch für Textfeedback in der Schreibdidaktik formuliert werden (vgl. Kap. 5.1 und 6.1).

Im Hinblick auf die Zielsetzung ist weiter auf folgende Punkte hinzuweisen:

- Das Instrument ist für wissenschaftliche Textanalysen entwickelt worden. Es ist in dieser Form kein didaktisch einsetzbares Instrument, könnte aber – anhand der Ergebnisse des Projektes – zu einem solchen weiterentwickelt werden.
- Das Instrument ist aus unserer Sicht auch für die Analyse anderer Textkommentierungskorpora einsetzbar, erhebt aber nicht den Anspruch, in seiner jetzigen Form alle möglicherweise in anderen Kommentierungs-Korpora auftretenden Phänomene hinreichend detailliert zu erfassen. Vielmehr betrachten wir es als grundsätzlich flexibel in dem Sinne, dass es für andere Korpora, an die möglicherweise mit anderen Fragen herangetreten wird, erweiter- und adaptierbar ist.

#### 4 Das Instrument im Überblick

Für die Entwicklung eines Instrumentariums, mit dem sich die beiden oben genannten Aspekte des Textkommentierungsverhaltens erfassen lassen, wurden deduktive und induktive Vorgehensweisen kombiniert. In einem ersten Schritt wurden textlinguistische Konzepte und bereits bestehende Textanalyseansätze aufgearbeitet (vgl. Kap. 5.1 und 6.1). Die daraus entwickelten Kategorien wurden anschliessend anhand empirischer Daten aus dem untersuchten Korpus<sup>5</sup> hinsichtlich ihrer Eignung für eine Erfassung der didaktisch relevanten Aspekte der Textkommentierungen überprüft und fortlaufend adaptiert und ergänzt. Die Eignung der Kategorien und Abgrenzungsfragen wurden zunächst innerhalb des Projektteams diskutiert und entsprechende Entscheidungen getroffen. Auf dieser Grundlage wurde ein Codier-Handbuch erstellt. Wichtige Impulse erhielt die Entwicklung des Instruments durch eine mehrfache Erprobung mit Schreibberaterinnen der *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit* der Universität Hamburg. Anhand der Diskussionen der Analyseergebnisse konnten die Analysekategorien weiter geschärft und die Formulierungen des Codier-Handbuches präzisiert werden.<sup>6</sup>

Entsprechend den beiden oben genannten Forschungsfragen bilden zwei Raster den Kern des entwickelten Instruments:

1. das Raster „Auslöser im Textentwurf“ (RAiT) (vgl. Kap. 5)
2. das Raster „Sprachliche Realisierung“ (RSR) (vgl. Kap. 6)

---

<sup>5</sup> Das Teil-Korpus, anhand dessen die Analysekategorien entwickelt wurden, umfasst die Kommentierungen aus der 1. und 2. Datenerhebung des Projekts „Texte kommentieren“ (cf. von Gunten 2015: 3). Es besteht aus insgesamt 389 Kommentaren von 8 Studierenden. Kommentiert wurden ein Beobachtungsauftrag zum Spiel- bzw. Lernverhalten eines Schulkindes (1. Semester) und eine schriftliche Arbeit im Modul „Soziologie“, in der die Methode der Sequenzanalyse geübt werden sollte (2. Semester). Kriterien für die Teilnahme am Projekt waren: Studieneintritt direkt ab Matura (Abitur), keine Studierenden auf dem 2. Bildungsweg, keine Teilzeitstudierenden, Studierende mit Erstsprache Deutsch.

<sup>6</sup> Wir richten einen herzlichen Dank an das Team der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit und dessen damalige Leiterin Dr. Dagmar Knorr.

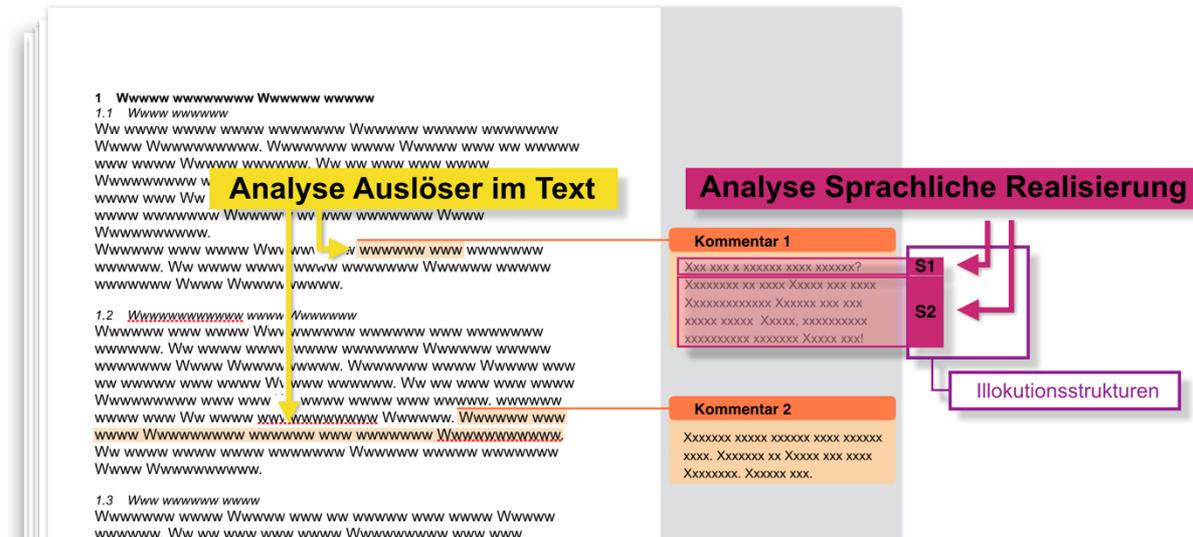


Abb. 2: Analysen „Auslöser im Text“ und „Sprachliche Realisierung“

Die Analyse der Sprechhandlungen mit Hilfe des RSR erlaubt zudem die Beschreibung von Illokutions<sup>7</sup>- und Argumentationsstrukturen. Da die Feedbackgebenden in vielen Fällen zu einer Überarbeitung motivieren wollen, trägt ihr Sprachhandeln argumentative Züge. Daher wird auch untersucht, welche Sprechhandlungen wie miteinander kombiniert werden und welche argumentativen Funktionen sie übernehmen.

Im Folgenden werden die beiden Raster „Auslöser im Text“ und „Sprachliche Realisierung“ im Detail vorgestellt. Dabei werden jeweils zunächst der Zweck des Rasters und die zugrundeliegenden Überlegungen angesprochen sowie die theoretischen Grundlagen der Kategorien skizziert. Im Anschluss werden die Kategorien im Überblick vorgestellt und erläutert. In den abschließenden Unterkapiteln wird auf die Anwendung des jeweiligen Rasters bei der Analyse der Kommentierungen eingegangen.

## 5 Raster „Auslöser im Text“

### 5.1 Zielsetzung und Grundlagen der Analysekategorien

Mit Hilfe dieses Rasters wird erfasst, welche Phänomene im Text die Kommentierenden zu einem Kommentar veranlassen – positiv wie negativ. Damit sollen Fragen beantwortet werden wie:

- Welche Art von sprachlichen-textuellen Phänomenen lösen Kommentare aus?
- Reagieren die Studierenden eher auf die sprachliche Oberfläche des Textes oder eher auf inhaltliche Aspekte?
- Haben die Studierenden kleinräumige Phänomene oder den ganzen Text im Blick?

Grundsätzlich soll das Raster sämtliche im Peerfeedback-Prozess kommentierten Phänomene des untersuchten Korpus erfassbar machen. Dazu gehört neben den Inhalten des Textentwurfs beispielsweise die Gliederung der Inhalte, die Entfaltung der Themen im Text, die Wahl der Wörter und Formulierungen, Grammatik und Orthografie, aber auch die graphische Gestalt

<sup>7</sup> Zum Begriff „Illokution“ vgl. Kap. 6.1.

des Textes. Zu diesem Zweck wurde ein Textmodell mit verschiedenen Ebenen entwickelt, das die Grundlage für die Analysekategorien bildet.

Wie oben bereits deutlich gemacht, ist das Instrument von der schreibdidaktischen Perspektive sowohl auf Text und als auch auf Textfeedback mitgeformt. Für das Raster „Auslöser im Text“ bedeutet das zunächst, dass ihm – wie auch dem Zürcher Textanalyseraster – eine bestimmte Vorstellung davon zugrunde liegt, was einen Text zu einem Text macht und was ihn zu einem guten Text macht. Das RAiT zielt nicht in erster Linie auf die umfassende Analyse von Text mittels klassischer textlinguistischer Merkmale (z. B. Kohärenz oder Verständlichkeit) ab. Mittels des RAiT sollen Texte untersucht werden, die in der Textfeedbackschleife (Textentwurf – Kommentar – überarbeiteter Text) entstanden und in dieser Interaktion grundlegend von der Überarbeitungsperspektive geprägt sind. Dies gilt insbesondere für den Textkommentar, welcher in starker Beziehung zum Textentwurf steht. Für die Textentwürfe – und somit für das RAiT – ist daher von besonderem Interesse, was Schreibende tun müssen, um einen guten Text (ein gelungenes Exemplar einer bestimmten Textsorte) zu verfassen. Diese Sichtweise spiegelt sich in den für das Raster gewählten Kategorien und deren Gliederung.

Mit Blick auf das Forschungsinteresse des Projekts sind vor allem folgende Rastereigenschaften wichtig:

- **Betrachtungsrichtung:** Mit unserem Raster plädieren wir für eine bestimmte Betrachtungsrichtung beim Geben von Textfeedback: von den Inhalten zur sprachlichen Oberfläche. Damit übernehmen wir einen Grundgedanken des Bietschhorn-Modells zur Textdiagnose (Ulmi et al. 2014): „Es geht darum, zunächst unbeeindruckt von der sprachlichen Oberfläche auf das textliche Fundament, auf die Inhalte und ihre Zugehörigkeit zum Thema zu achten. Und erst von dort aus die Deutungs-Signale Schicht für Schicht bis hin zur Einhaltung der sprachlichen Angemessenheit/Richtigkeit und der formellen Konventionen der Textsorte abzuklopfen“ (ibid.: 49). Eine solche Perspektive entspricht der Forderung der Schreibdidaktik für Textfeedback „Higher Order Concerns“ vor „Lower Order Concerns“ (cf. Grieshammer et al. 2013: 226).
- **Differenzierungstiefe:** Das Raster besteht aus einer überschaubaren Menge an Oberkategorien, die in mehrere Unterkategorien (in den meisten Fällen bis in eine dritte, zum Teil bis in eine vierte Ebene) ausdifferenziert sind. Das Raster ermöglicht so einerseits beispielsweise eine gröbere Kontrastierung sprachliche Oberfläche vs. Inhalt, erlaubt aber auch im Detail Aufschluss darüber, welche sprachlich-textuellen Phänomene kommentiert werden.

Für die Entwicklung der Rasterkategorien wurde mit textlinguistischen Ansätzen (e. g. Brinker 2010; Brinker/Antos/Heinemann 2001; Stede 2007; Hausendorf/Kesselheim 2008), mit im Hinblick auf Lehre und Schreibberatung förderdiagnostisch ausgerichteten Instrumenten (Nussbaumer/Sieber 1994; Knappik 2013; Ulmi et al. 2014) und mit spezifisch für Textkommentierungen entwickelten Beschreibungsinstrumentarien (Knorr 2012; Jost/Lehnen/Rezat 2011) gearbeitet.

## 5.2 Analysekategorien

### 5.2.1 Überblick

Ebene 1	Ebene 2	Beschreibungen <sup>8</sup>
Inhalt <i>Die Inhalte des Textes tragen dazu bei, dass dieser seine Funktion erfüllt.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema/Fragestellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Thema ist klar erkennbar.</li> <li>• Das Thema ist im akademischen Kontext sinnvoll.</li> <li>• Die Fragestellung ist angemessen in ihrer Grösse und Offenheit.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die für die Fragestellung relevanten Inhalte werden thematisiert /sind vorhanden.</li> <li>• Für die Fragestellung nicht relevante Inhalte werden nicht thematisiert.</li> <li>• Fragestellung und Methode sind erkennbar und schlüssig aufeinander bezogen.</li> <li>• Es findet eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema statt.</li> <li>• Die dargestellten Inhalte sind sachlich richtig.</li> </ul>
Textorganisation <i>Die Inhalte sind sinnvoll angeordnet und hinreichend explizit und präzise miteinander verknüpft.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anordnung der Inhalte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Gliederung des Themas, wie sie sich im Inhaltsverzeichnis spiegelt, ist plausibel und nachvollziehbar.</li> <li>• Über den gesamten Text ist eine tiefenstrukturelle thematische Entwicklung vorhanden.</li> <li>• Die Anordnung (Reihenfolge) der Inhalte unterstützt die Rekonstruktion der Logik hinter dem Text.</li> <li>• Die einzelnen Kapitel, Absätze und Sätze hängen thematisch (in der Tiefenstruktur) miteinander zusammen.</li> <li>• Absätze grenzen thematische Einheiten von einander ab und unterstützen so die Nachvollziehbarkeit des Textes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konnektivität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Entfaltung des Themas wird durch Wiederaufnahmen (z. B. Proformen) sowie durch präzises Anzeigen der Zusammenhänge zwischen den Inhalten (z. B. Konnektoren) angemessen unterstützt.</li> <li>• Die Entfaltung des Themas wird durch die Wortstellung im Satz und durch präzises Anzeigen von bekannten und unbekanntem Textelementen (z. B. durch Artikel) unterstützt.</li> <li>• Der Leser/die Leserin wird durch metakommunikative Elemente durch den Text geführt.</li> </ul>

<sup>8</sup> Im vorliegenden Dokument sind nur die Ebenen 1 und 2 des RAiT benannt. Die Beschreibungen sind hier als Eigenschaften formuliert, die einen gelungenen Text kennzeichnen. Im Instrument sind diese Eigenschaften die Grundlage für die Analysekategorien der 3. und 4. Ebene.

Sprache I <i>Die gewählten sprachlichen Mittel (mit Blick auf Satz und Wort) sind angemessen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präzision</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit den gewählten sprachlichen Mitteln (Wortformen, Wörtern, Phrasen und Sätzen) wird präzise (treffend) auf die Welt referiert und gezeigt.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varietät</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die gewählten sprachlichen Mittel sind hinsichtlich der Sprachebene textsortenangemessen.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attraktivität und Verständlichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die gewählten sprachlichen Mittel unterstützen die Verständlichkeit und Attraktivität des Textes.</li> </ul>
Sprache II <i>Die gewählten sprachlichen Mittel sind sprachsystematisch korrekt.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morphosyntax</li> <li>• Orthografie</li> <li>• Interpunktion</li> <li>• Lexik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die gewählten sprachlichen Mittel sind morphosyntaktisch und orthografisch korrekt. Die verwendeten Wörter und Wortverbindungen existieren.</li> </ul>
Intertextualität <i>Fremde Texte sind angemessen verarbeitet.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quellenbasis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Art der verwendeten Quellen entspricht der Funktion der Textsorte und den institutionellen und fachlichen Vorgaben.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zitate und Paraphrasen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die verwendeten Quellen werden angegeben.</li> <li>• Direkte und indirekte Zitate sind funktional eingesetzt.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorstimme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Autorin des Textes bindet die Inhalte der Quellen in den eigenen Text ein und übernimmt eine „Moderatorenrolle“.</li> </ul>
Formalia <i>Die Gestaltung des Textes unterstützt seine Funktion und entspricht den fachlichen und institutionellen Vorgaben.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zitation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die formalen Vorgaben in Bezug auf den Umgang mit Quellen sind eingehalten.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Layout und Formatierungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Layout und die Formatierungen unterstützen die Nachvollziehbarkeit des Textes und entsprechen den institutionellen Vorgaben.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weitere institutionell vorgegebene Texteigenschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weitere fachliche oder institutionelle Vorgaben sind eingehalten (z. B. Zeichenzahl, Datenschutz).</li> </ul>
Technische Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwendung der Funktionen des Textverarbeitungsprogramms</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Funktionen des Textverarbeitungsprogramms wurden sinnvoll genutzt.</li> </ul>

## 5.2.2 Erläuterungen

### Inhalt

Die in einem Text präsentierten Inhalte sind an die Sprache gebunden, weshalb die sprachlich-textuellen Phänomene vielfach eng mit den Inhalten zusammenhängen. Mit dieser Kategorie jedoch versuchen wir, die Inhalte von der Sprache zu lösen: Es geht hier nicht um das sprachliche Handeln, sondern ausschliesslich um das Denken hinter dem Text. Dieses setzen wir deshalb zentral, weil wir davon ausgehen, dass es die Voraussetzung erfolgreichen sprachlichen Handelns und besonders wissenschaftlichen Handelns ist, und ihm deshalb der erste Blick beim Textfeedback gelten sollte (cf. Ulmi et al. 2014: 49). Aus schreibdidaktischer Perspektive erklärungsbedürftig ist das Ansetzen von Kategorien für die fachliche Richtigkeit und Relevanz der Inhalte:

Aus fachlicher Sicht geht es darum, ob die dargestellten Inhalte bzw. Konzepte fachlich richtig und innerhalb des Fachdiskurses gerechtfertigt sind. Aus sprachlich-textueller Sicht hingegen geht es darum, ob die präsentierten Inhalte fassbar sind. [...] Dozierende fällen ihr Urteil von der Bedeutung der im Text aufgenommenen fachlich-inhaltlichen Konzepte her. Sie fokussieren auf die Richtigkeit, Relevanz, Aktualität und den Einbezug der fachlichen Umgebung. Schreiberatende, die aus der sprachlich-textlichen Perspektive auf den Text schauen, suchen dagegen den Zugang über die kohärente Präsentation der Inhalte – stellvertretend für interessierte, wachsame, nicht-fachliche Leser.

(ibd.: 51–52)

Wie oben bereits hervorgehoben, ist die Auseinandersetzung mit und die Erarbeitung von Inhalten Kern akademischer Schreibaufgaben. Da Peerfeedback im Studium den Text nicht nur sprachlich, sondern idealerweise auch inhaltlich voranbringen soll, ist mitdenkendes Feedback, also das Kommentieren inhaltlicher Aspekte erwünscht; und die Kommentierenden – die fachlich auf demselben Stand sind wie ihre Mitstudierenden und jeweils selbst eine Arbeit mit derselben Aufgabenstellung aus einem gemeinsam besuchten Modul heraus verfasst haben, beziehen sich in ihren Kommentaren durchaus auf die fachliche Richtigkeit der Aussagen.

### **Textorganisation**

Der Begriff der „Textorganisation“ wird in der linguistischen Literatur mit einem variierenden Bedeutungsspektrum verwendet.<sup>9</sup> Wir legen hier grundsätzlich die handlungsbezogene Begriffsauffassung Graefens (1997: 115) zugrunde, die unter Textorganisation „alle inhaltlich-formalen Strukturen, die aus der Verkettung sprachlicher Handlungen einen Text machen“ versteht. Allerdings verwenden wir den Begriff nicht deckungsgleich. So grenzen wir beispielsweise im RAI<sub>T</sub> die typografische Gestaltung, die in der Konzeption Graefens zu den nicht sprachlichen Mitteln der Textorganisation gehört, z. T. in der Kategorie „Formalia“ aus. Damit tragen wir der Zielperspektive des HOC vor LOC beim Textfeedback Rechnung und machen den Blick auf die gedankliche und sprachliche Gestaltung des Textes vom Blick auf die formale Textgestaltung unterscheidbar. Für das RAI<sub>T</sub> wurde der Begriff der Textorganisation gewählt, weil er in einer handlungsbezogenen Konzeption in der Lage ist, das zweckgebundene Handeln des Schreibenden bei der Vertextung ins Zentrum zu rücken. In unserer Kategorie „Textorganisation“ geht es um alle Phänomene und Mechanismen in Texten, die – abseits von den gewählten Inhalten – dafür sorgen, dass das Thema so entfaltet und versprachlicht wird, dass der Text seine Funktion erfüllt, dass der Leser die Welt im Kopf des Schreibers – vermittelt über die Textwelt – in seinem Kopf möglichst deckungsgleich rekonstruieren kann. Dazu gehören die Anordnung und Reihenfolge der Inhalte, aber auch Wiederaufnahme- und Verknüpfungsstrukturen. Und diese beiden Gruppen bilden die grundlegende Unterscheidung innerhalb dieser Kategorie: „Anordnung“ und „Konnektivität“.

### **Sprache I**

In dieser Kategorie geht es um angemessene Allgemein- und Fachsprachlichkeit, konkreter um präzise und stilistisch angemessene Wort- und Formulierungswahl und Satzbau. Anders als in der Kategorie der „Textorganisation“, in der ja auch sprachliche Phänomene erfasst werden, sind hier nicht sprachliche Mittel in ihrer Funktion für den Text im Blick, sondern hier werden sprachliche Mittel – Wörter, Phrasen und Sätze – losgelöst von ihrer textuellen

---

<sup>9</sup> Für einen Überblick cf. Graefen (1997: 114–115); Sachtleber (1993: 41–46).

Umgebung betrachtet. Die Auslöser, die in dieser Kategorie verortet werden, sind auffällig hinsichtlich der Präzision (Treffender Ausdruck?), hinsichtlich der Sprachebene oder hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Attraktivität.

### **Sprache II**

Mit der Unterscheidung der Kategorien „Sprache I“ und „Sprache II“ übernehmen wir die von Nussbaumer/Sieber (1994) für das Zürcher Textanalyseraster getroffene Unterscheidung zwischen richtig/falsch und angemessen. Dementsprechend werden mit der Kategorie „Sprache II“ Kommentare zu Textstellen erfasst, die im Hinblick auf sprachsystematische oder orthografische Korrektheit auffällig sind. Dazu gehören jene Teilbereiche des Sprachgebrauchs, für die es weitgreifende kodifizierte Normen gibt: Morphologie, Syntax, Orthografie und Interpunktion. Auch für den Bereich der Lexik/Semantik setzen wir innerhalb von „Sprache II“ eine Kategorie für Aspekte dieses Bereichs an, die sich als richtig oder falsch beurteilen lassen: Gibt es ein verwendetes Wort oder eine Kollokation im Lexikon der deutschen Sprache? Sind die in einer Phrase oder einem Satz kombinierten Wörter semantisch verträglich?<sup>10</sup>

### **Intertextualität**

Mit der Platzierung dieser Kategorie auf der ersten Ebene des Rasters soll ihrer Bedeutung für das akademische Schreiben Rechnung getragen werden (cf. e. g. Jakobs 1999). Kommentare, deren Auslöser hier verortet werden, beziehen sich auf die Verarbeitung fremder Texte im eigenen Text. Dabei können ganz verschiedene Anforderungsbereiche im Fokus sein: die Klarheit darüber, wo die Stimme des Autors/der Autorin des Textes zu hören ist, und in welchen Passagen andere Autoren zu Wort kommen, aber auch die grundsätzliche Eignung einer Quelle für einen akademischen Text, ihre Aktualität, ihre inhaltliche Passung oder ihr Eingebundensein in die Argumentation. Interessant sind Kommentierungen, die sich auf diese Eigenschaften beziehen, vor allem im Hinblick auf den Erwerb einer akademischen Textkompetenz im Laufe des Studiums und damit für die Entwicklungsperspektive des Projekts.

### **Formalia**

Mit der Kategorie „Formalia“ werden alle Kommentare erfasst, die sich auf formale Normen und textgestalterische Aspekte beziehen. Dazu gehören in erster Linie das Layout und die Formatierungen. Wie oben bereits geschildert, nehmen wir auch hier eine textsortenspezifische Kategorienbildung und -gewichtung vor, indem wir alle formalen Vorgaben, die sich auf das Zitieren fremder Texte beziehen, in einer eigenen Kategorie erfassen. Ausserdem werden hier Auslöser im Bereich der vom Fach bzw. der jeweiligen Institution oder dem betreuenden Dozierenden vorgegebenen formalen Normen (beispielsweise die Zeichenzahl) verortet.

### **Technische Umsetzung**

Einige der Kommentare unseres Korpus beziehen sich auf den Einsatz der Funktionen des Programms Microsoft Word, mit dem die Texte verfasst sind, so z. B. auf die Verwendung von Formatvorlagen für Überschriften und das automatische Generieren von Verzeichnissen.

---

<sup>10</sup> Die Problematik einer Beurteilung nach richtig/falsch für den Bereich der Semantik wird diskutiert in Nussbaumer/Sieber 1994: 158–159).

### 5.3 Vorgehen bei der Analyse der Kommentare mittels RAiT

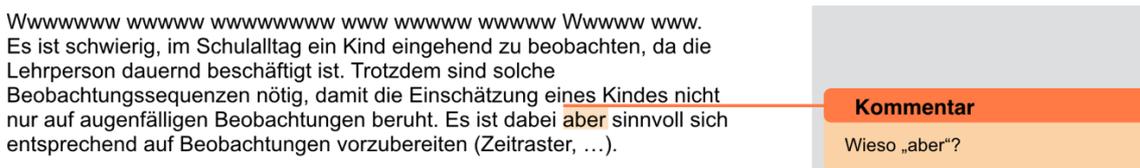
Für die Analyse des Auslösers werden die durch den jeweiligen Kommentar markierte Stelle im Originaltext und der entsprechende Kommentar herangezogen. Anhand von Kommentartext und kommentierter Textstelle wird das kommentierte Phänomen in unserem Textmodell/Raster so differenziert wie möglich auf den angelegten Raster-Ebenen verortet. Dieser Analyseschritt verortet also prinzipiell ein Phänomen im Ursprungstext – aber auch der Kommentar liefert Interpretationshinweise.

Beispiel 1:



Hier reagiert die feedbackgebende Person auf die Verwendung eines definiten Artikels. Die mit dem bestimmten Artikel unterstellte Bekanntheit der angesprochenen Grenzen ist nicht gegeben. Daher verorten wir den Auslöser für diesen Kommentar unter: Textorganisation > Konnektivität > Artikel.

Beispiel 2:

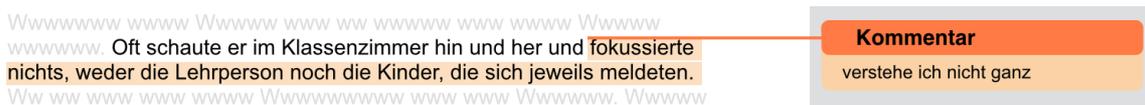


Unsere Analyse der kommentierten Textstelle und ihres Kontextes ergibt, dass ein adversativer Zusammenhang, wie er hier durch die Konjunktion *aber* angezeigt wird, zweifelhaft ist. Daher verorten wir den Auslöser unter: Textorganisation > Konnektivität > Konnektoren.

Die Analyse der Kommentare erfordert unterschiedlich viel Rekonstruktionsleistung: Aus einigen Kommentaren geht der Auslöser bereits deutlich hervor, bei anderen haben wir als Analysierende grösseren Anteil an der Verortung. Das heisst aber nicht, dass der Auslöser im Text im Kommentar explizit benannt werden muss, um erfassen zu können, was einen Kommentar ausgelöst hat. In den oben genannten Kommentaren beispielsweise wird das kommentierte Phänomen im Kommentar selbst zwar nicht explizit benannt oder gar textlinguistisch erklärt, die in den Kommentaren formulierten Fragen und der Ausgangstext liefern jedoch genügend Anhaltspunkte, um den Auslöser genau verorten zu können.

Es gibt allerdings auch Kommentare, bei denen eine Verortung des kommentierten Phänomens schwieriger ist, beispielsweise hier:

Beispiel 3:



Aus der markierten Stelle lässt sich zwar immerhin schliessen, dass hier ein Phänomen auf Ebene Satz kommentiert wird, dass also nicht ein grösserer Textabschnitt im Blick ist. Eine weitergehende Bestimmung des kommentierten Phänomens ist jedoch nicht möglich, denn eine Analyse der kommentierten Stelle erlaubt allenfalls Vermutungen über das Problem, das

den Kommentar ausgelöst hat – welche Eigenschaft des Textes also zum Nicht-Verstehen durch die Feedbackgeberin führt. Solche Kommentare, die nur eine vage Klassifikation zulassen, werden als solche markiert und so tief wie möglich im Raster verortet. Kommentare, die mithilfe des Rasters nicht klassifiziert werden können, werden ebenfalls als solche markiert und beschrieben. Aus didaktischer Sicht sind solche Kommentare gleichwohl interessant, weil sie möglicherweise auch für das Überarbeitungshandeln des Feedbacknehmers eine Herausforderung sind.

## **6 Raster „Sprachliche Realisierung“**

### **6.1 Zielsetzung und Grundlagen der Analysekategorien**

Wie das RAiT ist auch dieser Teil des Analyseinstruments, mit dem die sprachliche Realisierung der Kommentare untersucht wird, durch die schreibdidaktische Sicht auf Textfeedback geprägt. Konkret bedeutet das, dass die Regeln, die für Feedback in Lernprozessen generell und für Textfeedback im speziellen formuliert werden (vgl. Kap. 1), sowie Ergebnisse empirischer Feedbackforschung bei der Anlage des Rasters mitgedacht sind, ebenso wie weitere aus unserer Sicht für Feedback als didaktisches Instrument wichtige Aspekte des Kommentierungsverhaltens.

Mit Hilfe des Rasters sollen folgende Fragen beantwortet werden können:

- Machen die Studierenden Verbesserungsvorschläge? Welche sprachlichen Formen nutzen sie (Imperative, Infinitive etc.)
- Wie gestalten die Studierenden die Beziehung zum Feedbacknehmer/zur Feedbacknehmerin? (z. B. Abschwächungen, Symbole, Adressierung)
- Werden in den Kommentaren fertige Textbausteine zur Verfügung gestellt?
- Markieren die Studierenden die subjektive Perspektive explizit? Wie wird das gemacht?
- Werden neben Problemen auch Stärken des Textentwurfs kommentiert? Auf welche Art passiert das?
- Wenn die Studierenden Textschwächen/-stärken ansprechen, bewerten oder beschreiben sie?
- Begründen die Studierenden ihre Einschätzungen des Textes und/oder ihre Überarbeitungsvorschläge?
- Thematisieren die Studierenden ihr Kommentierungsverhalten?

Feedback geben und nehmen ist kommunikatives Handeln, es ist explizit interaktiv und richtet sich an ein konkretes Gegenüber. Die Analyse der sprachlichen Realisierung ist daher im Kern eine handlungstheoretisch fundierte Textanalyse. Die Kommentare sind entweder als einzelne Sprechhandlungen<sup>11</sup> realisiert oder bestehen aus einer Abfolge weniger Sprechhandlungen – auch deshalb liegt ein funktional-pragmatischer Zugang nahe. Dementsprechend

---

<sup>11</sup> Eine „Sprechhandlung“ im Sinne Searles besteht aus vier Arten von Teilhandlungen: dem illokutiven Akt, dem propositionalen Akt, dem Äusserungsakt und dem perlokutionären Akt. Der illokutionäre Akt verwirklicht die Sprecherabsicht, der propositionale Teil einer Sprechhandlung enthält deren Inhalt, d. h. er bezieht sich auf den vom Satz ausgedrückten Sachverhalt, der Äusserungsakt betrifft die Ausdrucksseite, also das Äussern von Lauten, Wörtern, Sätzen, und der perlokutionäre Akt die Konsequenzen oder Wirkungen von Sprechakten (cf. Searle 1971). Im Folgenden werden der Begriff „Illokution“, der die Handlungskomponente jedes Sprechaktes bezeichnet, und der Begriff „Sprechhandlung“ vereinfachend synonym verwendet.

geht die Analyse der sprachlichen Realisierung von einer Bestimmung der in den Kommentaren realisierten Sprechhandlungen aus; es werden jedoch auch semantisch-grammatische Eigenschaften der Kommentierungen einbezogen. Die Übersicht im folgenden Kapitel enthält ausschliesslich die Sprechhandlungstypen als grundlegende Analyseeinheiten. Ebenfalls erfasst – in Abhängigkeit von der jeweiligen Sprechhandlung – werden durch das Raster Mittel sprachlicher Höflichkeit, Markierungen der subjektiven Perspektive, ob Kommentare eine Textstärke oder eine Textschwäche ansprechen, die Art der Anschlusshandlung, das Vorhandensein/Nicht-Vorhandensein von Textbausteinen (vgl. Kap. 6.2.2) sowie generell die Illokutionsindikatoren und die Illokutionsstrukturen der Kommentare (vgl. Kap. 6.3).

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Rasters war das Erstellen eines Inventars möglicher Sprechhandlungen und die Definition von Kriterien für die Identifikation dieser Sprechhandlungen. Diese Entwicklungsarbeit war wechselseitig beeinflusst von den Daten des Projektkorpus, von handlungstheoretisch fundierten Untersuchungen bestimmter Textsorten (e. g. Schröder 2003; Guttke 2010; Lenk 2012) und von systematisch angelegten Untersuchungen zu bestimmten Klassen von Illokutionstypen (e. g. Hindelang 1978; Motsch 1987; Lenk 1999). Da das Raster an den Daten des Korpus entwickelt wurde, ist es gleichzeitig eine Systematisierung der im Korpus vorgefundenen Sprechhandlungen und Analyseinstrument für die einzelnen Kommentare.

## 6.2 Analysekategorien

### 6.2.1 Überblick

Sprechhandlungstyp	Charakterisierung	Beispiel Kommentar
FESTSTELLEN	Die Feedbackgeberin (FG) macht eine Aussage, von deren Inhalt sie glaubt, dass er der Feedbacknehmerin (FN) bekannt und unstrittig, im aktuellen Diskurs aber relevant ist.	<i>Die vorderen Protokolle waren in normaler Schrift.</i>
INFORMIEREN	FG macht eine Aussage, von deren Inhalt sie 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 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.	<i>Wie alt war euer beobachtetes Mädchen?</i>
METAKOMMENTIEREN	FG thematisiert sein Kommentierungshandeln.	<i>Ich wollte nicht spitzfindig sein oder negativ kritisieren.</i>

## 6.2.2 Erläuterungen

### FESTSTELLEN

Feststellungen gehören zu den Aussagehandlungen. Das Besondere an ihnen ist, dass die Sprecherin, die eine Feststellung äussert, davon ausgeht, dass das, was sie sagt, dem Hörer bereits bekannt ist. Obwohl der Äusserung somit kein Mitteilungswert zukommt, erachtet die Sprecherin das Geäusserte in der aktuellen Situation als relevant. Im Kommentierungskorpus machen die FG mit Feststellungen häufig Eigenschaften des Textes präsent, um sich anschliessend mit einer Aufforderung darauf beziehen zu können (Beispiel 5); oder es wird an bekannte aussertextliche Sachverhalte erinnert, um eine Aufforderung zu begründen (Beispiel 6).

Beispiel 4:

Wwwwwwwwwww.  
 Wwwwww www www Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwww  
 wwwwww. Ww www www www wwwwwwwww Wwwwwww wwwwww  
 wwwwww Wwww Wwwwwwwwww.  
 1.2 Wwwwwwwwwwww www Wwwwwww  
 Wwwwww www www Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwww

#### Kommentar

Evt. Ergänzen, dass es beim „2. Beobachtungsprotokoll“ ums Psychologie geht? Denn im Sprachendidaktik wurde es speziell hervorgehoben.

Beispiel 5:

Wwwwwwwwwww.  
 Wwwwww www www Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwww  
 wwwwww. Ww www www www wwwwwwwww Wwwwwww wwwwww  
 wwwwww Wwww Wwwwwwwwww.  
 1.2 Wwwwwwwwwwww www Wwwwwww  
 Wwwwww www www Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwww  
 wwwwww. Ww www www www wwwwwwwww Wwwwwww wwwwww  
 wwwwww Wwww Wwwwwwwwww.

#### Kommentar

Wäre unter Umständen nicht schlecht, wenn noch ein kurzer Punkt zur Auswahl der Beobachtungsmethoden hinzugefügt würde, da dies ja das Hauptthema unseres Auftrags war.

Indikator für Feststellungen ist beispielsweise die Partikel *ja*, die häufig gebraucht wird, um die Bekanntheit des geäusserten Sachverhaltes anzuzeigen (cf. Bublitz 1978: 94–95). Weitere Indikatoren sind die Semantik des betreffenden Satzes oder die Verwendung als Begründung für andere Sprechhandlungen. Da der mit Feststellungen behauptete Sachverhalt von der Sprecherin als unstrittig vorausgesetzt wird, werden Feststellungen nicht begründet.

### INFORMIEREN

Auch das INFORMIEREN gehört zu den Aussagehandlungen. Die Sprecherin teilt dem Hörer etwas mit, von dem sie glaubt, dass es für diesen neu ist. Im Kommentierungskorpus informiert die FG die FN häufig über ihre Einschätzung einer Textstelle:

Beispiel 6:

Wwwwwwwwwww.  
 Wwwwww www www Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwww  
 wwwwww. Ww www www www wwwwwwwww Wwwwwww wwwwww  
 wwwwww Wwww Wwwwwwwwww.  
 1.2 Wwwwwwwwwwww www Wwwwwww  
 Wwwwww www www Wwwwwwwwww wwwwww www wwwwww  
 wwwwww. Ww www www www wwwwwwwww Wwwwwww wwwwww  
 wwwwww Wwww Wwwwwwwwww. Wwwwwww www Wwwwwww www

#### Kommentar

Wwww www wwwwwwwww wwwwww.  
 Was mir persönlich fehlt ist die konkrete Beantwortung deiner „Leitfrage“ und irgend ein Theoriebezug. Wwwwwww wwwwww  
 wwwwww www.

Worüber jeweils informiert wird, wird bei der Analyse systematisch aufgenommen, um damit die Informationshandlungen auch inhaltlich spezifizieren zu können. In den meisten Fällen handelt es sich um Informationen über den Textentwurf, z. B. in *Die Anfangsbuchstaben der*

*Personen gehen ein wenig unter.* In einigen Kommentaren wird über die Wirkung des Textes auf den Leser informiert, z. B. in *Hier bin ich ein wenig verwirrt*, in anderen über die potenzielle Wirkung einer Textänderung, z. B. in *Man könnte damit die Wiederholung von subjektiv verhindern*. Solche Informationen dienen häufig als Begründung für einen Änderungsvorschlag, haben also motivationsstützende Funktion (vgl. Kap. 6.3). In einigen Kommentaren wird über Aussertextliches informiert, z. B. über den Gegenstand oder Sachverhalt, über den geschrieben wurde. Solche Informationen betreffen auf der Auslöserseite immer die Inhaltsebene des Textes, z. B. *Es wäre doch auch möglich, dass er überfordert ist* (als Alternative zur im Text präsentierten Interpretation der Unterforderung eines Schülers).

Wenn über eine Eigenschaft des Textes informiert wird, wird zusätzlich festgehalten, ob diese Information eine Textstärke oder eine Textschwäche anspricht.

Die Handlung des Informierens kann neben ihrem Bedeutungsgehalt beispielsweise dadurch identifiziert werden, dass sie als isolierte Sprechhandlung auftreten kann oder dass sie begründet wird.

## **BEWERTEN**

Die Entscheidung, Bewertungen als evaluative Handlungen von den Informationen zu unterscheiden, geht auf die Forderung der Didaktik zurück, dass Feedback eher beschreibend als bewertend sein sollte (cf. Krause 2007: 53). Daher interessiert uns, ob sich ein solcher Unterschied in den Kommentaren festmachen lässt und darüber hinaus beispielsweise, ob es Kommentierende gibt, die zu bewertendem Handeln neigen oder auch, ob sich Korrelationen mit anderen Aspekten des Kommentierungshandelns zeigen. Um eine Unterscheidung der beiden Sprechhandlungen zu ermöglichen, werden hier nur die direkten Bewertungen (gemäß Lenk 1999: 100–101) als Bewertungen gezählt. Das sind einerseits mit einer explizit performativen Formel vollzogene Bewertungen wie z. B. *Ich bewerte x als y* oder *ich finde, x ist y*, und andererseits Äusserungen mit dem syntaktisch-semantischen Muster  $x = y$ , wobei  $y$  ein Wertausdruck ist. „Wertausdrücke referieren auf Aspekte von Wertungsobjekten ( $x$ ), die im Rahmen einer Vergleichsbasis und entsprechenden Einordnungsskalen beurteilt werden“ (ibd.: 87–88). Bewertungskomponenten können auch in andere Sprachhandlungen eingebettet sein, werden dann von den jeweiligen Rezipienten aber als wesentlich weniger explizit empfunden (cf. ibd.: 102). Daher werden durch das Raster nur die direkten Bewertungen von den Informationshandlungen unterschieden – obwohl diese implizit durchaus auch Bewertungen sein können.<sup>12</sup>

Für alle Bewertungshandlungen wird der Bewertungstyp (positiv/negativ) und das Wertungsobjekt (Text/Schreiberin) festgehalten. Ausserdem wird zwischen rein evaluativen und deskriptiven Bewertungen (gemäß Keller 2002: 12) unterschieden: „Ausdrücke, deren sprachliche Bedeutung keinen expliziten Bezug zu bestimmten Bereichen oder bestimmten Eigenschaften enthalten, [...] will ich rein evaluative Ausdrücke nennen. Dazu gehören im Wesentlichen die Adjektive *gut* und *schön* sowie ihre Antonyme“. Evaluative Ausdrücke mit einem deskriptiven Bedeutungsanteil dagegen haben einen genuinen Verwendungsbereich. Im Fall der Textkommentierungen sind das Eigenschaften von Texten und Sprache – z. B. unver-

---

<sup>12</sup> Ob eine solche Unterscheidung zwischen BEWERTEN und INFORMIEREN sich didaktisch tatsächlich fruchtbar machen lässt, sollen die weiterführenden Analysen und Diskussionen der Ergebnisse zeigen.

ständig, nachvollziehbar, verwirrend. Darüber hinaus grenzen wir Geschmacksurteile von Werturteilen ab: „Ein Geschmacksurteil ist ein deskriptives Urteil, zu dessen Wahrheitsbedingungen nur der Sprecher Zugang hat“ (ibid.: 11). Mit Geschmacksurteilen bezieht man sich nicht auf bestimmte Eigenschaften oder gar auf Standards. Ein solches Geschmacksurteil im Kommentierungskorpus liegt beispielsweise vor in: *Dieser Absatz gefällt mir*.

### AUFFORDERN

Aufforderungen sind im Kommentierungskorpus eine zentrale Gruppe sprachlicher Handlungen, da die FG den FN in vielen Fällen Vorschläge für Textänderungen machen. Für Aufforderungen existiert generell ein besonders breites Spektrum an semantischen Mustern und Äusserungsformen. Das gilt auch für das Textkommentierungskorpus. Semantisch-syntaktische Muster können bspw. sein (cf. Hindelang 2010: 73–81):

- Kompetenzhinweis, d. h. ein Hinweis, dass der Adressat fähig ist, die Aufforderung auszuführen (Bsp.: *Ihr könntet die Sätze zum Teil umstellen*);
- Deontischer Hinweis, d. h. ein Hinweis, dass die Aufforderung ausgeführt werden muss (Bsp.: *Ihr müsst darauf achten, dass ihr immer die gleiche Zeit verwendet*);
- Imperative Handlungszuweisung mit einem als Imperativ markierten Handlungsverb (Bsp.: *Kontrolliere nochmals die Zeitformen*);
- Kommandoausdruck mit einer Infinitivform des Handlungsverbs (Bsp.: „nur“ *herausstreichen*).

Bei der Analyse der Aufforderungshandlungen wird aufgenommen, welcher sprachlichen Realisierungsform und welchem semantischen Muster die jeweilige Aufforderung angehört sowie zu welcher Art von Anschlusshandlung aufgefordert wird. Ausserdem beziehen wir den Grad der Direktheit von Aufforderungshandlungen in die Analyse ein (cf. Beyer/von Gunten 2016), der durch verschiedene sprachliche Mittel modifiziert werden kann (siehe unten).

### FRAGEN

Fragehandlungen stehen Aufforderungshandlungen insofern nahe, als sie – ausser im Fall rhetorischer Fragen – zur Behebung eines Wissensdefizits der Sprecherin auffordern. In einigen Konzeptionen werden Fragen daher unter die Direktiva, die Aufforderungshandlungen, gerechnet (e. g. Hindelang 2010: 53), in anderen als separate Sprechhandlungsklasse behandelt.

Diese Nähe zwischen FRAGEN und AUFFORDERN zeigt sich im Kommentierungskorpus besonders deutlich. Häufig werden Fragen gestellt, die die Bedingungen von Fragehandlungen gemäss Searle erfüllen (Searle 1971: 102–103), die aber in der gegebenen Kommunikationssituation als Aufforderungen interpretiert werden, weil der veränderte Text die Frage beantworten soll, z. B. *Von wem ist das Bild?* als Aufforderung zu einer Quellenangabe. Dennoch lassen sich diese Fragen von Fragen unterscheiden, die aufgrund einer konventionellen Bedeutung Aufforderungen sind, wie z. B. *Kannst du mir bitte das Salz reichen?*

Wir unterscheiden die Fragen von den auf andere Art realisierten Aufforderungshandlungen, weil Fragen generell eine wichtige Gruppe von Aufforderungshandlungen sind, für die – anders als für andere Gruppen von Aufforderungshandlungen – ein eigener grammatischer Modus ausgebildet ist und weil uns interessiert, welche Funktionen Fragen beim Textkommentierungshandeln übernehmen, inwiefern sie z. B. tatsächlich einen fragenden Zugang im Sinne

einer mütterlichen Feedbackhaltung spiegeln. Die Fragen unseres Kommentierungskorpus werden zunächst danach weiter differenziert, welche Art von Anschlussoperation erwartet wird. Wie oben erläutert werden als Fragen alle Sprechhandlungen des Korpus klassifiziert, die dem Satztyp Frage entsprechen und nicht aufgrund einer konventionellen Bedeutung Aufforderungen sind.

### **METAKOMMENTIEREN**

Metakomentierungen, in denen die Feedbackgebenden das eigene Kommentierungshandeln kommentieren, können zu verschiedenen Illokutionstypen gehören. In den meisten Fällen der bisher analysierten Daten handelt es sich bei Metakomentierungen um Informationshandlungen, z. B. in *Ich wollte nicht spitzfindig sein oder kritisieren*, vereinzelt werden auch Fragen oder Aufforderungen formuliert, z. B. *Chömeter drus?*<sup>13</sup>. Wir behandeln Metakomentierungen daher als optionale Zusatzkategorie zu den übrigen Sprechhandlungen.

Um Aspekte sprachlicher Höflichkeit in den Kommentierungen beschreiben zu können, werden für die Sprechhandlungen INFORMIEREN, BEWERTEN und AUFFORDERN 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 erfasst (z. B. *Für mich ist diese Tabelle nicht ganz klar*).<sup>14</sup>

### **6.3 Vorgehen bei der Analyse der Kommentare mittels RSR**

Die Analyse der sprachlichen Realisierung der einzelnen Kommentare mittels des RSR beinhaltet folgende Schritte (cf. Stede 2007: 104–105):

1. Segmentieren des Kommentartextes in kleinste Einheiten
2. Bestimmen der Sprechhandlungen für die kleinsten Einheiten anhand der Indikatoren
3. Erfassen weiterer relevanter Merkmale (vgl. Kap. 6.1 und 6.2.2)
4. Feststellen von Strukturen, die sich durch die Zusammenhänge zwischen den Sprechhandlungen ergeben

Als kleinste Einheiten für die Analyse behandeln wir mit Lenk (2011: 166–167) „alle einfachen Sätze und alle Teilsätze komplexer Sätze [...] – bei den Nebensätzen mit Ausnahme jener, die von ihrer Funktion im übergeordneten Satz her als Objekt-, Subjekt- oder Prädikativsätze oder als restriktive Relativsätze zu bestimmen sind“.

Die Zuweisung einer Illokution zu einer Einheit (Schritt 2) ist ein interpretativer Schritt, der „erheblich vom sprachlichen und situativen Kontext beeinflusst ist“ (Stede 2007: 160), der andererseits jedoch durch handlungsanzeigende Signale, sogenannte Illokutionsindikatoren gestützt wird. Als Indikatoren für die Sprechhandlungen werden hier herangezogen: Satztyp,

<sup>13</sup> *Chömeter drus?* im Schweizer Dialekt lässt sich etwa mit ‚Versteht ihr, was ich damit sagen will?‘ ins Standarddeutsche übersetzen.

<sup>14</sup> 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. Ein Überblick findet sich in Thaler (2012: 908). Wir beziehen uns für die Analyse der Beziehungsgestaltung auf das ebenfalls sprechakttheoretisch fundierte „face“-Konzept, das Kern der Handlungstheorie von Brown/Levinson (1987) ist (cf. Beyer/von Gunten 2016: 20–22).

Modus des Verbs, explizit performative Formeln, Modalverben, Grad- und Modalpartikeln und -adverbien, der propositionale Gehalt, morphologische Information, Satzzeichen, typografische Auszeichnungen, Symbole, die vorausgehende bzw. nachfolgende Sprechhandlung, Anführungszeichen (cf. Stede: 159–165; Brinker 2010: 83–85; von Polenz 1988: 328–329, zit. nach Sachtleber 1993: 122–123).

Wie in den meisten Texten treten die Sprechhandlungen auch in vielen Kommentaren nicht isoliert auf, sondern sind Teile einer Handlungskette. Dabei sind sie nicht beliebig aneinandergereiht, sondern bilden Strukturen, die von den strategischen Überlegungen beim Kommentieren bestimmt werden. Die Beschreibung dieser Strukturen in den untersuchten Kommentaren (Schritt 3) basiert im Kern auf dem Ansatz der Illokutionsstrukturanalyse<sup>15</sup> (e. g. Lenk 2011). Innerhalb dieses Ansatzes wird die Handlungsstruktur als eine Hierarchie aus funktional aufeinander bezogenen Einzelillokutionen betrachtet: In jedem Text (bzw. Teiltext) gibt es eine übergeordnete Illokution, die Textillokution.<sup>16</sup> Diese dominierende Illokution wird durch andere Illokutionen gestützt, die zum Erfolg der dominierenden Illokution beitragen, indem sie darauf abzielen „daß der Adressat versteht, was der Sender von ihm will, dass der Adressat die dominierende Illokution (als angemessen) akzeptiert, dass er zu der erwünschten Reaktion bereit ist oder aber zu der Ausführung der erwünschten Reaktionshandlung fähig ist“ (Brandt/Rosengren 1992: 18).

Im folgenden Beispiel aus dem Kommentierungskorpus hat die zweite Illokution motivationsstützende Funktion:

#### Beispiel 7:

www www Wwww wwwwww. Ww ww www www www  
 Wwwwwww www www Wwwwwww. Wwww www wwwwww  
 www www Ww www wwwwwwwww wwwwww. Ww www www  
 www wwwwww Wwww www wwwwww Wwww  
 Wwwwwww.  
 Wwwwwww www www Wwwwwww wwwwww www wwwwww  
 wwwwww. Ww www www www wwwwww Wwww wwwwww

#### Kommentar

Durch die ganze Arbeit würde ich konsequent eine Darstellungsweise verwenden. Ist sonst ein bisschen irritierend.

Eine ausführungssichernde Funktion kommt der zweiten Illokution dieses Kommentars zu:

#### Beispiel 8:

Wwwwwww www Wwww www ww wwwwww www www Wwww  
 wwwwww. Ww ww www www www Wwwwwww www www.  
 Wwww Wwww www wwwwww wwwwww www www Ww www  
 wwwwwwwww wwwwww. Wwww www www Wwwwwww  
 wwwwww www wwwwww wwwwww. Ww www www www  
 wwwwww Wwwwwww wwwwww wwwwww Wwww Wwwwwwwwww.

#### Kommentar

Vielleicht könnte man das noch klarer voneinander abtrennen?  
Evt. Grösserer Abstand oder eine Überschrift mehr?

Das Konzept der Illokutionsstruktur weist zwar an verschiedener Stelle diskutierte Limitationen auf, gilt aber für die Analyse gerade appellativer und argumentativer Texte – zu denen auch die Textkommentierungen gehören – als fruchtbar (cf. Schröder 2003: 21; Stede 2007: 182).

Ausgehend von der Annahme, dass die gewählten sprachlichen Mittel durch die Ziele bestimmt werden, die hinter dem Sprachhandeln stehen, erwarten wir von der Analyse der

<sup>15</sup> Grundlegungen des Modells in Brandt/Rosengren (1992); Motsch/Viehweiger (1981); Motsch/Pasch (1987).

<sup>16</sup> Für eine kritische Diskussion dieser Annahme cf. Schröder (2003: 10–11).

Sprechhandlungen und der funktionalen Zusammenhänge zwischen diesen Aufschluss über die Ziele, die sich für die Studierenden mit der Aufgabe „Feedback geben“ verbinden.

## 7 Weitere Teile des Instruments

Das Textkommentierungsverhalten ist darüber hinaus durch weitere Merkmale charakterisiert, die aus didaktischer Perspektive interessant sind, daher werden über die beiden vorgestellten Raster hinaus folgende Aspekte erfasst (vgl. Abb. 3):

- **Grundcharakteristika** der Textkommentierungen: Hierbei handelt es sich um Angaben, die sich auf den gesamten kommentierten Text beziehen. Dazu gehören die Zeichenzahl des Textentwurfs, die Gesamtzahl der Kommentare und die Anzahl und Art der durch die Feedback Gebenden vorgenommenen Änderungen im Text.
- **Stellenkommentar** vs. **Schlusskommentar**: Im Normalfall betreffen die Kommentare bestimmte Textstellen oder Textabschnitte. Wird rückblickend ein resümierender Kommentar zum gesamten Text formuliert, sehen wir darin einen „Schlusskommentar“.<sup>17</sup> Ein solcher wird speziell erfasst, weil das Bedürfnis, eine zusammenfassende Gesamteinschätzung zu liefern, ein interessanter Aspekt des Feedbackverhaltens ist. Eine solche Einschätzung setzt voraus, dass der gesamte Text gelesen wurde und als Ganzes von der Feedbackgeberin wahrgenommen wird. Daher werden solche Kommentare häufig an den Schluss eines Textes gestellt.
- **Metasprache**: Im Rahmen der Analyse der sprachlichen Realisierung wird über die illokutionsbezogene Analyse hinaus zudem ein weiterer Aspekt des sprachlichen Handelns in den Kommentaren erfasst: Es wird beschrieben, wie die Studierenden beim Kommentieren über die sprachlich-textuellen Phänomene sprechen, welche Art von Metasprache sie verwenden.
- **Anschluss handlung und Reichweite**: Auf das Feedback soll im Normalfall ein Überarbeitungshandeln folgen. Mit diesem Blick auf das Feedbackgeben als Interaktion wird zudem aufgenommen, zu welcher Art von Anschlussoperation ein Kommentar anregt und welche Reichweite diese Überarbeitung hätte. Hier wird also grob erfasst, ob die im Kommentar vorgeschlagene Änderung beispielsweise nur einzelne Wörter oder grössere Teile des Textes betrifft.<sup>18</sup>
- **Potenzial der Überarbeitung**: Mit Blick auf den Zweck von Textfeedback wird zusätzlich festgehalten, wenn eine vorgeschlagene Änderung aus unserer Sicht nicht zu einer Textoptimierung führen würde.

---

<sup>17</sup> Im Projekt werden sowohl Stellen- als auch Schlusskommentare als „Kommentare“ bezeichnet. Nur wenn es auf die Abgrenzung ankommt, werden die Begriffe „Stellenkommentar“ oder „Schlusskommentar“ verwendet.

<sup>18</sup> Die anhand des Feedbacks überarbeiteten Texte sind ebenfalls Teil des erhobenen Datenkorpus, werden im laufenden Projekt jedoch nicht untersucht. Die Erfassung der im Kommentar intendierten Anschlussoperation und ihrer Reichweite erfolgt daher quasi prophylaktisch: Es wird angedeutet, in welche Richtung das Instrument erweitert werden müsste, wenn die Kommentare stärker im Hinblick auf den überarbeiteten Text untersucht werden sollen (z. B.: Zusammenhang Kommentare und Textüberarbeitung, Überarbeitungswiderstand beim Feedbacknehmer etc.).

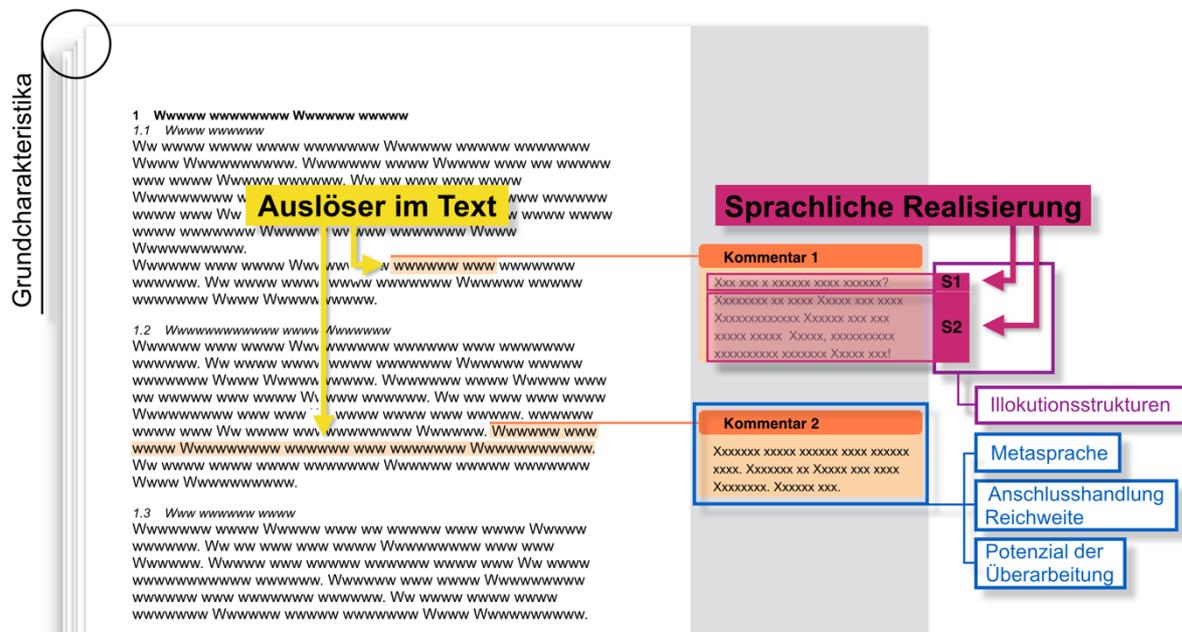


Abb. 3: Analysen mit dem InliAnTe im Überblick

Neben den Ergebnissen, die durch die Analyse der Kommentare mit den verschiedenen Teilen des InliAnTe gewonnen werden, fließen in die Beschreibung des Textkommentierungsverhaltens auch eventuell auftretende Korrelationen zwischen Auslöser im Text und sprachlicher Realisierung ein: Dabei werden beispielsweise Zusammenhänge zwischen der Ebene des Auslösers und der Elaboriertheit der Kommentare, der Verwendung einer linguistischen Metasprache oder bewertendem Sprachhandeln sichtbar.

## 8 Zusammenfassung und Ausblick

Das Beschreibungsinstrument InliAnTe wurde entwickelt, um das Textkommentierungsverhalten Studierender in Peerfeedbackprozessen aus linguistischer Perspektive detailliert zu beschreiben. Kern des vorgestellten Ansatzes ist die systematische Erfassung des zweifach sprachbezogenen Geschehens des Textkommentierens: Es kann einerseits ermittelt werden, auf welche Phänomene im Text Feedbackgebende mit ihren Kommentaren reagieren. Zum anderen kann erhoben werden, wie Feedbackgebende in ihren Kommentaren sprachlich handeln, um beispielsweise eine Textüberarbeitung anzuregen.

Ziel dieser Analysen ist eine Bestandsaufnahme möglichen Kommentierungsverhaltens zu Feedbackzwecken. Dadurch können die Grundsätze für Feedback und Textfeedback sowohl an (text)linguistisches Wissen als auch an konkretes Sprachhandlungswissen rückgebunden und – indem das beobachtete Kommentierungsverhalten mit diesen Regeln kontrastiert wird – Schlüsselstellen für eine Didaktik des Textfeedbacks im Hochschulkontext identifiziert werden.

Die Ergebnisse können zudem Ausgangspunkt für die weitere didaktisch-empirische Erforschung von Textfeedback, aber auch für die Modellierung einer Textkommentierungskompetenz als Teil des Professionswissens angehender Lehrpersonen oder von Schreib-Peer-

Tutorinnen und -Tutoren<sup>19</sup> sein, und zur Beantwortung beispielsweise folgender Fragen beitragen:

- Was macht die Qualität einer Feedback-Nachricht aus? Welche sprachlichen Eigenschaften von Feedback-Nachrichten haben einen Einfluss bspw. auf die Wahrscheinlichkeit einer Umsetzung in eine Textrevisionshandlung?
- Welche Art von Textkommentaren führen zu Textüberarbeitungen, die tatsächlich zur Textqualität beitragen?
- Welche Rolle spielt das Feedbackkonzept Lernender für die Textkommentierung?
- Welche Komponenten gehören zu einer Textkommentierungskompetenz?
- Wie kann Textkommentierungskompetenz effektiv angeleitet werden?

### Literatur

- Alagöz-Bakan, Özlem (2016): „Textkommentierung unter Berücksichtigung der Nicht-Direktivität“. In: Alagöz-Bakan, Özlem/Knorr, Dagmar/Krüsemann, Kerstin (eds.): *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten*. Hamburg, Universität Hamburg: 59–66. (= *Universitätskolleg-Schriften* 14).
- Banzer, Roman (2010): „Peerfeedback in einem schreibintensiven Seminar organisieren“. *Hochschuldidaktische Schriftenreihe der Berner Fachhochschule* 6: 46–52.
- Bauermann, Jürgen (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Beach, Richard/Friedrich, Tom (2006): “Response to writing”. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (eds.): *Handbook of writing research*. New York, Guilford: 224–234.
- Beyer, Anke/von Gunten, Anne (2017): „Wie Studierende Texte von Peers kommentieren. Exemplarische Kontrastierung von zwei Fällen und erste hochschuldidaktische Schlussfolgerungen“. *dieS-Online* 1/2017. [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13053/pdf/dieS\\_online\\_2017\\_1.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13053/pdf/dieS_online_2017_1.pdf) [15.08.2016].
- Brandt, Margareta/Rosengren, Inger (1992): „Zur Illokutionsstruktur von Texten“. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 86: 9–51.
- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang (eds.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bublitz, Wolfram (1978): *Ausdrucksweisen der Sprechereinstellungen im Deutschen und Englischen*. Tübingen: Niemeyer.
- 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”. *Written Communication* 23/3: 260–294.

---

<sup>19</sup> Cf. e. g. Alagöz-Bakan (2016), die Textkommentierungen als Teil der Schreibberatungspraxis von Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren im Hinblick auf das schreibberaterische Prinzip der Nicht-Direktivität kritisch diskutiert.

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ed.) (2016): *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. [http://be.lehrplan.ch/container/BE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://be.lehrplan.ch/container/BE_Gesamtausgabe.pdf) [15.08.2016].
- Esterl, Ursula/Saxalber, Annemarie (2010): „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...‘ Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars“. In: Esterl, Ursula/Saxalber, Annemarie (eds.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck/Wien/Bozen, Studien Verlag: 181–214.
- Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten/Vetterick, Gesa (2014): *Schüler/innentexte beurteilen. Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren*. Siegen/Köln: Universität Siegen/Universität zu Köln. (*AkaTex Working Papers* 2).
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Gielen, Sarah et al. (2010): “Improving the effectiveness of peer feedback for learning”. *Learning and Instruction* 20: 304–315.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Organisation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Grieshammer, Ella et al. (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengehren: Schneider.
- Guttke, Matthias (2010): *Strategien der Persuasion in der schriftkonstituierten politischen Kommunikation. Dargestellt an Parteiprogrammen der Neuen Rechten in Polen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): “The power of feedback”. *Review of Educational Research* 77/1: 81–112.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweiger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer. (= *Reihe Germanistische Linguistik* 115).
- Hindelang, Götz (2010): *Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äusserungsformen, Sprechaktsequenzen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hindelang, Götz (1978): *Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen*. Göttingen: Kümmerle.
- Hovardas, Tasos/Tsivitanidou, 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.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Niemeyer. (= *Reihe Germanistische Linguistik* 210).
- Jost, Jörg (2008): „Die Textsorte Lehrerkommentar. Ergebnisse einer Pilotstudie“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49: 95–117.
- Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2011): „Dein Wortgedächtnis ist recht gut gefestigt ... Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare“. In: Meer, Dorothee/Birkner, Karin (eds.): *Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim, Verlag für Gesprächsforschung: 167–194.

- Keller, Rudi (2002): *Bewerten*. Vortrag für das Kolloquium „Values and Evaluating“ an der University of California at Davis im Oktober 2002. [www.germanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische\\_Fakultaet/Germanistik/Germanistische\\_Sprachwissenschaft/Dateien/Keller/Bewerten.pdf](http://www.germanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Germanistik/Germanistische_Sprachwissenschaft/Dateien/Keller/Bewerten.pdf) [15.04.2016].
- Kluger, Avraham/DeNisi, Angelo (1996): “The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory”. *Psychological Bulletin* 119/2: 254–284.
- Knappik, Magdalena (2013): *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Knappik, Magdalena/İnci, Dirim/Döll, Marion (2014): „Entwicklung von studentischen Schreibkompetenzen. Vorstellung eines förderdiagnostischen Verfahrens für Lehrende“. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (eds.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster, Waxmann: 74–92.
- Knorr, Dagmar (2011): „Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte“. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (eds.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a. M., Lang: 157–176.
- Knorr, Dagmar (2012a): „Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren“. In: Preussler, Ulrike/Sennewald, Nadia (eds.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a. M. etc., Lang: 245–261.
- Knorr, Dagmar (2012b): „Textkommentierungen. Formen und Funktionen“. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (eds.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M. etc., Lang: 75–98.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kruse, Otto (2007): *Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen*. Dossier der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. [www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:00000000-1937-95a7-0000-00002efff85a/Wissenschaftliches\\_Schreiben\\_def.pdf](http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:00000000-1937-95a7-0000-00002efff85a/Wissenschaftliches_Schreiben_def.pdf) [15.08.2016].
- 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 (eds.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen, V&R unipress: 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”. *Journal of Writing Research* 4/2: 177–202.
- Lenk, Hartmut E. H. (1999): „Der Explizititätsgrad von Bewertungen in der Textsorte Pressekommentar“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 35: 76–114.
- Lenk, Hartmut E. H. (2011): „Sprachhandeln im Zeitungskommentar. Die Illokutionsstrukturanalyse (ISA) als Textbeschreibungsmo­dell“. *Stockholmer Germanistische Forschungen* 74: 165–182.
- Lenk, Hartmut E. H. (2012): „Von der Illokutionsstruktur zum Handlungsweg. Methodologische Überlegungen zur Analyse der Handlungsstruktur von Zeitungskommentaren“. *Germanistische Linguistik* 218–219: 115–158.

- McAndrew, Donald A./Reigstad, Thomas J. (2001): *Tutoring writing. A practical guide for conferences*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Motsch, Wolfgang/Viehweiger, Dieter (1981): „Sprachhandlung, Satz und Text“. In: Rosengren, Inger (ed.): *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1980*. Malmö, CWK Gleerup: 125–153. (= *Lunder germanistische Forschungen* 50).
- Motsch, Wolfgang (1987): „Zur Illokutionsstruktur von Feststellungstexten“. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 40/1: 45–67.
- Motsch, Wolfgang/Pasch, Renate (1987): „Illokutive Handlungen“. In: Motsch, Wolfgang (ed.): *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin, Akademie: 11–79.
- Nelson, Melissa/Schunn, Christian (2009): “The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance”. *Instructional Science* 37: 375–401.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): „Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster“. In: Sieber, Peter (ed.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau etc., Sauerländer: 141–186.
- Sachtleber, Susanne (1993): *Die Organisation wissenschaftlicher Texte*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schindler, Kirsten (2013): „(Akademische) Texte schreiben und beurteilen“. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (eds.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart, Filibach: 240–255.
- Schröder, Thomas (2003): *Die Handlungsstruktur von Texten*. Tübingen: Narr.
- Searle, John R. (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Siebert-Ott et al. (2015): „Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (AkaTex). Kompetenzmodellierung und erste Ergebnisse der Kompetenzerfassung“. In: Riegel, Ulrich et al. (eds.): *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken*. Münster, Waxmann: 257–273.
- Stede, Manfred (2007): *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge einer ebenenorientierten Textanalyse*. Tübingen: Narr.
- Thaler, Verena (2012): “Mitigation as modification of illocutionary force”. *Journal of Pragmatics* 44: 907–919.
- Topping, Keith (1998). “Peer assessment between students in colleges and universities“. *Review of Educational Research* 68/3: 249–276.
- Ulmi, Marianne et al. (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Von Gunten, Anne (2015): „Wie und wozu angehende Lehrpersonen Texte kommentieren. Forschungsdesign und Analyse-Instrumente eines Projektes“. *Zeitschrift Schreiben* 11. Juni: 1–6. [http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/vongunten\\_texte\\_kommentieren.pdf](http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/vongunten_texte_kommentieren.pdf) [15.08.2016].