

Schreiben im Zentrum

Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung

Herausgegeben von Dr. Katrin Girgensohn
Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina

Band 7

Europa-Universität Viadrina
Université Nice Sophia Antipolis
Софийски университет "Св. Климент Охридски"

Masterstudiengang „Medien-Kommunikation-Kultur“

Gutachterin: Dr. Katrin Girgensohn

Textfeedback zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit
– Eine empirische Untersuchung von Peer-Feedback
im Rahmen des „Writing Fellow Programms“ an der Europa-Universität Viadrina –

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts“ (M.A.)

vorgelegt am 07.09.2015

vorgelegt von:

Jana Gutendorf

Abstract

In 2014 so called “Writing Fellow Programs” are introduced for the first time into the German university scene at the universities of Frankfurt an der Oder and Frankfurt am Main. Meant to foster the development of “good writing habits” (Haring-Smith 1992/2000: 124) these kinds of programs bring together students, teachers and tutors in the work on literacy, texts and (scientific) writing. For the time of one semester experienced writing tutors work together with the teachers and students of one chosen seminar. They make teachers reflect on ways of integrating the teaching of writing in their classes and give students written and oral (peer-) feedback on two texts they have to write in the course of the given semester. These measures are likely to favor the exchange at eye level in between the members of university as well as the development of a “writing across a campus” (Hughes and Hall 2008) community.

As the example of the Writing Fellow Program at the European University Viadrina shows, peer tutors have to face a major challenge when working in the program. Being experienced in providing oral feedback, they often lack experience in providing written feedback which may lead to severe communication problems. This observation serves as a starting point for the present study which pursues several goals. First of all it aims at figuring out how Writing Fellows at European University Viadrina provide written feedback and in which ways they take into account the guidelines for oral feedback they learned during their formation. In addition to that the present study tries to find out how written feedback is used and evaluated by students and tutors in the course of the oral consultations. The findings of the analysis will be used to provide general guidance and advice for (future) Writing Fellows who work in the program. The above mentioned goals are pursued by analyzing three types of documents which are: written feedback in form of personal letters and text commentaries as well as protocols which resume the course of the oral consultations. All these documents were drafted by four Writing Fellows who participated in the program in 2014. The method used for the analysis is the “qualitative content analysis” as presented by Philipp Mayring.

The results of the analysis indicate that the Writing Fellows at European University Viadrina regard personal letters and text commentaries as equally important. They use both forms of written feedback even if, following the program guidelines, they are not obliged to provide text commentaries. The analysis also indicates that text commentaries are more precise than personal letters which contain more or less global feedback. All in all the Writing Fellows seem to stick to the guidelines for oral feedback they learned during their formation.

They even try to add forms non-verbal communication to their written feedback by working with emoticons. Still, one has to state that the Writing Fellows are all struggling with the aspect of directivity. They are, at the same time, correcting the texts of the students and providing feedback, meaning commentaries, which are not necessarily self-explaining and which, therefore, contain potential for misunderstandings. Concerning the content of the written feedback one can say that it is extremely diverse, touching aspects such as the composition and intelligibility of the text in hand as well as punctuation and orthography. In the course of the oral consultations the written feedback – in form of text commentaries – is often used as a guideline for the conversation. The analysis of the protocols also suggests that, during the conversation with the students, Writing Fellows receive a feedback on the quality and helpfulness of the written feedback they provided – a feedback which is not always benevolent. The analysis shows furthermore that too many comments made by the Writing Fellows are not perceived as a motivation by the students but as a personal attack and demotivation.

All in all it seems that Writing Fellows at Viadrina University should be more prepared for the particularities of written communication before working in the program. They should probably focus more on the quality of their written feedback than on its quantity and be aware of the fact that their interlocutor is not present and cannot direct immediately to their feedback. Writing Fellows apparently should also keep in mind that they do not need to comment everything that gets their attention in the students' texts just as they should prepare for negative feedback on their own work.

Résumé

Titre

Le feedback entre l'oral et l'écrit – Une étude empirique dans le cadre du « Writing Fellow Program » de l'université européenne Viadrina –

Contextualisation

De nos jours, la rédaction scientifique est communément vue comme une compétence clé pour réussir dans le quotidien universitaire. Écrire des textes permet non seulement l'acquisition de connaissances, mais favorise aussi la capacité de s'exprimer et joue ainsi un rôle décisif dans le processus d'apprentissage. Ce qui paraît clair et convaincant en théorie s'avère souvent difficile en pratique. Le défi principal est finalement: les étudiants se plaignent du manque d'une initiation pratique à la rédaction scientifique, tandis que les professeurs situent cette tâche au côté des écoles. Les « centres d'écriture », tels qu'ils existent en Allemagne depuis 1993, ne peuvent pas compenser ses insatisfactions et omissions dans leur totalité. Certes, ils offrent un service d'aide à la rédaction, mais ce service se situe en dehors de l'enseignement des facultés et ne cible ainsi que les étudiants. Ce sont les soi-disant « Writing Fellow Programs », introduits dans le paysage universitaire allemand en 2014, qui affrontent ce problème de manière profonde. Mais, qu'est-ce qu'un « Writing Fellow Program » exactement ?

« Writing Fellow Programs » : histoire et déroulement

Le concept des « Writing Fellow Programs » est développé dans les années 1980 par Tori Haring-Smith, directrice du centre d'écriture de l'université Brown à Providence, Rhode Island. Pour établir des « good writing habits » dans le quotidien universitaire elle élabore un programme qui veut que, pour la durée d'un semestre, des tuteurs expérimentés et spécialement formés coopèrent avec les professeurs et les étudiants d'un séminaire précis. Pendant ce temps les tuteurs, les soi-disant Writing Fellows, accomplissent deux tâches principales. Dans un premier temps, ils sont en contact permanent avec les professeurs. Ensembles, ils discutent les manières possibles d'intégrer l'enseignement de la rédaction scientifique dans le cours et les Writing Fellows formulent un feedback portant sur les exercices de rédaction que les professeurs planifient de poser aux participants.

À part cela, les Writing Fellows donnent aux étudiants un feedback écrit et, dans le cadre d'une consultation personnelle, un feedback oral relatif à deux essais que ces derniers doivent impérativement rédiger dans le cadre du cours. La particularité du programme est que pendant toute la période de coopération les participants sont vus comme des « partenaires à part entière » qui apprennent les uns des autres. Cette idée se reflète avant tout dans le fait que les Writing Fellows sont recrutés parmi les étudiants, qu'ils sont alors les « peers » des étudiants qui participent au programme. Voilà une absence de hiérarchie qui est susceptible d'avoir des répercussions positives sur le processus d'apprentissage.

La problématique

L'université européenne Viadrina de Francfort-sur l'Oder est une de deux universités allemandes à promulguer l'importance de la rédaction scientifique en favorisant l'échange entre professeurs, tuteurs et étudiants dans le cadre d'un « Writing Fellow Program ». La Viadrina se trouve au cœur de l'étude présente, étant donné que son exemple illustre un défi majeur qui concerne la mise en œuvre du programme. Ce défi peut brièvement être résumé comme suit : dans le cadre des heures de permanences régulières, offertes par le centre d'écriture, les tuteurs donnent un feedback oral aux étudiants qui viennent rechercher de l'aide, tandis que, dans le cadre du « Writing Fellow Program », ils doivent aussi proposer un feedback écrit. Dû au manque d'expérience et vu que la communication orale et la communication écrite sont bien différentes l'une de l'autre, il semble fort probable que la rédaction d'un feedback écrit représente un défi majeur pour les tuteurs qui travaillent comme Writing Fellows. Le but principal de l'étude présente est alors d'élucider la question de savoir comment les Fellows font face à ce défi. Un deuxième intérêt de l'étude consiste à mettre la lumière sur le processus de réception du feedback par les étudiants pour pouvoir en déduire des recommandations d'action, relatives à la démarche des Fellows.

La conception et la méthodologie de la recherche

Pour arriver à trouver des réponses aux questions soulevées, l'étude présente prévoit l'analyse de deux types de documents, issus du « Writing Fellow Program » de la Viadrina. La première partie de l'étude tourne autour de l'analyse du feedback écrit, rédigé par les Fellows. Là, il s'agit non seulement de qualifier la forme et le contenu du feedback, mais aussi de voir si les Fellows ont recours à des règles de conversation, recommandées avant tout pour les

entretiens oraux. La deuxième partie de l'analyse s'interroge sur le processus de réception par les étudiants tout en examinant les protocoles que les Writing Fellows rédigent après chaque consultation qui a lieu dans le cadre du programme. L'objet de cette étude est de déterminer si et dans quelles manières le feedback écrit se manifeste dans les entretiens oraux et de voir comment les étudiants jugent la forme et l'utilité du feedback qu'ils ont reçu.

L'analyse suit les règles d'une analyse qualitative du contenu telle qu'elle est proposée par Philipp Mayring. Une analyse qualitative du contenu semble être apte à trouver des réponses aux questions soulevées dans la mesure où elle permet de reconstruire des réalités sociales. À part cela, cette méthode suit des règles concrètes et peut ainsi être renouvelée et comprise par d'autres chercheurs. L'analyse en tant que telle se divise en deux parties : l'approche déductive et l'approche inductive. Dans le cadre de l'approche déductive nous formons un horizon d'attente sous forme de catégories qui reposent sur les textes clés que les Writing Fellows doivent étudier pendant leur formation. Les catégories sont mises en relation et sont comparées avec le feedback écrit ce qui permet de voir dans quelle mesure les Fellows s'appuient sur les règles de communication, recommandées pour les entretiens oraux. À part cela, une réduction continue du matériel, qui est un des piliers de l'analyse, promet de renseigner d'avantage sur le contenu du feedback écrit. Dans le cadre de l'approche inductive, des catégories sont formées sur base du contenu des textes à analyser. Cette démarche permet de voir si les Writing Fellows se servent des techniques qui vont au-delà des recommandations pour l'oral. L'approche inductive est appliquée à tous les documents, c'est-à-dire au feedback écrit et aux protocoles. Le choix des cas concrets à analyser se fait sur la base d'un catalogue de critères détaillé qui peut être consulté en annexe du travail.

Les termes et les concepts de base

Dans le cadre de cette étude le terme feedback se comprend comme désignation pour un recours direct, individuel et personnel qui répond à un comportement humain et qui concerne avant tout la relation entre Writing Fellows et étudiants. Le terme est à ne pas confondre avec les termes allemands « Rückmeldung » et « Beurteilung », souvent utilisés comme synonymes. En outre, l'étude part de l'idée que le processus d'encodage du feedback est influencé par beaucoup de facteurs externes comme la personnalité et la motivation des communicants ou l'ambiance de travail ce qui peut provoquer des malentendus et des incongruités entre le message envoyé et le message reçu.

La communication écrite est vue comme communication élaborée en différée qui nécessite de la préparation. Elle est au surplus marquée par le manque du non-verbal, par une distribution de rôles fixe et un partenaire de communication plutôt anonyme.

Les résultats de l'analyse

L'analyse montre que tous les Writing Fellows prennent la décision d'adresser une lettre personnelle aux étudiants et de faire des commentaires dans les marges du brouillon que ces derniers rendent. La qualité et la quantité de ces deux formes d'un feedback écrit laissent supposer que les Fellows les considèrent comme équivalentes. Il s'avère quand même que les commentaires se réfèrent plutôt à des passages précis des textes rédigés par les étudiants, tandis que les lettres personnelles renvoient plutôt à l'entité du texte, c'est-à-dire à l'impression générale que ce dernier a fait aux Writing Fellows. Les sujets que touchent les Fellows sont extrêmement divers et ne peuvent pas être résumés en un mot. Ils vont, en gros, du formatage du texte jusqu'à la compréhensibilité de l'argumentation en passant par la structure. Il semble alors que, en ce qui concerne la forme et le contenu du feedback, les Writing Fellows profitent bien de la possibilité de pouvoir planifier leur feedback et d'entrer ainsi dans les détails. En dehors de cela, l'analyse révèle que, dans leur feedback écrit, les Writing Fellows s'appuient bien sur les codes de conduite, recommandés pour le feedback oral. Il est particulièrement frappant que les Fellows posent énormément de questions aux étudiants pour éviter la directivité. Une telle démarche est communément jugée comme hautement recommandable vu qu'elle incite les étudiants à réfléchir sur leurs habitudes d'écriture et de développer ainsi des solutions par leurs propres moyens. Il se démontre quand même que les Fellows ont tendance de poser des questions rhétoriques, par exemple sur la grammaire ou la ponctuation, où il y a des règles claires. Il apparaît alors comme si les Fellows essaient à tout prix d'éviter la directivité dans l'écrit. Cette démarche se démontre aussi dans l'utilisation des émoticônes que les Writing Fellows ajoutent et à des commentaires très positifs et à des commentaires plutôt négatifs. Comme ça ils font entrer le non-verbal dans l'écrit. Voilà une démarche qui peut être jugée d'opportune vu que des études ont prouvé que les émoticônes sont traités par le cerveau humain comme des photographies de visages humains.

En dehors de ces faits plutôt positifs, il faut constater que les commentaires des Fellows ne sont pas toujours auto-explicatifs, surtout là où ils ne se consistent que d'un mot seul, et que les Fellows corrigent les textes des étudiants. Cette pratique va à l'encontre des convictions de

la didactique de l'écriture qui se comprend comme soutien qui aide les étudiants à s'aider eux-mêmes. Apparemment la communication écrite avec un partenaire anonyme incite les Fellows alors à verbaliser une multitude d'idées en parfois perdant des yeux les besoins de leurs interlocuteurs.

L'analyse des protocoles montre finalement que le feedback écrit est vivement discuté dans le cadre des consultations personnelles. Ce sont avant tout les commentaires qui guident la conversation entre Writing Fellows et étudiants. L'écrit ressemble alors comme facteur qui donne de la sécurité aux interlocuteurs qui se connaissent peu et qui, le cas échéant, participent au programme pour la première fois. En outre, c'est l'oral qui change la distribution de rôles dans la communication. Voilà une constatation qui se reflète dans le fait que les étudiants s'expriment, au début des consultations, sur l'utilité du feedback qu'ils ont reçu. Ce sont alors les Writing Fellows qui reçoivent un feedback au lieu d'en rédiger un. Dans ce contexte, les Writing Fellows doivent se préparer au fait que le recours des étudiants n'est pas forcément toujours positif – voilà un jugement qui peut bel et bien blesser les Fellows comme le montre l'analyse. Dans ce contexte, il s'avère aussi qu'un grand nombre de commentaires dans la marge du brouillon peut être perçu comme attaque personnelle par ces derniers. Bien qu'il reste encore à vérifier ce que « trop grand » veut dire exactement nous pouvons déjà constater que les Writing Fellows doivent être sensible pour ce fait et probablement décider sur quel forme de feedback ils veulent mettre l'accent – sur les commentaires ou sur la lettre personnelle.

Conclusion

Au vu des considérations qui précèdent, force est de constater que les Writing Fellows devraient encore être sensibilisés plus pour les particularités de l'écrit. À l'écrit, il semble prometteur de mettre plus l'accent sur la qualité, la clarté et la contextualisation des commentaires pour assurer et la compréhensibilité du message et un effet d'apprentissage durable du côté des étudiants. À part cela, il convient de préparer les Writing Fellows au fait qu'ils ne doivent pas commenter tout ce qu'il leur paraît remarquable dans un texte et qu'ils recevront probablement un feedback des étudiants qui n'est pas bienveillant.

Il va sans dire que les résultats obtenus dans le cadre de cette analyse sont à approfondir dans des études complémentaires qui pourraient par exemple mettre l'accent sur des interviews qualitatives avec les participants du programme.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund von Writing Fellow Programmen.....	4
2.1 Schreibzentrumsarbeit: Entstehungshintergrund und Handlungsmaximen.....	4
2.2 Writing Fellow Programme: Entstehungshintergrund und Handlungsmaximen	6
2.2.1 Das Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina.....	11
2.2.2 Die Ausbildung von Writing Fellows an der Europa-Universität Viadrina	14
2.2.3 Problematisierung der Ausbildung von Writing Fellows an der Europa-Universität Viadrina	16
2.3 Ansatz und Fragestellung der vorliegenden Arbeit	18
3. Begriffstheoretische Orientierung: Feedback, Mündlichkeit und Schriftlichkeit	19
3.1 Feedback: Der Versuch einer Begriffsdefinition.....	19
3.1.1 Feedback geben und nehmen: Der Versuch einer prozessualen Darstellung	23
3.1.2 Schreibdidaktisches Feedback: Grundsätze und inhaltliche Gestaltung	26
3.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vergleich.....	29
3.2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der schreibdidaktischen Forschungsliteratur.....	32
3.2.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Dokumentation des Writing Fellow Programms der Europa-Universität Viadrina	36
4. Methodologische Orientierung und Forschungsdesign	37
4.1 Der Untersuchungskorpus	37
4.2 Die Forschungsrichtung: Der qualitative Ansatz.....	40
4.3 Die Forschungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse.....	43
4.3.1 Die deduktive Analyse der Anschreiben	46
4.3.2 Die deduktive Analyse der Textkommentare	48
4.3.3 Die induktive Analyse der Anschreiben	49
4.3.4 Die induktive Analyse der Textkommentare.....	50
4.3.5 Die induktive Analyse der Konsultationsprotokolle	50
4.4 Grenzen und Reflexion von Methodenwahl sowie Untersuchungskorpus.....	51

5. Das schriftliche Textfeedback: Ergebnisse der Analyse	53
5.1. Higher Order vor Later Order Concerns thematisieren	54
5.2 Lob aussprechen	58
5.3 Die weitere Überarbeitung anleiten	61
5.4 Die weitere Überarbeitung durch Hervorheben gelungener Textpassagen erleichtern....	64
5.5 Texteindrücke spezifisch erläutern	68
5.6 Den Gesamteindruck schildern und das Feedback positiv beginnen	71
5.7 Fragen stellen.....	73
5.8 Gefühlssymbole in das Feedback einfügen	77
5.9 Die Feedbackformen miteinander vernetzen	79
5.10 Nicht diskutierte Kategorien.....	82
5.11 Fazit	84
6. Die Konsultationsprotokolle: Ergebnisse der Analyse	86
6.1 Das schriftliche Feedback als Grundlage für kritische Diskussionen	87
6.2 Das schriftliche Feedback als Gesprächsleitfaden.....	90
6.3 Das schriftliche Feedback als Gefühlsmoment	92
6.4 Nicht diskutierte Kategorien.....	95
6.5 Fazit	96
7. Zusammenfassende Schlussbetrachtung	98
8. Ausblick und Methodenreflexion	103
9. Literaturverzeichnis	106
10. Anhang	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Abgrenzung der Begriffe Beurteilung, Rückmeldung und Feedback im Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina 22

Abbildung 2: Interaktionales Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback nach Andreas Müller und Jan-Willem Strijbos (2014: 88) 23

1. Einleitung

Die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben gilt heute gemeinhin als zentrale Schlüsselkompetenz für das Bestehen im Universitätsalltag. Schreiben, so der Konsens in aller Kürze, fördert und fordert sowohl die Reflexion und Akquise als auch die Verbalisierung von Wissen (Gaul et al. 2002: 2) und darf daher als wertvolles Instrument der Lernentwicklung eingestuft werden. Was in der Theorie eingängig und nachvollziehbar erscheint, gestaltet sich in der universitären Praxis jedoch häufig als Herausforderung: Studierende beklagen nach wie vor eine mangelhafte Schreibsozialisierung, welche von Dozierenden vielfach als Aufgabe der Schulen gewertet und aus Zeitgründen nicht oder nicht ausreichend in die Fachlehre integriert wird (vgl. ebd.: 3). Schreibzentren, wie sie seit 1993 an einer stetig wachsenden Zahl deutscher Universitäten verortet sind, können diesen Gegebenheiten positiv entgegenwirken, indem sie Studierenden in einer druckfreien Atmosphäre Beratung auf Augenhöhe anbieten, doch sind auch sie der Lehre lediglich beigelegt und nicht von Grund auf mit ihr verknüpft. Auf diesen Umstand reagieren sogenannte Writing Fellow Programme, die im Jahr 2014 in das Lehrprogramm deutscher Universitäten, wie der Europa-Universität Viadrina, implementiert werden. Writing Fellow Programme verknüpfen fachliche und schreibdidaktische Lehre, indem sie für die Dauer eines Semesters eine Zusammenarbeit zwischen ausgebildeten Schreibberatern, den Writing Fellows, sowie Lehrenden und Studierenden eines Seminars initiieren. Im Kern bedeutet das: Im Kooperationszeitraum unterstützen die Fellows Lehrende bei der Integration von Schreibaufgaben in den Unterrichtsablauf und geben Studierenden ein schriftliches sowie mündliches (Peer-) Feedback auf deren Textproduktion. Für die Writing Fellows der Europa-Universität Viadrina darf die Bereitstellung schriftlichen Feedbacks als besondere Herausforderung gewertet werden, da die studentische Schreibsprechstunde der Viadrina, und damit auch die Ausbildung der Schreibberatern, allen voran auf das Bestehen in mündlichen Beratungssituationen abzielt. Wie Koch und Oesterreicher zeigen, unterscheiden sich mündliche und schriftliche Kommunikation jedoch in grundlegenden Aspekten voneinander (1985:15-43), sodass eine nähere Betrachtung des Umgangs mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Writing Fellow Programm der Viadrina unumgänglich erscheint. Die vorliegende Arbeit wird also der Frage nachgehen, in welcher Form die Writing Fellows schriftliches Feedback bereitstellen, was Inhalte des schriftlichen Feedbacks sind und inwiefern sich das Handeln der Fellows auf für die Mündlichkeit anempfohlenen Handlungsmaximen zurückführen lässt. Darüber hinaus sollen Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, indem untersucht wird, wie das schriftliche Feedback in der

mündlichen Beratungssituation aufgeht und wie es von den Studierenden eingeschätzt, beziehungsweise bewertet wird. Verfolgt wird dieses Ziel durch eine qualitative Inhaltsanalyse des von den Writing Fellows bereitgestellten Textfeedbacks sowie der Protokolle, welche die Fellows nach den mündlichen Beratungsgesprächen verpflichtend verfassen müssen. Das Handeln der Writing Fellows steht somit im Zentrum dieser Studie, deren Forschungsinteresse darin besteht, ein bis dato wenig beleuchtetes Feld der Wissenschaft ein Stück weiter zu erschließen, dadurch praktische Denk- und Arbeitsansätze für Theorie und Praxis zu liefern und so das Entstehen einer fruchtbaren Feedbackkultur an universitären Einrichtungen zu fördern.

Die Arbeit selbst gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Abschnitt werden zunächst der geschichtliche Entstehungshintergrund sowie das Konzept von Writing Fellow Programmen im Allgemeinen dargestellt, um den Grundstein der Studie zu legen. Im Anschluss daran wird die Arbeit inhaltlich ausgerichtet, indem die Europa-Universität Viadrina in den Fokus gerückt, der Ablauf des dortigen Writing Fellow Programms dargelegt und die Ausbildung der Writing Fellows problematisiert wird. An die inhaltliche Ausrichtung schließt sich in einem weiteren Schritt die definitorische Justierung der vorliegenden Studie an. Diese erfolgt sowohl über eine Abgrenzung der Begriffe „Feedback“, „Rückmeldung“ und „Beurteilung“ als auch über eine Illustration des Prozesses der En- und Decodierung von Feedback, wie er sich im Writing Fellow Programm darstellt. Auf dieser Basis werden schließlich Grundsätze der Feedbackarbeit, wie sie Beratende an der Viadrina erlernen, dargelegt, um die Kernüberzeugungen schreibdidaktischer Arbeit transparent zu machen, die das Handeln der Fellows beeinflussen dürften. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet schließlich ein Block, der sich den Unterschieden zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation nach Peter Koch und Wulf Oesterreicher widmet. Die von den Autoren beschriebenen Charakteristika beider Kommunikationsformen werden zusammenfassend dargestellt und auf das Writing Fellow Programm gemünzt, um die Herausforderungen greifbar zu machen, denen Fellows begegnen, wenn sie schriftliches Feedback bereitstellen. Eine Verortung der Notwendigkeit und Relevanz der vorliegenden Studie erfolgt schließlich über die Darstellung des aktuellen Forschungsstands zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Writing Fellow Programmen.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit einer ausführlichen Einordnung und Beschreibung des für die Untersuchung gewählten Analyseinstruments, der Qualitativen Inhaltsanalyse nach

Philipp Mayring. Diese eignet sich in ihrer Beschaffenheit als Methode zur Rekonstruktion sozialer Realität in besonderem Maße für die Beantwortung der hier vorgebrachten Forschungsfrage, da sie sowohl die Überprüfung von Thesen an konkretem Material als auch deren Exploration erlaubt. Für den Analyseablauf bedeutet das: Handlungsvermutungen werden sowohl an das von den Fellows bereitgestellte Feedback herangetragen und daran überprüft als auch aus ihm generiert. An die grundlegenden Ausführungen zur Methodenwahl schließt sich die eingrenzende Darstellung von Untersuchungskorpus und Analyseeinheiten an, welche den konkreten Orientierungsrahmen für die Auswertung bilden. Eine aktive Reflexion beschließt die Erörterungen zum methodischen Ablauf. Die darauf folgende Darlegung und Interpretation der Analyseergebnisse ist inhaltlich ausgerichtet und orientiert sich an den deduktiv gebildeten Handlungsvermutungen in Form klar definierter Kategorien, denen die Ergebnisse der induktiven Auswertung beigelegt werden. Das von den Writing Fellows bereitgestellte schriftliche Feedback in Form von Textkommentaren und einem persönlichen Anschreiben sowie die Reflexionen der mündlichen Beratungen werden der Übersichtlichkeit halber nacheinander ausgewertet und schließlich in konkrete Handlungsempfehlungen umgesetzt. Eine zusammenfassende Abschlussbewertung, die Antwort auf die der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen gibt, sowie ein Ausblick mit Methodenreflexion bilden schließlich den Schlusspunkt der Ausarbeitung.

Die inhaltliche Argumentation der Arbeit stützt sich auf Standardwerke aus einzelnen, den Fachbereich der Schreibdidaktik betreffenden, Disziplinen. Die Grundlagen von Writing Fellow Programmen werden in erster Linie unter Rückgriff auf Veröffentlichungen von Tori Haring-Smiths dargelegt, die als Mitbegründerin dieser Beratungsform auf Peer-Ebene gesehen werden darf. Zum Thema der En- und Decodierung von Feedback sowie einer Definition dieses Begriffs werden Publikationen von Hartmut Ditton und Andreas Müller herangezogen, die sich mit neueren Strömungen in diesem Feld auseinandersetzen. Auf der Ebene der inhaltlichen Gestaltung von Feedback greift die Arbeit auf grundlegende Handreichungen, wie den von Grieshammer et al. bereitgestellten Ratgeber für Schreibberatende zurück, welche im Rahmen der Schreibberatungsausbildung an der Viadrina als Grundlagenliteratur verpflichtend gelesen werden. Für Verortung und Einschätzung der Besonderheiten mündlicher sowie schriftlicher Kommunikation dienen, wie bereits dargelegt, die Ausführungen von Peter Kochs und Wulf Oesterreichers, welche schließlich über die Einbindung von Deirdre Burkes und Jackie Pietricks Ratgeber zur Bereitstellung schriftlichen Feedbacks auf die Schreibdidaktik bezogen werden.

2. Theoretischer Hintergrund von Writing Fellow Programmen

Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über die theoretischen Hintergründe von Writing Fellow Programmen als kollaborativen Lehr-Lernprojekten mit Fokus auf dem wissenschaftlichen Schreiben. Die Basis für das Verständnis dieser Form der Förderung der Schlüsselkompetenz Schreiben im universitären Kontext bildet eine erste, allgemeine Einführung in die Grundannahmen der Schreibdidaktik. Diese Forschungsrichtung wird überblicksartig in ihrer Entstehungsgeschichte sowie in ihren Handlungsüberzeugungen dargestellt, da sie den Nährboden für die Entstehung von Writing Fellow Programmen bildet. Konzept, Ablauf und Zielsetzungen ebendieser Programme werden in einem Folgeabschnitt am Beispiel der Brown University in Providence, Rhode Island, erläutert, welche als Vorreiter in diesem Bereich der schreibdidaktischen Praxis zu sehen ist. Auf Grundlage dieses theoretischen Rahmens wird schließlich das im Jahr 2014 in die Lehre eingeführte Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina beleuchtet. Basierend auf den vorangegangenen, allgemeinen Informationen werden zunächst die Besonderheiten des in Frankfurt (Oder) praktizierten Programms herausgearbeitet, um darauf aufbauend die Ausbildung von Writing Fellows beleuchten und problematisieren zu können. Diese kritische Betrachtung bildet schließlich den Ausgangspunkt für die vorliegende Studie, deren konkrete Ansätze gegen Ende des Kapitels noch einmal zusammenfassend herausgestellt werden.

2.1 Schreibzentrumsarbeit: Entstehungshintergrund und Handlungsmaximen

Schreibzentrumsarbeit, wie sie heute an vielen Universitäten weltweit praktiziert wird, nimmt ihren Ausgang Ende des vorigen Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten von Amerika. Zu Beginn der 1970er Jahre ziehen dort sogenannte „open admission initiatives“ (Carino 1995: 103) einen explosionsartigen Anstieg von Neueinschreibungen an Universitäten nach sich. Diese stehen in der Folge vor der Herausforderung, eine bis dato nicht gekannt Dichte von Studierenden erfolgreich in den Lehrbetrieb integrieren zu müssen – eine Aufgabe, die sich vor allem im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens als diffizil erweist. Nach Einschätzung des Lehrkörpers verfügen die neueingeschriebenen Hochschülerinnen und Hochschüler trotz der Teilnahme an vorbereitenden Seminaren nur über unzureichende Schreibkompetenz und sind damit nicht in angemessener Form auf die Anforderungen des Universitätsbetriebs eingestellt (vgl. Gaul et al. 2002: 6).

Die daraus resultierende Schlussfolgerung: Studentische Schreibkompetenz kann weder vorausgesetzt werden noch entsteht sie im Laufe von Schul- und Studienzeit automatisch (vgl. ebd.: 2). Basierend auf dieser Neueinschätzung fördern Forscher, wie beispielsweise John Hayes und Linda Flowers, in den Folgejahren sowohl die Redefinition des Begriffs des wissenschaftlichen Schreibens als auch die Verankerung einer sichtbaren Instanz der Schreibförderung im Universitätsbetrieb: dem Schreibzentrum (vgl. Mullin 2001: 182).

Wissenschaftliches Schreiben wird nach Hayes und Flower fortan als komplexer kognitiver Prozess verstanden, der sich unter ständigem Rückgriff auf das Langzeitgedächtnis sowie unter Einschätzung des Aufgabenumfeldes der vorliegenden Arbeitsanweisung vollzieht. Schreibende rekurren demnach auf Wissen über ihr Fach, ihre Leserschaft sowie die eigenen Schreibpläne und beziehen diese auf die ihnen vorliegende Aufgabe, indem sie Thema, Publikum und Arbeitsanreiz einschätzen. Dabei durchlaufen sie immer wieder die Phasen der Planung, der Übersetzung erster Ideen in Textmaterial und der kritischen Überarbeitung des Textprodukts (vgl. Hayes 1996: 2-3)¹. Der Prozess des Schreibens verläuft, so Hayes und Flower, also nicht „linear, sondern [...] rekursiv und [...] individuell“ (Gaul et al. 2002: 4). Im Zentrum eines jeden Betreuungsinteresses stehen nach diesem Verständnis somit nicht nur die Textprodukte, sondern ebenso die Schreibenden mit ihren individuellen Bedürfnissen und Erfahrungen. Dieses Postulat darf als Leitgedanke für die im Zuge der Neudefinition entstehenden Schreibzentren gesehen werden, die sich in den 1970er Jahren bewusst vom bereits bekannten „grammar and drill center“ (North 1984: 437) absetzen². Schreibzentren verstehen sich seither als Ort, an dem Schreibende in einer druck- und wertungsfreien Lernatmosphäre die Möglichkeit erhalten, die „voneinander abhängenden Leistungen wissenschaftlichen Arbeitens, Denkens, Kommunizierens und Forschens“ (Grieshammer et al.: 16) kennenzulernen, zu erproben und zu hinterfragen. Dies geschieht unter anderem in themenzentrierten Workshops und offenen Schreibberatungen, die sich zum Ziel setzen, reflektierte Schreibende hervorzubringen und Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Grundlage für Beratungen ist dabei häufig das Prinzip des kollaborativen Lernens, im Rahmen dessen ratsuchende Studierende von ihnen gleichgestellten, schreibdidaktisch geschulten Peer- Tutorinnen und Tutoren aus der Studierendenschaft beraten werden (vgl. Gaul et al. 2002: 6-7).

¹ Siehe dazu auch „Schreibprozessmodell nach John Hayes und Linda Flower“ in Anhang 1.

² Die von North beschriebenen „grammar and drill center“ waren zumeist der Fakultät für englische Philologie zugeordnet und boten Studierenden die Möglichkeit, sich durch Instruktion und stetige Wiederholungspraxis in rein „technischen“ Fragen wie der korrekten Anwendung von Grammatik oder Rechtschreibung zu verbessern (vgl. 1984: 436-437).

Dieses Konzept steht in bewusstem Kontrast zur häufig instruktiven, hierarchisch geprägten Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. ebd.) und verfolgt das Ziel, die Kommunikation und Interaktion zwischen den Gesprächspartnern zu fördern und so die „soziale[.] Dimension des Schreibens“ (ebd. 2002: 5) zu betonen. Durch einen nicht direktiven, fragenden Gesprächsansatz sowie der Orientierung am Textinhalt, nicht grammatikalischen Fragen, sollen ratsuchende Studierende zudem animiert werden, Verantwortung für ihr Schreiben zu übernehmen und den Schreibprozess in übersichtliche, bewältigbare Arbeitsschritte zu zerlegen. Der Austausch auf Augenhöhe begünstigt zudem Lerneffekte auf beiden Seiten (vgl. ebd.: 6-7).

Diese Handlungsmaximen, die bis heute als grundlegend für schreibdidaktische Arbeit gelten, finden 1993 mit der Gründung des Schreiblabors an der Universität Bielefeld (vgl. Bielefeld Marketing 2008: o.S.) Eingang in die deutsche Universitätslandschaft. Bis heute hat sich die Zahl der universitären Einrichtungen, die wissenschaftliches Schreiben unterstützen, vervielfacht: Mehr als 40 Institutionen bieten Angebote, die sich oben genannten Prinzipien verschreiben und in Form und Ausrichtung auf das jeweilige Selbstverständnis der Lehrereinrichtung zugeschnitten sind (vgl. Schreiblabor der Universität Bielefeld 2015: o.S.). Ein Teil solcher Angebote sind sogenannte Writing Fellow Programme, die im Sommersemester 2014 an den Universitäten zu Frankfurt am Main und Frankfurt an der Oder in das Universitätssystem eingepflegt werden (vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2014: o.S.). Sie verfolgen das Ziel, durch engmaschige, schreibdidaktische Begleitung von Lehrveranstaltungen, Studierende in ihrer Entwicklung zu versierteren Schreibenden zu fördern und Lehrende dabei zu unterstützen, das akademische Schreiben effektiv in den Lehrplan zu integrieren (vgl. Haring-Smith 1992/2000: 123). Was genau das bedeutet und auf welchen Grundannahmen und Handlungsprinzipien Writing Fellow Programme basieren, soll im nächsten Kapitel erläutert werden.

2.2 Schreibzentrumsarbeit am Beispiel von Writing Fellow Programmen

Der im vorangegangenen Kapitel beschriebene Paradigmenwechsel in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben ist rückblickend ohne Frage als einschneidend und wirkmächtig einzustufen, jedoch nicht als unverzüglich fruchtbringende „Wunderkur“ zu verstehen. Denn: Die Neubewertung und –verortung des wissenschaftlichen Schreibens in der amerikanischen Universitätslandschaft führt mancherorts zu einer dauerhaften Überlastung der neu

eingerrichteten Schreibzentren und ihrer Betreuungsangebote (vgl. Haring-Smith 1992/2000: 123). Zudem betrachten auch in der 1980er Jahren Fakultäten abseits der vermeintlich schreibintensiven Fächer wie den Sprach- und Literaturwissenschaften die Förderung von Schreibkompetenz nicht als Teil ihres Aufgaben- und Verantwortungsbereichs (vgl. ebd.). Um dieser Situation entgegenzuwirken, spricht um das Schreiben über Fachgrenzen hinaus in den Curricula zu verankern und Studierende sowie Lehrkräfte gemeinsam in den Schreiblehr- und Lernprozess einzubeziehen, entwickelt Tori Haring-Smith zu Beginn der 1980er Jahre das Grundkonzept sogenannter Writing Fellow Programme. Als Leiterin des Schreibzentrums der Brown University in Providence, Rhode Island, ist es dabei ihr vorrangiges Ziel, nicht die Quantität der im Unterricht gestellten Schreibaufgaben, sondern die Qualität der Betreuung wissenschaftlicher Schreibprozesse zu steigern (vgl. ebd.: 124). Die Grundfesten von Writing Fellow Programmen nach Haring-Smith sollen im Folgenden in Bezug auf Ablauf und Inhalte, Grundannahmen sowie Zielsetzungen erläutert werden, um so die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit zu legen.

Was beinhalten Writing Fellow Programme und wie laufen sie ab? Für die Dauer eines Semesters begleiten erfahrene Schreib Peer- Tutorinnen und Tutoren, die sogenannten Writing Fellows, Lehrkräfte und Studierende eines ausgewählten Seminars. In erster Linie kommt ihnen die Aufgabe zu, die Lehrenden bei der Entwicklung von Schreibaufgaben sowie deren Einbindung in den Unterricht zu unterstützen und den teilnehmenden Studierenden Feedback auf ihre Texte zu geben, bevor diese sie zur Bewertung bei der Seminarleitung einreichen. In der Praxis gestaltet sich ein solcher Ablauf folgendermaßen: Die Studierenden lassen den Writing Fellows zwei Wochen vor dem vom Lehrkörper festgesetzten Abgabetermin Rohfassungen ihrer Texte zukommen. Die Writing Fellows geben ihnen daraufhin ein schriftliches Textfeedback und treffen die Teilnehmenden zu einem persönlichen Gespräch. In Feedback und Gespräch thematisieren sie ihre Leseindrücke und regen unter Rückgriff auf ihr Schreibprozesswissen und in Absprache mit den Studierenden die weitere Textüberarbeitung an. Nach Ablauf der zwei Wochen reichen die Studierenden dann sowohl die ursprüngliche als auch die redigierte Version ihres Textes bei den Dozierenden ein. Dieses Vorgehen bietet Vorteile sowohl für Lehrende als auch für Studierende: Erstere bekommen bei der Durchsicht der eingereichten Texte Einblick in deren Entstehungsprozess, während Letztere den Vorgang des Überarbeitens verinnerlichen und trainieren können.

Neben ihrer Feedbacktätigkeit kommt Writing Fellows im Programm die Aufgabe zu, den Lehrenden eine Rückmeldung bezüglich ihrer Eindrücke aus den Beratungsgesprächen zu geben und gegebenenfalls bei Missverständnissen oder Unklarheiten zwischen Seminarverantwortlichen und Studierenden zu vermitteln.³ Um die Qualität des Programms zu gewährleisten und die Weiterbildung zu fördern, halten die Writing Fellows zudem über die Dauer des gesamten Semesters Rücksprache mit der Leitung des ihnen übergeordneten Schreibzentrums und treffen sich zu regelmäßigen Teamsitzungen. Programme dieser Art können grundsätzlich an allen Fakultäten ein- und durchgeführt werden (vgl. ebd.: 124-127).

Auf welchen Zielsetzungen und Grundannahmen basieren Writing Fellow Programme? Writing Fellow Programme verfolgen sowohl kurzfristige, auf der alltäglichen Arbeits- und Unterrichtspraxis angesiedelte, als auch langfristige, auf institutioneller Ebene verankerte Zielsetzungen (vgl. Mullin 2001: 193). Vorrangige Absicht ist es zunächst einmal, sogenannte „good writing habits“ (Haring-Smith 1992/2000: 124) in die Lehre und damit in die Arbeitsabläufe von Universitätsangehörigen zu integrieren. Lehrenden wird durch die Teilnahme am Programm die Möglichkeit geboten, ihr didaktisches und rhetorisches Auftreten zu hinterfragen und den Stellenwert, den das Schreiben in ihrem Kurs einnimmt, zu überdenken. Dies erscheint insofern gewinnbringend, als dass Dozierenden, wie Joan Mullin zu bedenken gibt, häufig kein institutionell verankertes Instrument zur Verfügung steht, welches es ihnen erlaubt, zu verstehen, ob und inwiefern Schreibaufgaben für die Studierenden verständlich formuliert sind (2001: 193). Darüber hinaus können sich die Lehrenden bei der Durchsicht der finalen Textversion im besten Fall stärker auf inhaltliche Belange konzentrieren, da bereits eine Überarbeitung stattgefunden hat (vgl. Haring-Smith 1992/2000: 196). Studierende ihrerseits erhalten im Rahmen von Writing Fellow Programmen die Möglichkeit, das wissenschaftliche Schreiben als Prozess zu begreifen und von gängigen Klischees, wie dem, nur vermeintlich schwache Schreibende seien dazu angehalten, ihre Textprodukte zu überarbeiten, Abstand zu nehmen. Die Entwicklung einer solchen Haltung wird unter anderem dadurch gefördert, dass stets ausnahmslos alle Kursteilnehmenden, ungeachtet ihrer Vorkenntnisse, Stärken oder Schwächen, gemeinsam betreut werden (vgl. ebd.: 125). Um diese Ziele zu erreichen, erscheinen Writing Fellow Programme in besonderem Maße geeignet, da die ausgebildeten Writing Fellows den Raum zwischen

³ Der Ablauf von Writing Fellow Programmen wird hier idealtypisch dargestellt, gestaltet sich in der Praxis jedoch nicht immer reibungslos. Im Kontakt zwischen Fakultäten, Lehrkörper, Studierenden und Schreibzentren kann es zu einer Vielzahl von Missverständnissen und Unstimmigkeiten kommen. Derlei Hürden werden in dieser Arbeit größtenteils ausgespart, da sie für die Erhellung des Themas kaum relevant erscheinen, finden jedoch in der Fachliteratur Beachtung. Siehe dazu beispielsweise Halasz und Brincker 2006 oder Zawacki 2008.

Lehrenden und Studierenden einnehmen und Verhaltensweisen sowie Erwartungshaltungen in beide Richtungen spiegeln können (vgl. Hughes und Hall 2008: o.S.). Sie sind „change agents“ (Zawacki 2008: o.S.), die mit ihrem Handeln darüber hinaus auch den Anstoß zu langfristigen Änderungen, sprich einer Modifikation der Curricula geben. Denn: Writing Fellow Programme verfolgen die Absicht, Fakultäten dazu anzuregen, das Schreiben zum dauerhaften, also integralen Bestandteil der Lehrpläne aller Kursstufen und Fachbereiche zu machen. Diese Intention basiert auf der Grundannahme, dass Schreiben nicht nur Lernprozesse maßgeblich fördert, sondern Studierenden auch die Verortung innerhalb ihrer Disziplin erleichtert (vgl. The WAC Clearinghouse 2015: o.S.) und eine Schlüsselkompetenz für das erfolgreiche Bestehen im Berufsleben darstellt (vgl. Mullin 2001: 179). Die Verantwortung zur Förderung von Schreibkompetenz, so die Überzeugung, obliegt damit nicht nur einzelnen Fachbereichen, sondern der gesamten Wissenschaftsgemeinschaft, gleichermaßen bestehend aus Lehrenden, Lernenden, institutionellen Entscheidungsträgern und Schreibzentren (vgl. Haring-Smith 1992/2000: 124). Writing Fellow Programme fördern die Entstehung einer solchen Geisteshaltung, indem sie eben diese Personen unter dem Dach eines gemeinsamen Projekts vereinen, die Entstehung von Netzwerken begünstigen (vgl. Mullin 2001: 1988) und, durch das Einwirken der Fellows, reflektierte Einsichten in die alltägliche Unterrichtspraxis bieten (vgl. Hughes und Hall 2008: o.S.). Damit können Writing Fellow Programme die Entstehung einer „writing across a campus“ (ebd.: o.S.) oder „writing throughout the community“ (Haring-Smith 1992/2000: 130) Bewegung fördern, die Universitätsangehörige in der Idee vereint, kollektiv einer schreibenden Gemeinschaft anzugehören.

Was wird mit dem Begriff Writing Fellow ausgedrückt? Der Begriff Writing Fellow stellt eine bewusste Abgrenzung vom Begriff des Schreibtutors, englisch Writing Tutor, dar. Writing Fellows sind, wie bereits erwähnt, besonders erfahrene Schreibtutorinnen und -tutoren aus den Reihen der Studierendenschaft, deren Leistungen durch die Aufnahme in das Programm gewürdigt und sprachlich herausgestellt werden sollen (vgl. Haring-Smith 1992/2000: 124). Trotz dieser Anerkennung nehmen Writing Fellows jedoch keine hierarchisch übergeordnete Stellung ein, sondern sind weiterhin den Mitstudierenden, die sie betreuen, sowie den Teammitgliedern am Schreibzentrum gleichgestellt. Keinesfalls sind sie „campus celebrities“ (ebd.: 129). Der Begriff Writing Fellow ist somit gleichzeitig Ausdruck von Ehre und Kameradschaftlichkeit, er ist „notion[.] of honor and of fellowship“ (ebd.: 124).

Inwiefern eignet sich das Konzept des Peer-Tutorings für Writing Fellow Programme? Die Eignung des Peer-Tutoring Konzepts für Writing Fellow Programme ergibt sich aus deren Zielsetzung, Feedback- und Überarbeitungspraktiken in die Arbeitsabläufe schreibender Studierender zu integrieren. Da die Feedbackbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden aufgrund des vorliegenden Autoritätsgefälles häufig von Missverständnissen geprägt ist (vgl. ebd.), empfiehlt sich der Einsatz eines Zwischengliedes aus den Reihen der Studierendenschaft – den Writing Fellows. Writing Fellows stehen in einer hierarchisch flacheren Beziehung zu den Seminarteilnehmenden⁴ und schildern diesen ihre Leseindrücke, machen aber keine verbindlichen Vorgaben zur Überarbeitung von Texten oder sprechen Bewertungen aus (vgl. ebd.). So animieren sie die Schreibenden dazu, sich kritisch mit Feedback auseinanderzusetzen und sich bewusst zu machen, dass die Entscheidungshoheit über Textmodifikationen stets in ihrer eigenen Hand liegt. Die fachliche Kompetenz der Schreibenden wird ebenso dadurch herausgestellt, dass Writing Fellows disziplinübergreifend eingesetzt werden. Will meinen: Writing Fellows sind nicht zwingend im gleichen Studienfach eingeschrieben wie die Studierenden, die sie betreuen (vgl. ebd.: 124-125). Zusammenfassend lässt sich also festhalten: „Peer feedback helps writers to retain authority over their own texts“ (ebd.: 124).

Ähnlich wie Schreibzentren haben sich Writing Fellow Programme seit ihrer Einführung in den 1980er Jahren zum festen Bestandteil allen voran US-amerikanischer Lehreinrichtungen etabliert – und das mit Erfolg. Dara Rossmann Regaignon und Pamela Bromley zeigen 2011 in einer Vergleichsstudie, dass Writing Fellow Programme nicht nur das Bewusstsein für den Schreibprozess bei Lehrkörper und Studierenden fördern, sondern letztere auch zu bewussteren und kompetenteren Schreibern werden lassen (vgl. ebd.: 52). Unter diesen Zielsetzungen werden Writing Fellow Programme, ähnlich wie Schreibzentren, seit den 1980er Jahren individuell an Lehrangebot und pädagogisches Selbstverständnis der ausführenden Universitäten angepasst. Dies gilt auch für die Europa-Universität Viadrina, deren Beispiel der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Wie das dortige Writing Fellow Programm aufgebaut ist und was es beinhaltet, soll im folgenden Kapitel dargelegt werden. Die Leistungsfähigkeit und Daseinsberechtigung dieser Form der Förderung von Schreibkompetenz sollte nach den vorangegangenen Ausführungen jedoch außer Frage stehen.

⁴ An dieser Stelle ist bewusst die Rede von einer *flacheren* Hierarchie, nicht von der *Abwesenheit* einer Hierarchie. Denn: Auch wenn die Writing Fellows den Studierenden, die sie betreuen, auf dem Papier gleichgestellt sind, erscheint es doch denkbar, dass Studierende sie zunächst einmal als erweiterten Lehrkörper wahrnehmen, auch wenn die Fellows selbst sich nicht als solchen sehen oder in den Kurs einführen.

2.2.1 Das Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina

An der Europa-Universität Viadrina werden Studierende seit dem Sommersemester 2014 im Rahmen eines Writing Fellow Programms schreibdidaktisch begleitet. Das pädagogische Grundkonzept in Bezug auf Struktur, Zielsetzungen und Handlungsmaximen, welches unter Rückgriff auf Expertise und Materialien des Schreibzentrums der University of Wisconsin-Madison in Wisconsin, USA, entwickelt wurde, entspricht dabei dem im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Modell. Um die erfolgreiche Umsetzung im Universitätsalltag zu ermöglichen und die Studierenden optimal unterstützen zu können, wurde das in Frankfurt (Oder) praktizierte Programm jedoch an die Leistungsfähigkeit des örtlichen Schreibzentrums angepasst und über das Peer-Feedback hinaus um einige reflexive Elemente ergänzt. Idealtypischer Verlauf sowie Besonderheiten des Writing Fellow Programms der Europa-Universität Viadrina sollen im Folgenden dargelegt werden⁵.

Als interdisziplinäres Lehr- und Lernangebot spricht auch das Writing Fellow Programm in Frankfurt (Oder) zunächst einmal Angehörige aller Fakultäten an. Die tatsächliche Aufnahme ins Programm stellt jedoch weder für Lehrende noch für Schreibtutorinnen und -tutoren eine Selbstverständlichkeit dar. Dem in Kapitel 2.2 geschilderten idealtypischen Programmablauf ist vielmehr ein aufwändiger Bewerbungsprozess vorgeschaltet, im Rahmen dessen Erwartungshaltungen und Motivation der Interessenten abgefragt und Ziele sowie Seminarabläufe festgelegt werden. Vor Semesterbeginn bewerben sich interessierte Lehrende aktiv beim Schreibzentrum um einen Platz im Programm. Sie beschreiben die Gründe für ihren Wunsch nach der Zusammenarbeit mit einem Writing Fellow und legen einen ersten Kursplan vor, der die Bearbeitung zweier Schreibaufgaben im Semesterverlauf vorsieht.⁶ Auf dieser Grundlage, sowie nach persönlichen Gesprächen und in Abgleich mit den Kapazitäten der Writing Fellows, werden die teilnehmenden Seminare schließlich von den Verantwortlichen am Schreibzentrum ausgewählt. Für Studierende, die sich zu Semesterbeginn in die betreffenden Kurse einschreiben, ist die Teilnahme am Writing Fellow Programm verpflichtend. Durch den Bewerbungsprozess wird von Beginn an unterstrichen, dass das Writing Fellow Programm keine Dienstleistung seitens des Schreibzentrums ist, die ohne weiteres Zutun von außen abgerufen werden kann, sondern vielmehr ein Projekt kollaborativen Lernens darstellt, welches das Engagement aller Beteiligten voraussetzt.

⁵ Siehe dazu auch „Idealtypischer Ablauf des Writing Fellow Programms an der Europa-Universität Viadrina“ in Anhang 2.

⁶ Siehe dazu auch „Ausschreibung Writing Fellow Programm“ in Anhang 3 und „Bewerbung um einen Writing Fellow des Schreibzentrums“ in Anhang 4.

Dieser Prämisse folgend bewerben sich auch Schreibtutorinnen und -tutoren, die sich für die Anstellung als Writing Fellow interessieren, aktiv um die Programmteilnahme (Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2015c: o.S.). Im Bewerbungsprozess weisen sie nicht nur ihre abgeschlossene Schreibberatungs-Ausbildung nach, sondern stellen auch ihre Motivation für die Arbeit im Programm heraus. Durch dieses Vorgehen werden Lehrende sowie Writing Fellows bereits vor Semesterbeginn für Ziele und Anforderungen der kommenden Zusammenarbeit sensibilisiert. Die von der Schreibzentrumsleitung ausgewählten Bewerber lernen schließlich in Workshops den Ablauf sowie mögliche Herausforderungen des Programms kennen.

Vorrangige Anliegen sind dabei die Betonung der Gemeinschaftlichkeit des Lehr- und Lernprozesses sowie die Herausstellung der konkreten Aufgaben der Fellows. Im Rahmen des Writing Fellow Programms der Viadrina gilt: Lehrende, Studierende und Writing Fellows sind „trotz unterschiedlicher Kompetenzen und Hintergründe gleichberechtigte Lehr- und Lernpartner“ (Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2015d: o.S.) und: Writing Fellows geben Feedback auf Fragen der Textorganisation- und Verständlichkeit, fungieren aber keinesfalls als wissenschaftliche Assistenten oder Korrekturleser, die Auskünfte zu inhaltlichen Belangen erteilen (vgl. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2014: o.S.). Über die Einhaltung dieser Grundsätze verständigen sich Lehrende und das Schreibzentrum gegen Ende der Vorbereitungsphase durch Gegenzeichnung eines gemeinsamen Vertrages.⁷

Um die Zusammenarbeit unterhalb des Semesters so effektiv und nachhaltig wie möglich gestalten zu können, betreut ein Writing Fellow an der Viadrina nicht mehr als zwölf Studierende. Abhängig von der Teilnehmerzahl der Seminare werden die Writing Fellows von der Schreibzentrumsleitung nach diesem Grundsatz auf die Kurse verteilt. Im Rahmen dieser arbeiten die Fellows im Team mit der/dem jeweiligen Lehrenden und haben, wie in Kapitel 2.2 umrissen, klare Aufgabenverpflichtungen, die sich folgendermaßen darstellen: Vor Beginn der Vorlesungszeit treffen die Fellows sich mit den Dozierenden, um gemeinsam die Schreibaufgaben zu besprechen, Abgabetermine endgültig festzulegen und Feedbackkriterien zu vereinbaren. Zu Semesterbeginn stellen sie sich dann den Seminarteilnehmenden im Rahmen einer der ersten Kurssitzungen persönlich vor und treten das nächste Mal aktiv zwei Wochen vor dem Abgabetermin der ersten Schreibaufgabe in Erscheinung.

⁷ Siehe dazu auch „Vereinbarung Lehrende“ in Anhang 5.

Zu diesem Zeitpunkt reichen die Studierenden bei der Seminarleitung eine erste Rohfassung ihrer Texte ein. Aufgabe der Writing Fellows ist es, diese Texte im Zeitraum von einer Woche zu lesen und den Studierenden ein darauf bezogenes schriftliches Feedback zukommen zu lassen, in dem sie ihre Leseindrücke schildern und Überarbeitungsanreize setzen. Ein Feedback dieser Art besteht im Mindesten aus einem persönlichen Anschreiben, kann, je nach Gusto und Einschätzung der Writing Fellows, aber auch um Kommentare am Text selbst ergänzt werden. In der darauffolgenden Woche treffen sich Writing Fellows und Studierende zu einem persönlichen Gespräch, der sogenannten Konsultation.⁸ Im Rahmen dieser circa 30-minütigen Begegnung besprechen sie Stärken sowie Schwächen des vorliegenden Textes und handeln einen Überarbeitungsplan aus. Ergebnisse und Verlauf der Konsultation werden von den Writing Fellows im Anschluss in einem Gesprächsprotokoll festgehalten. Nach Ende der zwei Wochen, also am zu Semesterbeginn festgelegten Abgabetermin, geben die Studierenden dann die Roh- sowie die Endfassung ihrer Texte zur Bewertung bei den Lehrenden ab. Dieser Ablauf vollzieht sich bei zwei gestellten Schreibaufgaben zwei Mal im Semester. Zu Semesterende haben die Studierenden mit Bestehen der Schreibaufgaben im Mindesten einen Teil ihrer Prüfungsleistung oder, je nach Modulzugehörigkeit des Kurses, ihre Gesamtprüfungsleistung erbracht und evaluieren ebenso wie Lehrende, Writing Fellows und Schreibzentrumsangehörige das Programm.

An der Viadrina wird die Bereitstellung von Peer-Feedback im Rahmen des Writing Fellow Programms darüber hinaus um zwei reflexive Elemente ergänzt. So sind die Studierenden dazu angehalten, zusammen mit der Rohfassung ihrer Texte einen ausgefüllten Fragebogen zu Händen der Writing Fellows einzureichen. Dieser bietet ihnen die Möglichkeit, Feedbackwünsche zu äußern und ihre Zufriedenheit mit dem bisherigen Textprodukt darzustellen. Zusätzlich zur Endfassung händigen die Studierenden ihren Lehrenden einen weiteren Fragebogen aus, in dem sie Stärken und Schwächen des vorgelegten Textes aus ihrer Sicht beschreiben und die Zusammenarbeit mit den Writing Fellows kritisch beleuchten.⁹ Dieses Vorgehen macht es allen Beteiligten möglich, den Prozess der Textentstehung nachzuvollziehen und Erwartungshaltungen sowie Herausforderungen der Zusammenarbeit zu reflektieren. Das Writing Fellow Programm der Viadrina steht somit ganz im Zeichen des kollaborativen Lernens und begünstigt durch seine reflexiven Momente sowie durch das

⁸ Der Begriff *Konsultation* stellt an der Europa-Universität Viadrina eine bewusste Abgrenzung vom Begriff der *Beratung* dar. Eine Konsultation findet im Rahmen des Writing Fellow Programms statt, eine Beratung findet ihren Platz in der offenen Schreibsprechstunde.

⁹ Siehe dazu auch „Fragebogen vor der ersten Überarbeitung“ in Anhang 6 und „Fragebogen nach der ersten Überarbeitung“ in Anhang 7.

Angebot von Teammeetings und Fachkonferenzen die stete Fortbildung von Lehrenden, Writing Fellows und Studierenden.

Nach oben dargestellten Prinzipien werden im Sommersemester 2014 vier und im Wintersemester 2014/2015 drei Kurse aller Fakultäten an der Viadrina in Zusammenarbeit mit Writing Fellows durchgeführt (vgl. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2015a: o.S.). Mit dem Ziel, Qualität zu sichern, Materialien zu überarbeiten und die Öffentlichkeitswirksamkeit des Writing Fellow Programms zu erhöhen, werden diese Programmdurchläufe im Sommersemester 2015, zusätzlich zur semesterbegleitenden Evaluation, von Schreibzentrumsangehörigen ausgewertet. Eine solche, stete Reflexion des Vorgehens erscheint insofern unabdingbar, als dass Writing Fellow Programme zwar multiple Lernansätze bieten, die Beteiligten aber auch vor eine Vielzahl von Herausforderungen stellen. Dozierende empfinden es unter Umständen als schwierig, Kritik an ihrem Lehrkonzept anzunehmen und umzusetzen (vgl. Zawacki 2008: o.S.), Studierende haben unterhalb des Semesters einen gesteigerten Workload zu bewältigen (vgl. Haring-Smith 1992/2000: 128) und Writing Fellows müssen sich auf eine Situation einstellen, die sie in dieser Form im Arbeitsalltag als Tutorin beziehungsweise Tutor nicht erleben. In Bezug auf das an der Viadrina praktizierte Konzept bedeutet das: Sie müssen in kurzen, zweiwöchigen Perioden ein hohes organisatorisches Pensum bewältigen und den Studierenden ein schriftliches Feedback auf ihre Texte geben – eine Vorgehensweise, die so in der auf mündliche Kommunikation angelegten offenen Schreibsprechstunde nicht verankert ist. Über welche Mittel die Writing Fellows verfügen, um diesen Herausforderungen zu begegnen, soll im Folgenden durch die Beschreibung der Ausbildung zum Writing Fellow sowie deren Problematisierung geklärt werden.

2.2.2 Die Ausbildung von Writing Fellows an der Europa-Universität Viadrina

Writing Fellows an der Europa-Universität Viadrina greifen auf eine abgeschlossene, vierteilige Schreibberatungs-Ausbildung zurück, im Rahmen derer sie Grundprinzipien des Peer-Tutorings erlernen, erproben und ihren eigenen Lernprozess kontinuierlich reflektieren.

In einem ersten Grundlagenmodul nehmen die angehenden Schreibberaterinnen und -berater wahlweise am Seminar „Wissen schaffen im Team“ oder am Kurs „Literarische Geselligkeit“ teil. In der ersten Wahloption erwerben die Studierenden Wissen über Gruppendynamiken sowie Herausforderungen und Optimierungsmöglichkeiten von Teamarbeit und erproben dies

in gemeinsamen Projektarbeiten. Die Teilnehmenden werden so gleich zu Beginn ihrer Ausbildung für die Herausforderungen und Chancen kollaborativer Lehr- und Lernprozesse sensibilisiert (vgl. Viadrina PeerTutoring 2015a: o.S.). Innerhalb der zweiten Wahloption organisieren sich die Studierenden eigenverantwortlich in Schreibgruppen und produzieren im Schoße dieser Texte „verschiedener Formen und Genres“ (Viadrina PeerTutoring 2015c: o.S.). So erhalten sie Einsicht in die Vielfalt von Textsorten, Schreibstilen und individuellen Herangehensweisen an Schreibaufgaben (vgl. ebd.). In einem darauf aufbauenden, kompetenzspezifischen Modul unter der Überschrift „Wissenschaftliches Schreiben und Peer-Tutoring“ lernen die Studierenden Schreibübungen sowie die Grundideen von Schreibdidaktik beziehungsweise Peer-Tutoring kennen und erstellen unter Rückgriff auf die erworbenen Kenntnisse eine schriftliche Hausarbeit. Dadurch erproben sie den wissenschaftlichen Schreibprozess und werden an die Beratertätigkeit im universitären Rahmen herangeführt (vgl. Viadrina PeerTutoring 2015b: o.S.). In einem sich anschließenden Praxisseminar, dem dritten Modulbaustein, vertiefen die Teilnehmenden schließlich die erworbenen Kenntnisse und hospitieren bei konkreten Beratungen am Schreibzentrum (vgl. Viadrina PeerTutoring 2015d: o.S.). Ihren Lernfortschritt sowie ihre Erfahrungen in allen drei Kursoptionen reflektieren sie zudem kontinuierlich in einem e-Portfolio, welches sie am Ende ihrer Ausbildung hochschulintern im Rahmen einer Präsentation vorstellen (vgl. Viadrina PeerTutoring 2015e: o.S.). Dieses Modul bildet den Schlussstein der Ausbildung. Nach erfolgreichem Durchlaufen aller Module erhalten die Teilnehmenden schließlich ein Zertifikat, das sie als Schreibberaterin beziehungsweise Schreibberater ausweist und den „bundesweiten Standards zur Schreibberatungsausbildung für Peer- Tutor*innen“ (Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2015b: o.S.) entspricht.

Nachdem sie diese Ausbildung durchlaufen und Praxiserfahrung in der Schreibzentrumsarbeit gesammelt haben, können sich die Schreibtutorinnen und -tutoren für eine Stelle als Writing Fellow empfehlen. Nach gelungener Bewerbung werden sie, wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, in Workshops mit den Besonderheiten des Programms vertraut gemacht und erhalten einen schriftlichen Leitfaden, der ihr Tätigkeitsfeld als Writing Fellows zusammenfassend beschreibt und praktische Arbeitsanregungen bietet (vgl. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2014: o.S.). Diese gezielte Vorbereitung erscheint insofern vonnöten, als dass die Ausbildung zum Schreibtrainer an der Viadrina in erster Linie auf den Einsatz im Rahmen der studentischen Schreibsprechstunde abzielt. Welche Problematik das in Bezug auf das Writing Fellow Projekt hervorrufen kann, soll im nächsten Kapitel beleuchtet werden.

2.2.3 Problematisierung der Ausbildung von Writing Fellows an der Europa-Universität

Viadrina

Wie in den vorangegangenen Kapiteln angerissen, beruhen Schreibberatungs- und Writing Fellow Programme zwar auf denselben Grundannahmen, unterscheiden sich jedoch in ihrer Umsetzung deutlich voneinander. Auf die Europa-Universität Viadrina und die Position der Beratenden bezogen bedeutet das: Im Rahmen der Schreibsprechstunde begegnen die Tutorinnen und Tutoren jeweils einer Person, die das Schreibzentrum freiwillig aufsucht und bieten Unterstützung durch ein mündliches Gespräch, welches sie im Anschluss an die Beratung reflektieren (vgl. Girgensohn 2010: 10-11). Im Verlauf des Writing Fellow Programms treffen die Beratenden im Zuge geplanter Konsultationen und in kurzer Zeit auf eine Vielzahl von Studierenden, die zur Teilnahme am Programm verpflichtet sind und mündlich sowie schriftlich beraten werden müssen – Begegnungen, die die Fellows auch in diesem Fall in einem Protokoll reflektieren. Um in dieser veränderten Beratungssituation bestehen zu können, so darf angenommen werden, rekurrieren die Fellows auf die im Rahmen ihrer Schreibberatungs-Ausbildung erworbenen Kompetenzen. Um den erhöhten Planungsaufwand des Programms zu bewältigen, können sie zweifellos auf das im Rahmen des kompetenzspezifischen Seminars erlernte Wissen zu Themen wie Zeitplanung und Selbstorganisation zurückgreifen. Externe Tools, wie beispielsweise „Doodle“, erleichtern zudem die Terminkoordination von Großgruppen und bieten Hilfestellung bei der Planung der Konsultationen. Durch die Teilnahme am Grundlagenmodul sind die Fellows zudem darauf spezialisiert, den Lehr-Lernprozess in Großgruppen zu gestalten und auf die Vielfalt von Texten und studentischen Arbeits

sweisen einzugehen und diese zu respektieren. Weiterhin darf angenommen werden, dass die im kompetenzspezifischen Seminar erlernten Schreibübungen eine Hilfestellung zur Motivation der zur Teilnahme verpflichteten Studierenden darstellen. Die mündliche Beratungssituation sowie die Reflexion von Beratungsgesprächen kennen die Fellows von ihrer Teilnahme am Praxisseminar und aus ihrer Arbeit am Schreibzentrum. Einzig für die Gestaltung des schriftlichen Textfeedbacks scheinen die Writing Fellows auf kein spezifisches Modul ihrer Ausbildung oder Schreibberatungstätigkeit zurückgreifen zu können. Zwar wissen sie um die Kriterien guter Gesprächsführung, jedoch darf angezweifelt werden, dass diese im Rahmen einer zeitlich verzerrten, schriftlichen Kommunikation eins zu eins umsetzbar sind. Der These, die Bereitstellung schriftlichen Feedbacks sei eine Herausforderung, mag entgegengehalten werden, dass die Fellows vor Programmbeginn eine

Unterweisung in Workshops erhalten und darüber hinaus über ein Handbuch verfügen, in welchem Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen zum schriftlichen Feedback vermerkt sind. Dem ist gleichwohl entgegenzusetzen, dass diese vorrangig inhaltlicher und arbeitsorganisatorischer Natur sind. Hinweise wie die, zunächst alle abgegebenen Texte durchzusehen, sich nicht in Kommentaren zu verlieren und spezifisch zu sein (vgl. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2014: o.S.) sind in der Theorie ohne Frage als hilfreich zu bewerten. Doch steht zu vermuten, dass die Gestaltung eines effektiven schriftlichen Feedbacks in der Praxis trotzdem eine Herausforderung bleibt, da es nicht grundsätzlich erlernt wurde. Auch in Workshops kann die Bereitstellung eines Feedbacks in der Intensität und Differenzierung, wie es von den Writing Fellows im Rahmen einer Woche angeboten werden muss, kaum eingeübt werden. Ein Umstand, der ebenso für die Tatsache gelten dürfte, dass Writing Fellows im Rahmen des schriftlichen Feedbacks nicht nur angehalten sind, ihre persönlichen Texteeindrücke, sondern stets auch die mit der Kursleitung ausgehandelten Feedbackkriterien sowie die von den Studierenden geäußerten Fragen und Wünsche zu berücksichtigen. Das Verfassen eines schriftlichen Textfeedbacks stellt sich damit als hochkomplexe Aufgabe dar, als neuralgischer Punkt der Arbeit im Writing Fellow Programm.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Sie stellt sich der Frage, wie die Writing Fellows an der Europa-Universität Viadrina der Herausforderung „schriftliches Textfeedback“ begegnen und setzt sich zum Ziel, unter Einbeziehung von Theorien der Kommunikationswissenschaft und Schreibdidaktik sowie in Rückbezug auf die persönlichen Reflexionen von Writing Fellows, Handlungsempfehlungen für künftige Programmteilnehmende abzuleiten. Dies erscheint insofern gewinnbringend, als dass der Zu- und Abgang von Studierenden, die an Schreibzentren und somit auch in Writing Fellow Programmen arbeiten, naturgemäß hoch ist (Grieshammer et al. 2013: 5). Durch Auslandsaufenthalte, Wegzug oder Prüfungsphasen kommt es, wie Grieshammer et al. feststellen, immer wieder zu einer Neuzusammensetzung des Personalstabs und somit, in Bezug auf die vorliegende Arbeit, immer wieder zu der Schwierigkeit der Bereitstellung eines schriftlichen Textfeedbacks. Die Wichtigkeit der näheren Betrachtung dieser Art von Feedback dürfte damit außer Frage stehen. Welche konkreten Fragen der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen und welchen Ansatz sie verfolgt, soll im nächsten Kapitel dargelegt werden.

2.3 Ansatz und Fragestellung der vorliegenden Arbeit

Der Problematik von Textfeedback im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit widmet sich die vorliegende Arbeit in zwei thematischen Blöcken und unter Heranziehung mehrerer Unterfragestellungen. Der erste thematische Abschnitt steht allen voran unter dem Aspekt der Schriftlichkeit. Hier soll zunächst einmal ganz grundsätzlich festgestellt werden, in welcher Form die Writing Fellows schriftliches Feedback bereitstellen. Zentrale Frage ist dabei, ob sie ausschließlich ein Anschreiben verfassen oder sich auch dazu entscheiden, Kommentierungen an den ihnen überlassenen Rohfassungen vorzunehmen. Im Rahmen einer detaillierten Analyse soll darauf aufbauend geklärt werden, welche inhaltlichen und formellen Bestandteile das schriftliche Textfeedback aufweist. Es geht also darum, zu eruieren, wie die Writing Fellows ihr Feedback ausgestalten. Sprich: Stellen sie Fragen oder treffen sie wertende Aussagen, geben sie offene Hinweise zur Überarbeitung oder leiten sie diese direktiv an? Eine Aus- und Bewertung der Befunde erfolgt über den Abgleich mit grundlegender Ratgeberliteratur aus dem Fachbereich der Schreibdidaktik. Durch diese Vorgehensweise soll auch geklärt werden, inwiefern die Writing Fellows auf erlernte, für die Mündlichkeit anempfohlene Feedbacktechniken zurückgreifen, beziehungsweise ob sie Ansätze wählen, die sich nicht auf in der Theorie beschriebene Methoden zurückführen lassen. Auf diesem Weg soll dann schlussendlich auch festgestellt werden, ob es möglicherweise Feedbacktechniken gibt, die nur in der mündlichen oder nur der schriftlichen Kommunikationssituation anwendbar sind, nicht jedoch in beiden Formen.

Der zweite thematische Abschnitt widmet sich schließlich dem Aspekt von Mündlichkeit. Über eine Analyse der Konsultationsprotokolle soll hier eruiert werden, inwiefern das schriftliche Feedback in der mündlichen Beratungssituation aufgeht. Es stellt sich also die Frage, ob beide Feedbackformen, also schriftliches Textfeedback und mündliche Beratung, von den Writing Fellows verbunden werden. Darauf aufbauend gilt es zu ermitteln, wie die Studierenden ihrerseits das schriftliche Feedback einschätzen, beziehungsweise darauf reagieren. Durch den steten Rückgriff auf Theorien der Schreibdidaktik erfolgt schließlich immer wieder eine Einschätzung der herausgearbeiteten Befunde, aus denen in letzter Konsequenz Handlungsempfehlungen für (zukünftige) Writing Fellows abgeleitet werden sollen.

Bevor jedoch eine konkrete Analyse der Feedbackdokumente durchgeführt werden kann, sollen im folgenden Kapitel zunächst einmal die grundlegenden Termini der Arbeit definiert werden, um so eine verlässliche Grundlage für die folgende Auswertung zu schaffen.

3. Begriffstheoretische Orientierung: Feedback, Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Um die Analyse des schriftlichen Textfeedbacks in einen konkreten Referenzrahmen einordnen zu können, werden im folgenden Kapitel die der Arbeit zugrunde liegenden Hauptkonzepte „Feedback“ sowie „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ definiert und in ihren Charakteristika auf das Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina umgelegt. In einem ersten Schritt wird der Begriff des Feedbacks von häufig synonym verwendeten Termini wie „Rückmeldung“ und „Beurteilung“ abgegrenzt. Auf Grundlage dieser Definition wird dann ein Kommunikationsmodell entwickelt, das Eigenheiten der hier beleuchteten Feedbackbeziehung zwischen Writing Fellows und Studierenden beschreibt, bevor schließlich die schreibdidaktischen Handlungsmaximen für gelungenes Feedback dargelegt werden, an denen sich die Fellows der Viadrina orientieren. In einem zweiten Block werden alsdann Anforderungen und Charakteristika mündlicher sowie schriftlicher Kommunikation dargestellt und als schreibdidaktisches Forschungsinteresse in der aktuellen Literatur zum Thema verortet, um eruieren zu können, inwiefern die vorliegende Arbeit an bestehende Diskussionen anknüpft, beziehungsweise wo sie neue Wege beschreitet. Basierend auf diesen Erläuterungen wird abschließend die Auswahl der zu analysierenden Textdokumente dargelegt und begründet. Grundlage für die Ausführungen bilden die Kondensate Hartmut Dittons zum Themenkomplex des Feedbacks sowie die Funde Peter Kochs und Wulf Oesterreichers zur Beschaffenheit mündlicher und schriftlicher Kommunikation.

3.1 Feedback: Der Versuch einer Begriffsdefinition

Wie ein Blick in die Fachliteratur zeigt, nimmt der Begriff „Feedback“ sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion als auch in der Alltagssprache einen prominenten Platz ein. Universitäre Disziplinen wie die Pädagogik, die Lehr- und Lernforschung oder die Sozialwissenschaften sowie Institutionen der Berufswelt, beispielsweise Personalverwaltungen, bedienen sich dieses Instruments und setzen dabei, so Andreas Müller und Hartmut Ditton, zumeist einen stillschweigenden Konsens über seine Bedeutung voraus (vgl. Ditton und Müller 2014: 11). Feedback meine in den meisten Fällen ganz allgemein „jemandem etwas zurückmelden“ (ebd.). Bezogen auf Writing Fellow Programme hieße das: „Writing Fellows melden Studierenden etwas zurück“. Eine Aussage dieser Art ist ohne Zweifel als inhaltlich zutreffend, jedoch ebenso als wenig aussagekräftig einzustufen. Sie scheint der im vorangegangenen Kapitel geschilderten Vielschichtigkeit des Writing Fellow

Programms der Europa-Universität Viadrina nicht gerecht zu werden und beinhaltet zudem keinerlei Informationen zu Intention, Ablauf, Sender und Empfänger des Feedbacks. Der Bedeutungsinhalt des Begriffs Feedback soll daher im Folgenden bewusst nicht vorausgesetzt, sondern detailliert erarbeitet werden. Die im Rahmen der Argumentation gefundene Definition soll dann der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen und ihr Verständnis formen.

Um einer Definition des Begriffs Feedback näher zu kommen, bietet es sich an, diesen von häufig synonym verwendeten Termini wie „Rückmeldung“ und „Beurteilung“ abzugrenzen. Eine *Beurteilung* definiert sich, nach Müller und Ditton, als „die Bewertung einer Person, eines Verhaltens oder einer gezeigten Leistung auf der Basis von Beobachtungen“ (ebd.: 21) und wird allen voran im Bereich des Personalmanagements angewendet (vgl. ebd.: 20). Eine derartige Form der Beurteilung findet zweifelsohne auch ihren Platz im Writing Fellow Programm der Viadrina, betrifft jedoch ausschließlich die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. Will meinen: Es sind die Lehrenden, die die Leistungen der Studierenden beurteilen, indem sie deren Schreibverhalten sowie Mitarbeit im Programm unterhalb des Semesters beobachten und ihre Einschätzung der entstandenen Texte unter Rückgriff auf eine Notenskala ausdrücken. Writing Fellows ihrerseits nehmen, wie bereits dargestellt, keine derartige Bewertung vor. Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist Feedback also klar von einer Beurteilung zu unterscheiden. Ebenso wenig wie eine Beurteilung geben Writing Fellows den Studierenden eine Rückmeldung, wenngleich dieser Begriff häufig parallel zu dem des Feedbacks verwendet wird. *Rückmeldungen* sollen im Rahmen der vorliegenden Ausarbeitung verstanden werden als „eher verhaltensdistale Informationen, die sich auch auf Systemeinheiten beziehen können und deren Attribution eher diffus ist“ (ebd.: 24). Rückmeldungen sind demnach synthetisierte Informationen, die sich nicht direkt auf einzelne Personen, sondern auf Gesamtheiten beziehen und erst mit einiger zeitlicher Distanz zum Ereignis weitergegeben werden. Auch diese Form der Rückkoppelung ist Teil des Writing Fellow Programms, bezieht sich jedoch am ehesten auf die Arbeits- beziehungsweise Lernbeziehung zwischen Writing Fellows und Dozierenden und lässt sich folgendermaßen veranschaulichen: Writing Fellows sammeln durch das Lesen der von den Studierenden eingereichten Rohfassungen sowie durch die persönlichen Gespräche, die sie mit ihnen führen, Eindrücke zu deren Schreibverhalten sowie zur Rezeption und Umsetzung der initialen Aufgabenstellung. Diese Eindrücke bündeln, verallgemeinern und schildern sie, nach Ablauf aller Konsultationen, den Lehrenden. Kurz: Sie geben den Lehrenden mit einigem zeitlichen Abstand eine Rückmeldung zum Schreibverhalten der Gesamtheit aller Kursteilnehmenden. Gegenüber dem Begriff der Rückmeldung lässt sich schließlich die Idee

von Feedback, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, abgrenzen. *Feedback* wird verstanden als „verhaltensproximale Botschaften, die auf ein Individuum selbst fokussieren und eher personenbezogene Attributionen nahelegen“ (vgl. ebd.). Dieser Definition folgend, ist Feedback also immer zeitnah, individuell und auf ein ebenso individuelles Verhalten, hier Schreibverhalten, zugeschnitten; es ist „die bewusste [...] (Rückspiegelung, J.G.)¹⁰ von Informationen an eine Person zu ihrem vorherigen Verhalten“ (ebd.). In Bezug auf das Writing Fellow Programm der Viadrina bedeutet das Folgendes: Die Rückspiegelung ist bewusst, da sie von Beginn an geplant ist, im Kursrahmen angekündigt wird und somit für Lehrende, Studierende und Writing Fellows erwartbar ist. Zudem fußt sie stets auf ebenso bewusst ausgehandelten Feedbackkriterien, die transparent gemacht werden. Im Rahmen des Feedbacks, wie es im Programm stattfindet, werden Informationen in Form von Texthinweisen, Leseindrücken und Überarbeitungsanreizen weitergegeben, die stets nur auf eine Einzelperson abzielen. Diese Einzelpersonen können Studierende sein, die ihre Texte den Writing Fellows zur Durchsicht vorlegen, oder auch Lehrende, die mit den Writing Fellows die von ihnen geplanten Schreibaufgaben diskutieren. Der Begriff des Verhaltens in oben genannter Definition erscheint in Bezug auf Writing Fellow Programme zunächst einmal als missverständlich und könnte, wie bereits angedeutet, durch den Begriff des Schreibverhaltens präzisiert werden. Das Schreibverhalten wird im Rahmen von Feedback nicht bewertet, sondern in Form einer allgemeinen Einschätzung personenbezogen rückgespiegelt, und soll in Bezug auf die teilnehmenden Studierenden Anreize für die Bewältigung der aktuellen sowie zukünftiger Schreibaufgaben setzen. Feedback dieser Art erfolgt im Programmrahmen sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form. Damit verschreibt sich Feedback, wie es in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, einem konstruktivistischen Ansatz. Es versteht sich als Angebot, über dessen Umsetzung der Feedbackempfänger selbst entscheidet und das im besten Fall intrinsische Motivation erzeugt, insofern es als frei gewählt erlebt wird (vgl. Kopp und Mandl 2014: 35-36).

Das Vorkommen der Instrumente Beurteilung, Rückmeldung und Feedback im Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina sowie die Richtung der jeweiligen Kommunikation lassen sich in nachfolgendem Schaubild verdeutlichen.

¹⁰ Andreas Müller und Hartmut Ditton sprechen in diesem Textausschnitt von *Rückmeldung*, nicht *Rückspiegelung*. Diese Definition erscheint jedoch inkonsequent, da sie selbst die Begriffe Rückmeldung und Feedback gegeneinander abzugrenzen versuchen. Im vorliegenden Text wurde der Terminus *Rückmeldung* daher durch den der *Rückspiegelung* ersetzt.

Es sei darauf hingewiesen, dass die bildliche Darstellung nur jene Richtungen der Kommunikation enthält, die im Writing Fellow Programm imperativ angelegt sind. Selbstverständlich wäre es auch denkbar, dass die Writing Fellows bezüglich ihrer Arbeit ein Feedback von Studierenden oder eine Rückmeldung der Lehrenden erhalten. Ebenso erscheint es denkbar, dass sich auch Studierende untereinander Feedback auf ihre Texte geben.¹¹

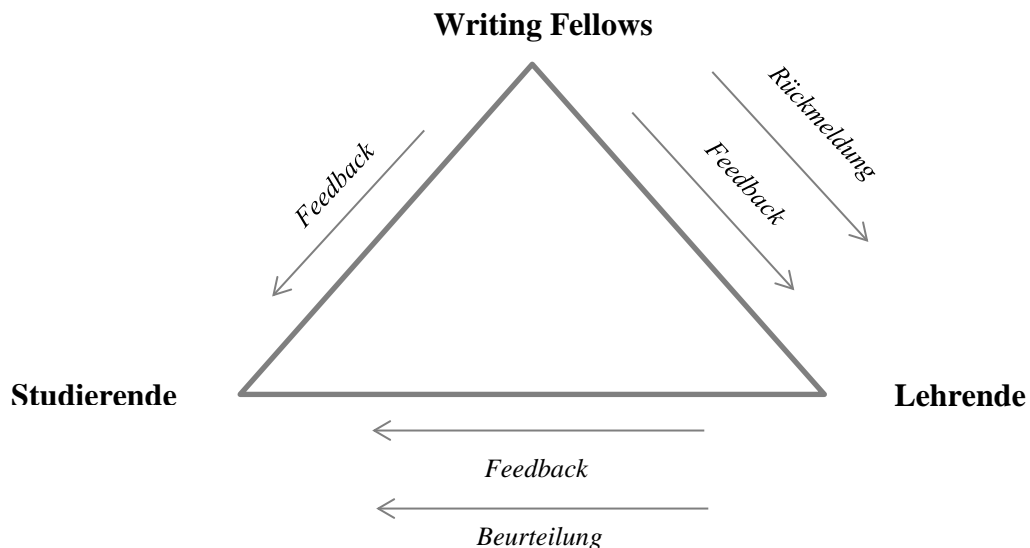


Abbildung 1: Abgrenzung der Begriffe Beurteilung, Rückmeldung und Feedback im Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina

Komponenten eines mehrteiligen Prozesses (vgl. Ditton und Müller 2014: 25), dem Writing Fellow Programm, und sollten als separate Konzepte mit unterschiedlichen Methoden gesehen werden (vgl. ebd.: 25), welche sich jedoch nicht ausschließen, sondern vervollständigen. Ebenso macht die bildliche Darstellung deutlich, welche Vielzahl interpersonaler Beziehungen im Rahmen des Writing Fellow Programms der Viadrina aussagekräftig beleuchtet werden könnte. Da es im Rahmen einer Einzelarbeit unmöglich erscheint, all diesen Verbindungen erschöpfend gerecht zu werden, widmet sich die vorliegende Arbeit ausschließlich der Feedbackbeziehung zwischen Writing Fellows und Studierenden. Diese Beziehung erscheint von besonderem Interesse, da Writing Fellows nicht nur als Bindeglied zwischen Studierenden und Lehrenden gesehen werden können, sondern ihr Handeln sowie ihre schriftliche und mündliche Kommunikation mit den Studierenden zweifelsohne einen Großteil des sichtbaren Programmablaufs ausmachen.

¹¹ Die Darstellung der Writing Fellows an der Spitze des Dreiecks stellt keine Wertung im Sinne einer Rangordnung dar, sondern ist der Tatsache geschuldet, dass das Handeln der Writing Fellows den Ansatzpunkt dieser Arbeit bildet.

Um nachvollziehen zu können, wie Feedback im Rahmen einer Kommunikationssituation zwischen Sender und Empfänger en- und decodiert wird, soll im folgenden Kapitel der Versuch einer prozessualen Darstellung von Feedback nach Andreas Müller und Jan-Willem Strijbos vorgenommen werden.

3.1.1 Feedback geben und nehmen: Der Versuch einer prozessualen Darstellung

Nachdem im vorangegangenen Textabschnitt der Begriff des Feedbacks in seiner allgemeinen Definition geklärt wurde, verschreibt sich das vorliegende Kapitel der Erhellung der Feedback- beziehungsweise Kommunikationsbeziehung zwischen Writing Fellows und Studierenden. Es soll geklärt werden, auf welche Ressourcen und Annahmen Writing Fellows bei der Gestaltung von Feedback zurückgreifen, in welcher Form sie die Feedbackbotschaft senden und unter welchen Aspekten diese schließlich von den Studierenden decodiert und bewertet wird. Die Veranschaulichung des Prozesses erfolgt unter Rückgriff auf das von Müller und Strijbos vorgeschlagene „interaktionale[.] Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback“ (Müller und Strijbos 2014: 87), welches von den Autoren als „universell einsetzbar und auf viele Situationen adaptierbar“ (ebd.: 92) eingeschätzt wird. Besagtes Rahmenmodell soll im Folgenden beschrieben und auf die hier vorliegende Situation des Writing Fellow Programms der Europa-Universität Viadrina mit seinen Besonderheiten umgelegt werden.

Das von den Autoren vorgeschlagene Konzept zur Visualisierung von (Teil-)prozessen in Feedbackabläufen stellt sich, überblicksartig zusammengefasst, folgendermaßen dar:

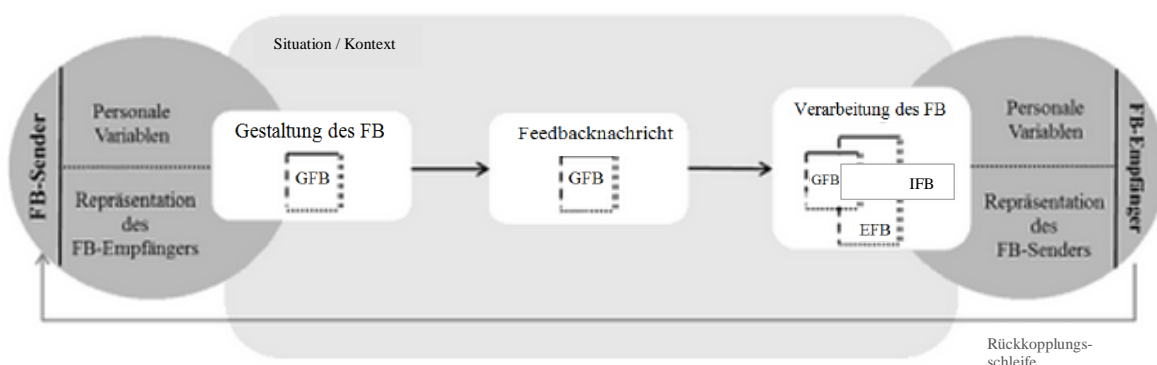


Abbildung 2: Interaktionales Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback nach Andreas Müller und Jan-Willem Strijbos (2014: 88)

Ein Feedbacksender¹², dargestellt auf der linken Seite des Modells, formuliert, unter Rückgriff auf seine persönliche Einschätzung der vorliegenden Situation und des Adressaten, eine Feedbacknachricht, welche er seinem Kommunikationspartner, dem Empfänger, in mündlicher oder schriftlicher Form zukommen lässt. Diese Botschaft wird im Modell mit der Abkürzung GFB, also „gesendetes Feedback“, dargestellt (vgl. ebd.: 89). Der Feedbackempfänger, verzeichnet auf der rechten Seite des Modells, erhält diese Nachricht und interpretiert sie. Im Zuge einer solchen Interpretation gleicht er das gesendete Feedback zunächst mit den Erwartungen, die er im vorliegenden Kontext an sich selbst stellt, ab. Er beurteilt also, inwiefern eine detaillierte Betrachtung und Umsetzung des Feedbacks mit seiner eigenen Handlungsabsicht und -motivation übereinstimmt. Dieses Prinzip der sogenannten Selbstwirksamkeit erscheint im Modell unter dem Kürzel IFB für „internes Feedback“ (vgl. ebd.: 89-91). In einem zweiten Schritt decodiert der Adressat der Feedbacknachricht diese vor dem Hintergrund seines Eindrucks von der Kompetenz des Feedbacksenders sowie personalen Variablen, wie dem eigenen Rang oder dem eigenen Geschlecht (vgl. ebd.: 89-90) und bewertet so die Verlässlichkeit des Feedbacks. Resultat dieser Abgleichungsprozesse ist das „empfangene Feedback“, im Modell abgekürzt mit EFB, welches sich in Inhalt und Aussage durchaus von der Ursprungsnachricht, dem gesendeten Feedback, unterscheiden kann (vgl. ebd.). Das empfangene Feedback stellt also nie ein genaues Abbild des gesendeten Feedbacks dar, sondern ist immer ein Konglomerat aus „Individuum und Umwelt bzw. Situation“ (ebd.: 88). Nach Erhalt und Interpretation des gesendeten Feedbacks ist es dem Empfänger schließlich möglich, seine Eindrücke der Feedbacknachricht an den Sender rückzukoppeln. Der Gesamtprozess sowie all seine Teilprozesse stehen dabei unter dem Eindruck des situativen Rahmens, in dem sie stattfinden (vgl. ebd.: 89). So zum Beispiel dem Arbeitsumfeld oder der Arbeitsatmosphäre.

Als solcher situativer Rahmen kann das Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina gesehen werden, im Verlauf dessen sich die oben beschriebenen Feedbackprozesse folgendermaßen darstellen: Nach Abgabe der Rohfassung eines Texts durch die Studierenden, in diesem Falle die Feedbackempfänger, gestalten die Writing Fellows, hier die Feedbacksender, eine Feedbacknachricht. Diese formulieren sie in schriftlicher Form unter Rückgriff auf die in Ausbildung und Workshops erlernten Handlungsmaximen sowie in Bezug auf ihre Idee von den Bedürfnissen der Studierenden, welche sie im Rahmen der

¹² An dieser Stelle werden keine geschlechtsneutralen Formulierungen, sondern ausschließlich die männlichen Formen „Sender“ und „Empfänger“ verwendet, da es sich um Fachtermini handelt, mit denen Kommunikationsmodelle auch in der neueren Fachliteratur beschrieben werden.

Vorstellung im Kurs sowie durch Gespräche mit den Lehrenden erhalten haben. Die erstellte Feedbacknachricht, also ein schriftliches Anschreiben und möglicherweise auch Textkommentare, lassen sie den Studierenden in digitaler Form zukommen. Die Studierenden in ihrer Rolle als Feedbackempfänger entschlüsseln ihrerseits die gesendete Nachricht und bringen sie in Verbindung mit ihrer Arbeitsmotivation, ihren persönlichen Zielen im Rahmen des Kurses sowie ihrer Idee von der eigenen und der Kompetenz der Writing Fellows.¹³ Darauf aufbauend bewerten sie die gesendete Feedbacknachricht und entscheiden darüber, ob und in welchem Maße sie die Anregungen der Writing Fellows annehmen und zur Überarbeitung ihres Textes nutzen. Im Rahmen der mündlichen Konsultation erhalten die Studierenden schließlich die Gelegenheit, ihre Eindrücke vom schriftlichen Feedback an die Fellows rückzuspiegeln. Im Gespräch können dann möglicherweise entstandene Missverständnisse geklärt und die gesendete mit der empfangenen Feedbacknachricht abgeglichen werden.

Der Bezug zum Interaktionsmodell von Müller und Strijbos zeigt deutlich, wie vielschichtig die Feedbackbeziehung zwischen Writing Fellows und Studierenden tatsächlich ist. Mag die graphische Darstellung im vorangegangenen Kapitel den Eindruck erwecken, es handle sich um eine lineare Arbeitsbeziehung, so dürfte die Beobachtung der Abläufe beim Feedback „unter dem Vergrößerungsglas“ in diesem Kapitel die Vermutung einer monodirektionalen Kommunikation widerlegt haben. Da die erschöpfende Auswertung der dargestellten Vielzahl von Teilprozessen in einer Einzelarbeit jedoch als nicht zu bewältigen erscheint, soll der Fokus in dieser Arbeit auf der von den Writing Fellows gestalteten, schriftlichen Feedbacknachricht liegen. Ein derartiges Vorgehen erscheint nicht nur interessant, da die Bereitstellung schriftlichen Feedbacks eine neue Herausforderung für die Fellows an der Europa-Universität Viadrina darstellt, sondern begründet sich auch dadurch, dass jenes schriftliche Feedback den Ausgangspunkt für das Gros der Auseinandersetzungen im Programmrahmen bildet. Die nähere Untersuchung der gesendeten Feedbacknachricht(en) stellt damit folgerichtig den vordergründigen Ansatz eines jeden Erforschungsinteresses von Writing Fellow Programmen im Allgemeinen und dieser Arbeit im Besonderen dar. Ein weiteres Interesse liegt in der vorliegenden Studie darüber hinaus auf der Untersuchung des empfangenen Feedbacks, also der Rückkoppelung durch die Studierenden, da das gesendete Feedback nur im Vergleich mit diesem fundiert eingeschätzt und ausgewertet werden kann.

¹³ Das von Müller und Strijbos erarbeitete Modell veranschaulicht deutlich, dass „ein Sender [...] nicht per se Glaubwürdigkeit“ (vgl. ebd.: 91) besitzt. Die Notwendigkeit einer Einführung der Writing Fellows in den Kurs, welche ihre Kompetenz unterstreicht, wird dadurch noch einmal in besonderem Maße hervorgehoben.

Nachdem in diesem Kapitel die Kommunikationsbeziehung zwischen Writing Fellows und Studierenden beleuchtet wurde, soll im kommenden Kapitel der Fokus verkleinert werden, indem das Handeln der Writing Fellows unter dem Aspekt der Gestaltung von Feedbacknachrichten sowie dem Gesichtspunkt von Mündlichkeit und Schriftlichkeit beleuchtet wird.

3.1.2 Schreibdidaktisches Feedback: Grundsätze und inhaltliche Gestaltung

Bei der Bereitstellung von Feedback greifen die Writing Fellows nicht nur auf die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen persönlichen Einschätzungen und Variablen zurück, sondern orientieren sich auch an den, in ihrer Ausbildung erlernten Grundsätzen zur inhaltlichen Ausgestaltung von Feedbacknachrichten. Diese nutzen Writing Fellows an der Europa-Universität Viadrina, wie bereits beschrieben, vor allem, um im Kontext einer mündlichen Beratungssituation bestehen zu können. Doch sind die Leitgedanken, welche die zukünftigen Beratenden im Rahmen ihrer Ausbildung kennenlernen, für die Schreibdidaktik derart elementar, dass sie von den Fellows auch für die Ausgestaltung des schriftlichen Feedbacks im Writing Fellow Programm als Maßstab angelegt werden dürften. Im Folgenden soll daher dargestellt werden, an welchen Axiomen sich die Bereitstellung schreibdidaktischen Feedbacks an der Europa-Universität Viadrina orientiert, um einen Einblick in die Prinzipien zu erhalten, an denen sich Writing Fellows orientieren, wenn sie Feedback gestalten.

Das Prinzip der Nicht-Direktivität: Schreibberaterinnen und -berater sowie Writing Fellows sind dazu angehalten, Textfeedback nicht-direktiv zu gestalten. Das Prinzip der Nicht-Direktivität beruht auf der Analyse psychotherapeutischer Beratungssituationen nach Carl Rogers und geht davon aus, dass Individuen, die im Rahmen von Konsultationen jedweder Art Wissen erwerben und sich als gefestigte Persönlichkeiten präsentieren, in der Lage sind, selbstständig adäquate Lösungsstrategien für ihre Probleme zu entwickeln und diese umzusetzen (vgl. Rogers 2004: 119). Klienten sollten nach diesem Verständnis dazu angeleitet werden, losgelöst von der Figur eines Beratenden zu agieren, um im Falle einer neuen Konfrontation mit dem vorgebrachten oder einem ähnlich gelagerten Problem selbstständig Aus- beziehungsweise Lösungswege suchen und verwirklichen zu können (vgl. ebd.). Für die Umsetzung im Rahmen der Schreibdidaktik bedeutet dies: Beratende, in diesem Falle Writing Fellows, zeigen den Studierenden in ihrem Feedback nicht den einen,

vermeintlich richtigen Lösungsweg auf. Sie sind vielmehr dazu angehalten, mit und an den Bedürfnissen der Studierenden Überarbeitungspläne zu entwickeln, indem sie ihre Textindrücke schildern und Fragen stellen, welche das Gegenüber zur Reflexion der eigenen Arbeit anregen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 98). Nach diesem Beratungsverständnis bleiben die Schreibenden stets Experten für ihren Text, die äußere Faktoren wie das Feedback selbstständig einschätzen und über ihre Umsetzung entscheiden.

Themenzentriertheit: Dem Postulat der Nicht-Direktivität folgend, versteht sich Feedback im Rahmen der Schreibdidaktik nicht als globale oder gar erschöpfende Kritik, die Antworten auf alle fraglichen oder unklaren Stellen in einem Text findet. Schreibberaterinnen und -beratern sowie Writing Fellows an der Viadrina wird demnach anempfohlen, nicht die Textgesamtheit, sondern exemplarische Textabschnitte ausführlich zu erörtern und zu bearbeiten, um den Studierenden so die Möglichkeit zu geben, einen neuen Blick auf ihr Textprodukt einzunehmen. Diese Vorgehensweise soll den Studierenden erlauben, zu erfahren „wie [...] (ihre, J.G.) Texte von außenstehenden Personen verstanden und interpretiert werden“ (ebd.: 106) und nötigt ihnen eine Transferleistung (vgl. ebd.) ab, im Rahmen derer sie das erhaltene Feedback auf weitere Textteile übertragen müssen. Der Ansatz der Themenzentriertheit entspricht somit der Absicht, durch Feedback Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten.

Higher Order Concerns (HOC) vor Later Order Concerns (LOC): Writing Fellows handeln nach dem Grundsatz „Higher Order vor Later Order Concerns“ – „HOC vor LOC“. Higher Order Concerns betreffen die Planung und Skizzierung einer wissenschaftlichen Arbeit, während Later Order Concerns auf deren Überarbeitung abzielen (vgl. Gaul et al. 2002: 7).¹⁴ Gaul et al. vergleichen die Arbeit an einem wissenschaftlichen Text mit dem Bau eines Hauses. Zunächst müsse ein Fundament gegossen (Planung der Arbeit) und ein Gerüst gebaut (Skizzierung der Arbeit) werden, bevor schließlich die Verkleidung vorgenommen werden könne (sprachliche Gestaltung der Arbeit) (vgl. ebd.). Nach diesem Verständnis erscheint es wenig zielführend, in einem Feedback beispielsweise die sprachliche Gestaltung eines Textes zu thematisieren, wenn für diesen offenkundig noch kein tragfähiges Konzept vorliegt. Writing Fellows sollten sich also zunächst auf strukturelle Fragen, sprich grundlegende Aspekte der ihnen vorgelegten Rohfassung fokussieren, bevor sie auf Fragen der Rechtschreibung, Grammatik oder Formulierung eingehen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 111).

¹⁴ Gaul et al. sprechen in ihrem Text nicht von *Later Order Concerns*, sondern von *Lower Order Concerns*. Hier wird jedoch die Formulierung *Later Order Concerns* bevorzugt, da davon ausgegangen wird, dass sie den Higher Order Concerns nicht in der Wichtigkeit, sondern in der zeitlichen Bearbeitungsreihenfolge nachgestellt sind.

Wenngleich diese Handlungsmaxime als Leitgedanke der Schreibdidaktik im Allgemeinen zu verstehen ist, sei angemerkt, dass ihre Umsetzung nicht gegen alle Widerstände zu erwirken ist. Wie Grieshammer et al. bemerken, sollten Beratende stets auf die persönlichen Anliegen der Studierenden eingehen (vgl. ebd.), was im Writing Fellow Programm der Viadrina durch einen Abgleich mit den von den Studierenden ausgefüllten Fragebögen als in besonderem Maße praktikabel erscheint.

Lob aussprechen: Schreibberaterinnen und -berater sowie Writing Fellows erlernen, Feedback in wertschätzenden Formulierungen auszusprechen (vgl. ebd.: 235). Sie sind dazu angehalten, die von den Studierenden erbrachten Leistungen verbal zu respektieren und gelungene Textpassagen lobend hervorzuheben, um den Studierenden so den weiteren Prozess der Überarbeitung zu erleichtern und Selbstsicherheit sowie Arbeitseifer zu fördern (vgl. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2014: o.S.). Diesem Ansatz folgend, wird Lob an angebrachten Stellen ehrlich formuliert und nicht um jeden Preis ausgesprochen oder gar verwendet, um negative Kommentare in ihrer Wirkung abzufedern (vgl. Burke und Pieterick 2010: 39).

Im Verlauf der vorangegangenen drei Unterkapitel hat sich gezeigt, wie Feedback als Begriff, Prozess und Gestaltungsmoment in der vorliegenden Arbeit verstanden werden soll. Nämlich als bewusste und zeitnahe Rückspiegelung von Writing Fellows an Studierende, die wertfrei sowie regelgeleitet ausgesprochen wird und in einen vielschichtigen Kommunikationsprozess eingebunden ist. Vor diesem Hintergrund ließe sich argumentieren, dass sich die Bereitstellung mündlichen Feedbacks im Rahmen einer Beratungssituation und die Bereitstellung schriftlichen Feedbacks im Rahmen des Writing Fellow Programms zunächst einmal nicht maßgeblich voneinander unterscheiden. Es ließe sich einwenden, dass Fragen sowohl mündlich als auch schriftlich gestellt werden können, dass Textinhalte sowie -abschnitte auch schriftlich diskutierbar sind und dass Lob in ebendieser Form ausgesprochen werden kann. Eine solche These wäre sicherlich nicht als falsch, jedoch im Mindesten als oberflächlich einzustufen, da sie „Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien“ (Koch und Oesterreicher 1985: 19) von Mündlichkeit und Schriftlichkeit unbeachtet lässt. Im folgenden Block sollen daher die Unterschiede sowie Anforderungsprofile von mündlicher und schriftlicher Kommunikation thematisiert werden, um das diesbezügliche Handeln von Writing Fellows diskutieren und einordnen zu können.

3.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vergleich

In ihrem Aufsatz „Sprache der Nähe, Sprache der Distanz – Mündlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“ beschreiben Peter Koch und Wulf Oesterreicher in synthetisierender und prägnanter Form Charakteristika und Herausforderungen mündlicher sowie schriftlicher Kommunikationssituationen. Diese sollen im Folgenden idealtypisch vorgestellt und auf die im vorangegangenen Kapitel dargelegte schriftliche Feedbacksituation im Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina bezogen werden, um so die theoretische Basis für die vorliegende Untersuchung zu schaffen.

Schriftliche Kommunikation in Form geschriebenen Texts, so das erste Postulat, ist *zeitversetzte Kommunikation*. Die Teilprozesse von Textproduktion und Textrezeption stehen hier in keinem unmittelbaren Verhältnis, sondern sind „voneinander abgekoppelt“ (Koch und Oesterreicher 1985: 20), da der Empfänger der sprachlichen Botschaft über kein Instrument verfügt, welches es ihm erlaubt, aktiv in das Handeln des Senders einzugreifen. Der Sender einer sprachlichen Botschaft ist daher seinerseits dazu angehalten, Einschätzungen und Bedürfnisse des Empfängers zu antizipieren und bereits in seiner initialen Botschaft zu berücksichtigen (vgl. ebd.) Mündliche Kommunikation in Form gesprochenen Texts kennzeichnet sich demgegenüber durch die Möglichkeit beider Interaktionspartner, den Verlauf der Kommunikation durch spontane, verbale und nonverbale Reaktionen gemeinsam auszuhandeln (vgl. ebd.). Writing Fellows, die schriftliches Feedback bereitstellen, haben somit nicht die Gelegenheit, über das Mittel der Rede und Gegenrede, festzustellen, ob und inwiefern ihr Feedback von den Studierenden aufgenommen wurde. Sie befinden sich bis zur Konsultation in einer Situation, die zweifelsohne als unsicher eingestuft werden darf und sind mehr als in einer mündlichen Beratungssituation gezwungen, Charakterzüge, Erwartungshaltungen und eventuelle Anliegen ihres Gegenübers vorausschauend einzuschätzen – beispielsweise über das Studium des eingereichten Fragebogens oder durch Gespräche mit den Lehrenden. Aufgrund der erhöhten Notwendigkeit zur differenzierten Einschätzung des Gegenübers ist schriftliche Kommunikation, so die zweite These, *planungsentensive Kommunikation*. Die in der Schriftlichkeit formulierten Äußerungen können vom Sender einer sprachlichen Botschaft nicht spontan korrigiert oder ergänzt werden (vgl. ebd.), was eine vorausschauende Konzeption und eine stete Rücküberprüfung der Nachvollziehbarkeit der getätigten Aussage in ihrer Gesamtheit erfordert. Planung und Äußerung sind voneinander losgelöste Arbeitsschritte, die vom Sender einer sprachlichen Botschaft nacheinander durchlaufen werden. Im Kontext von Mündlichkeit erfolgen diese

Schritte parallel, der Sender kann Aussagen stets widerrufen, korrigieren und ergänzen, also seine Aussage im Kommunikationsprozess und in Rücksprache mit seinem Gegenüber modifizieren (vgl. ebd.). Writing Fellows sind bei der Formulierung schriftlichen Feedbacks also dazu angehalten, reflektiert zu argumentieren, ihre Worte mit Bedacht zu wählen und sie auf ihre Wirkung zu überprüfen sowie einen erhöhten zeitlichen Mehraufwand für die Konzipierung des Feedbacks einzuplanen, da sie die ihnen vorgelegten Rohfassungen zunächst in Gänze lesen müssen, bevor sie sie zusammenfassend kommentieren können. Daran anknüpfend lässt sich schriftliche Kommunikation als *sprachlich elaborierte Kommunikation* charakterisieren. Wenngleich hier nicht die These vertreten werden soll, mündliche Kommunikation stelle lediglich eine defizitäre Form der schriftlichen Kommunikation dar, so sei doch angemerkt, dass sich beide in ihrer Form unterscheiden. Während die Schriftsprache eher durch eine „reiche(..) Verbalisierung“ (ebd.: 22), also Hypotaxen und lexikalischen Reichtum gekennzeichnet ist, so manifestieren sich in der gesprochenen Sprache eher Parataxen, Ausrufe und lexikalische „Sparsamkeit“ (ebd.). Dies ist insofern folgerichtig, als dass der Sender einer schriftlichen Botschaft gezwungen ist, den Kontext sowie die Aussageabsicht seiner Bemerkungen ausschließlich verbal darzustellen (vgl. ebd.: 20). Er muss sich über Worte erklären und kann keine Gesten oder Mimik zu Hilfe nehmen, um dem Empfänger seinen Standpunkt deutlich zu machen. Für Writing Fellows impliziert das die Notwendigkeit, sich erstens sprachlich präzise und gewandt auszudrücken, um von ihrem Gegenüber verstanden zu werden und zweitens, die Färbung ihrer Aussagen sprachlich einzuordnen. Aus der Feedbacknachricht muss hervorgehen, ob Bemerkungen beispielsweise neutral, ironisch oder scherzhaft formuliert sind, ob sie zur weiteren Bearbeitung anregen sollen oder nur feststellender Natur sind. Dies kann nicht, wie im Rahmen einer mündlichen Schreibberatung, durch nonverbales Handeln geschehen, sondern muss über das Mittel der Sprache transportiert werden. Schriftliche Kommunikation bedeutet demnach den *Verzicht auf nonverbale Kommunikation*. In der Schriftlichkeit können „Gestik, Mimik sowie [...] Intonation“ (ebd.: 23) vom Sender einer sprachlichen Botschaft nicht eingesetzt werden, um Aussagen zu kontextualisieren, zu unterstreichen oder zu relativieren. Folgerichtig können nonverbale Signale des Empfängers ebenso wenig vom Sender empfangen werden. Unmittelbares emotionales Kommunizieren scheint so schwerer möglich zu sein als in der Mündlichkeit, welche geprägt ist von „Affektivität und Expressivität“ (ebd.: 23). Writing Fellows müssen also rein sprachlich eine Situation erzeugen, die das Gefühl eines Verstehens sowie Miteinanders ausdrückt. Zudem stehen sie vor der Herausforderung, durch Verbalisierungen Vertrauen zu den Studierenden aufzubauen.

Anders als in mündlichen Beratungen kann dies nicht, beispielsweise durch ein zwangloses Gespräch, zu Beginn oder während der Begegnung geschehen. Denn: Schriftliche Kommunikation ist *Kommunikation mit einer eher anonymen, nicht personalen Instanz*. Im Rahmen eines schriftlichen Austauschs ist der Sender einer Botschaft im Regelfall räumlich vom Empfänger getrennt und kann dessen Persönlichkeit nicht parallel zur Auseinandersetzung, sondern erst nach dessen Rückkoppelung kennenlernen und einschätzen. Die Kommunikationspartner können sich nicht über die vorliegende Situation auseinandersetzen oder gar gemeinsam agieren (vgl. ebd.: 20). In einer mündlichen „face to face Interaktion“ (ebd.) wäre dies möglich. Writing Fellows scheinen demnach angehalten zu sein, schon im Vorfeld der Bereitstellung schriftlichen Feedbacks möglichst umfassende Informationen über ihr Gegenüber einzuholen und den Kontext sowie die Rolle in der sie handeln, stets deutlich klarzumachen. Eine solche individuelle Ausrichtung des schriftlichen Feedbacks erscheint vor allem angesichts der Vielzahl von Studierenden, die Writing Fellows betreuen, als Herausforderung. Die Rolle in der die Fellows handeln sollte dabei mit der Maxime der Entscheidungshoheit der Studierenden verbunden werden, da schriftliche Kommunikation sich als *Kommunikation mit fester Rollenverteilung* definiert. Schriftlichkeit in Reinform ist gekennzeichnet durch den Hang zur Monologizität (vgl. ebd.: 19). Es ist der Sender einer Botschaft, der, ohne Einwirken des Empfängers, die Versprachlichung vornimmt und im geschriebenen Text seine Sicht zum Ausdruck bringt. Seine Rolle ist dabei klar definiert. Im vorliegenden Fall agieren die Writing Fellows in ihrer Rolle als Experten für die Bereitstellung von Feedback. Im Rahmen mündlicher Kommunikation wird eine solche Rollenverteilung demgegenüber spontan ausgehandelt und kann im Verlauf des Gesprächs immer wieder wechseln (vgl. ebd.). Für Writing Fellows ist dieses Charakteristikum geschriebener Sprache mit der Herausforderung verbunden, nicht als unumstößliche Instanz wahrgenommen zu werden, deren Rat in jedem Fall verbindlich zu folgen ist. Vielmehr müssen sie verbal das Gefühl des miteinander Lernens erzeugen und die Expertise des Empfängers betonen, ohne dabei jedoch als inkompetent wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig gilt es, eine zu hohe Informationsdichte zu vermeiden, die den Empfänger überfordern könnte.

Auf Grundlage dieser Eigenschaften lässt sich mündliche Kommunikation nach Koch und Oesterreicher zusammenfassend als „Sprache der Nähe“ beschreiben, während schriftliche Kommunikation als „Sprache der Distanz“ charakterisiert werden kann (vgl. ebd.: 21). Diese Klassifizierung fasst die Herausforderung, vor der Writing Fellows im Programm stehen, noch einmal bildlich zusammen: Sie arbeiten zusammen mit den Studierenden eng an einem

Textprodukt und bedienen sich dabei eines Instruments, das von menschlicher und kommunikativer Ferne geprägt ist. Diese Gegenüberstellung verdeutlicht noch einmal, dass mündliche und schriftliche Kommunikation sich zwar auf dasselbe (sprachliche) System beziehen (vgl. ebd.: 28), allerdings in Form, Charakteristika und Kommunikationsanforderungen stark voneinander abweichen. Die Interpretation einer gesendeten, schriftlichen Feedbacknachricht in Writing Fellow Programmen wird nicht nur von den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen personalen, situativen und motivationalen Faktoren beeinflusst, sondern vor allem durch die Besonderheiten der Schriftlichkeit in Form von zeitlicher Entzerrung, Planungsintensivität, sprachlicher Ausgereiftheit, Anonymität, einer festen Rollenverteilung sowie dem Fehlen von Nonverbalität geprägt. Diese Spezifika müssen Writing Fellows, wenn sie schriftliches Feedback bereitstellen, berücksichtigen und mit den allgemeinen Anforderungen an gelungenes Feedback, mit den Erwartungen von Lehrenden und Studierenden sowie mit ihren eigenen Eindrücken in Einklang bringen – eine Aufgabe, die zweifellos als kognitive Herausforderung eingestuft werden darf. Inwiefern die Schreibdidaktik diesem Umstand, beziehungsweise den Herausforderungen von schriftlichem Feedback, in Forschungsveröffentlichungen Beachtung schenkt, soll im Folgenden geklärt werden, um die vorliegende Arbeit adäquat in aktuelle wissenschaftliche Diskussionsprozesse einordnen zu können.

3.2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der schreibdidaktischen Forschungsliteratur

Die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Writing Fellow Programmen scheint in der schreibdidaktischen Forschungsliteratur, ganz allgemein gesprochen, kaum Beachtung zu finden. Publikationen, die sich auf das Thema Feedback in Writing Fellow Programmen beziehen, sind zwar durchaus vorhanden, stellen jedoch in der Regel eher die Diskussion institutioneller und zwischenmenschlicher Schwierigkeiten im Feedbackprozess in den Fokus.¹⁵ Veröffentlichungen, die sich der Beleuchtung mündlicher und schriftlicher Feedbackformen im Allgemeinen widmen, sind demgegenüber in deutlich reicherer Form vertreten. Im Folgenden sollen einige dieser Publikationen in thesenartig formulierten Kurzzusammenfassungen vorgestellt werden, da sie jeweils als exemplarisch für die allgemeine Ausrichtung sowie das Untersuchungsinteresse dieses Bereichs der schreibdidaktischen Forschung gewertet werden dürfen.

¹⁵ Siehe dazu auch : Halasz und Brincker 2006 sowie Zawacki 2008

Parallel zur inhaltlichen Beschreibung sollen die Artikel und Handreichungen zudem in ihrer Anwendbarkeit auf die vorliegende Arbeit bewertet werden, um so herausarbeiten zu können, inwiefern diese sich in bestehende Diskussionen einreicht, beziehungsweise diese bereichern könnte.

In der aktuellen Forschungsliteratur zum Thema manifestiert sich der Verzicht auf die Definition der Konzepte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Augenfällig beim Studium der aktuellen Forschungsliteratur ist, dass auch solche Publikationen, die sich laut Titel explizit mit mündlichem und/oder schriftlichem Feedback auseinandersetzen, die Besonderheiten der jeweiligen Kommunikationssituation nicht thematisieren. Dies lässt sich am Beispiel des von Deirdre Burke und Jackie Pieterick veröffentlichten Ratgebers „Giving students effective written feedback“ darstellen. Die beiden Autoren legen mit ihrer Handreichung eine Hilfestellung für Tutorinnen und Tutoren vor, die als Schreibberaterinnen beziehungsweise -berater im britischen Universitätssystem tätig sind und im Rahmen ihrer Tätigkeit schriftliches Peer-Feedback bereitstellen (vgl. Burke und Pieterick 2010: 1-2). In ihrer als Leitfaden konzipierten Veröffentlichung bieten die Autoren reiche Erläuterungen zur Basis schreibdidaktischer Feedbackarbeit, also zu Handlungsmaximen und Grundüberzeugungen eben dieser (vgl. ebd.: 11-24), stellen Arbeitsblätter zur Verfügung, mithilfe derer Tutorinnen und Tutoren aktiv ihre Beratungspraxis reflektieren können (vgl. ebd.: 38-52) und geben fundierte und über weitere Literatur begründete Praxishinweise. So weisen sie beispielsweise darauf hin, dass schriftliches Feedback in der Informationsdichte nicht überfordern dürfe, dass Textkommentare und zusammenfassende Endnotizen stets Hand in Hand gehen sollten und dass Kommentare zu „technischen“ Details, wie zum Beispiel den Later Order Concerns, Anmerkungen zu inhaltlichen Belangen nicht übertreffen sollten (vgl. ebd.: 38-44). Wenngleich diese Hinweise in der Praxis als durchaus hilfreich zu bewerten sind, bleibt doch festzustellen, dass sie ausgesprochen werden, ohne auf die Eigenheiten der Schriftlichkeit einzugehen. Damit operieren die Autoren ausschließlich an der Oberfläche, können anhand von Umfragen und Analysen das Feedbackverhalten von Tutorinnen und Tutoren beschreiben, dieses aber nicht ursächlich erklären – eine Feststellung, die sinnbildlich für eine Vielzahl von Veröffentlichungen zu diesem Thema steht.

In der aktuellen Forschungsliteratur zum Thema manifestiert sich des Weiteren die Tendenz zur Darstellung allgemeiner schreibdidaktischer Handlungsprinzipien. Wie bereits in der vorangegangenen Zusammenfassung festgestellt, wird in vielerlei Forschungsbeiträgen zum Themenkomplex mündlichen und schriftlichen Textfeedbacks das Fehlen einer Darstellung

der Eigenheiten beider Konzepte offenkundig. Dies führt dazu, dass sich eine Vielzahl der Veröffentlichungen trotz expliziter Nennung der Konzepte Mündlichkeit und/oder Schriftlichkeit in Titel und einleitenden Worten eher wie allgemeine Ratgeber zum Thema schreibdidaktischen Feedbacks lesen. Als Beispiel dafür kann der von Agnes M. Rae und David K. Cochrane publizierte Artikel „Listening to students. How to make written assessment feedback useful“ gesehen werden, in dem die Autoren Reaktionen von Studierendengruppen auf schriftliches Feedback beleuchten, mit dem eine Beurteilung ihrer Arbeit begründet wird. In ihren Ausführungen machen Rae und Cochrane zwar deutlich, wie ein solches schriftliches Feedback gestaltet sein sollte, um seitens der Studierenden beachtet und umgesetzt zu werden, rekurrieren dabei aber auf Wissen, welches als schreibdidaktisches Basiswissen eingestuft werden darf. So halten sie beispielsweise fest, dass schriftliches Feedback stets individuell sowie klar verständlich sein sollte und den Empfänger dazu anregen müsse, seinen Lernprozess mehr und mehr selbst zu steuern (vgl. Rae und Cochrane 2008: 227). Ein solches Vorgehen erscheint verständlich und keineswegs verwerflich, doch bringt es die Diskussion, welche im Rahmen dieser Arbeit geführt werden soll, nicht voran, da Richtlinien dieser Art ohnehin im Rahmen des Writing Fellow Programms verankert sind. Schreibdidaktisches Basiswissen müsste also nicht nur beschrieben, sondern konkret auf die besonderen Anforderungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bezogen werden, um für die vorliegende Arbeit besondere Aussagekraft zu besitzen.

In der aktuellen Forschungsliteratur zum Thema manifestiert sich überdies die Tendenz zur Fokussierung auf die Beurteilungsbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. Eine weitere Tendenz, die beim Studium der Forschungsliteratur deutlich wird, ist die zur Fixierung auf die Erhellung der Beurteilungsbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden unter dem Aspekt der Effizienzsteigerung. Publikationen, die sich auf Herausforderungen der Gestaltung mündlichen und/oder schriftlichen Feedbacks im Universitätskontext beziehen, gehen vermehrt der Frage nach, wie Lehrende Feedback, mit dem sie ihre Notengebung begründen, zeitlich effizienter und inhaltlich aussagekräftiger gestalten können. Emblematisch dafür steht die Veröffentlichung „‘Are you listening please?’ The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback“ von Tom Lunt und John Curran. Auf Basis einer 2009 an der London Metropolitan University durchgeführten Studie schlagen die beiden Autoren vor, schriftliches Beurteilungsfeedback durch Audio-Feedback, also von Dozierenden beziehungsweise Tutorinnen und Tutoren aufgenommene Hörbotschaften, zu ersetzen (vgl. (Lunt und Curran 2010: 759-760). Dies bedeute eine Zeitersparnis für Lehrende sowie eine verbesserte und attraktive

Lernmöglichkeit für Studierende, die direkter und persönlicher angesprochen werden könnten als im schriftlichen Textkommentar (vgl. ebd.: 764). Wenngleich die Erörterungen von Lunt und Curran zweifelsohne einen bemerkenswerten Denkansatz darstellen, bleibt doch festzuhalten, dass weder die Untersuchung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, noch die Beleuchtung von Feedback, das zu Beurteilungszwecken eingesetzt wird, konstituierender Teil dieser Arbeit ist. Auch dieser Bereich der aktuellen Forschungsliteratur erscheint damit für die vorliegende Arbeit als nur wenig aussagekräftig.

In der aktuellen Forschungsliteratur zum Thema offenbart sich ferner die Tendenz zur Fokussierung auf Peer-Feedback durch Laien. Aktuelle Publikationen aus dem Bereich der (Schreib-) didaktik beleuchten vielfach die Einsatzmöglichkeiten von studentischem Peer-Feedback in Hochschulseminaren. Im Rahmen einer solchen Lernsituation geben sich die teilnehmenden Studierenden wechselseitig Feedback auf ihre Texte, ohne vorher eine gesonderte schreibdidaktische Ausbildung erhalten zu haben (vgl. Berg et al. 2006: 145). Sinnbildlich dafür steht der Aufsatz „Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback“ von Ineke van den Berg et al. Sie untersuchen ein solches Unterrichtssetting an der Universität von Utrecht und stellen fest, dass schriftliche Textkommentare der teilnehmenden Studierenden eher dem Bereich der Bewertung zuzurechnen sind, während mündliche Textkommentare eher der Diskussion inhaltlicher und stilistischer Fragen gelten (vgl. ebd.: 145-146). Diese Beobachtungen geben zwar Aufschluss darüber, wie initiales, unverstelltes, vermeintlich natürliches Feedback auf Texte aussehen kann, doch ist das Programmsetting dem hier vorliegenden diametral entgegengesetzt. Denn: Writing Fellows sind keine Laien und orientieren sich an Handlungsvorgaben seitens des Schreibzentrums und der Lehrenden, mit denen sie zusammenarbeiten. Auch dieser Zweig der Forschung scheint damit nur bedingte Aussagekraft für diese Arbeit zu besitzen.

Anhand dieses skizzenartigen Überblicks, der keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, lässt sich erkennen, dass die aktuelle Forschungsliteratur sicherlich sinnvolle Hinweise zur praktischen Ausgestaltung mündlichen und allen voran schriftlichen Feedbacks bietet, jedoch kaum Grundlagen der Konzepte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie deren Zusammenhang mit schriftlichem Textfeedback in Writing Fellow Programmen zu klären vermag. Aktuelle Publikationen nehmen vor allem Bezug auf Inhalte von Textfeedback, weniger auf dessen Form. Es scheint zu gelten: Wer mündliches Feedback in adäquater Form bereitstellen kann, ist auch in der Lage, dies in schriftlicher Form zu tun. Durch die vorliegende Arbeit soll die wissenschaftliche Diskussion in diesem Bereich daher um eine

Nuance bereichert werden, indem die bereits vorgestellten Merkmale mündlicher sowie schriftlicher Kommunikation mit der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung von Textfeedback in Verbindung gebracht werden. Da die vorliegende Arbeit sich auf im Rahmen des Writing Fellow Programms der Europa-Universität Viadrina bereitgestelltes Feedback bezieht, soll im folgenden Kapitel noch einmal unterstrichen werden, in welchen der im Rahmen eines Programmdurchlaufs entstehenden Dokumente sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit manifestieren und auf welche Dokumente sich damit die Analyse stützen wird. Mit dieser Aufstellung soll dann die Basis für die nachfolgende Untersuchung gelegt und der begriffstheoretische Vorlauf abgeschlossen werden.

3.2.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Dokumentation des Writing Fellow Programms der Europa-Universität Viadrina

Eine Analyse, die Inhalte und Form schriftlichen sowie mündlichen Textfeedbacks im Rahmen von Writing Fellow Programmen beleuchten möchte, muss sich, wie bereits dargestellt, imperativ auf das von den Writing Fellows niedergeschriebene sowie auf ihr darauf aufbauendes, verbal ausgedrücktes Textfeedback beziehen. Ersteres manifestiert sich im Rahmen des Writing Fellow Programms der Viadrina in Anschreiben und eventuellen Textkommentaren, welche die Fellows an die Studierenden richten, letzteres drückt sich in den ebenfalls von den Fellows verfassten Konsultationsprotokollen aus. Anschreiben, Kommentare sowie Konsultationsprotokolle bilden damit folgerichtig den Korpus der nachstehenden Untersuchung, da sie erlauben, alle in Kapitel eins und zwei diskutierten Grundannahmen und Basisbegriffe zu berühren und im Rahmen einer Analyse zu vereinen. Während Anschreiben und Kommentare Informationen über die Feedbacksender und ihr Verständnis von Form, Inhalt und der Einbindung schreibdidaktischer Beratungsgrundsätze in schriftliches Feedback enthalten, geben die Konsultationsprotokolle Aufschluss über die Einschätzung des initialen Feedbacks durch den Feedbackempfänger, die Beurteilung des Durchlaufs seitens der Writing Fellows und die Verbindung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Allgemeinen. Da die genannten Dokumente an der Europa-Universität Viadrina zu Zwecken der Qualitätssicherung und unter Voraussetzung der Einwilligung der Studierenden archiviert werden, bietet sich für eine Analyse eine reiche Materialbasis, welche die Generierung aussagekräftiger Rückschlüsse möglich macht.

Wie genau die Analyse im hier vorliegenden Fall ablaufen wird, soll im folgenden Kapitel unter Rückgriff auf die von Philipp Mayring entwickelte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse dargelegt werden.

4. Methodologische Orientierung und Forschungsdesign

Um die Analyse der Textdokumente auf ein tragfähiges und nachvollziehbares Fundament aufbauen zu können, wird im folgenden Kapitel die methodologische Basis der Arbeit gelegt. In einem ersten Schritt wird der Weg zur Erstellung des finalen Untersuchungskorpus nachgezeichnet. Es wird also der Frage nachgegangen, welche seit dem Sommersemester 2014 an der Viadrina entstandenen Anschreiben, Kommentare und Protokolle Eingang in die Analyse finden. Darauf aufbauend wird die analytische Herangehensweise erörtert, indem die der Auswertung zugrunde liegende Forschungsrichtung, also der qualitative Ansatz, und die herangezogene Forschungsmethode, also die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, beschrieben werden. In einem dritten Schritt wird schließlich das Analyseverfahren unter Nennung von Analyseeinheiten und –raster für jedes der drei Textdokumente explizit dargelegt, bevor abschließend der Untersuchungskorpus sowie das gewählte Analyseverfahren noch einmal kritisch beleuchtet werden. Das nachfolgende Kapitel versteht sich dabei nicht als Beitrag zu einer allgemeinen Theoriedebatte über vermeintliche Vor- und Nachteile von qualitativer beziehungsweise quantitativer Forschung, sondern als zielgerichtete Begründung der für diese Arbeit gefällten Entscheidungen. Ebenso will das Kapitel die Vereinbarkeit der beiden Forschungsrichtungen nicht bestreiten.

4.1 Der Untersuchungskorpus

Da eine Rekonstruktion sozialer Realität zwischen kommunizierenden Parteien, wie sie die vorliegende Arbeit erfordert, als anspruchsvoller und aufwändiger Prozess eingestuft werden darf, können nicht alle, seit der Einführung des Writing Fellow Programms an der Viadrina entstandenen Anschreiben, Textkommentare und Konsultationsprotokolle, in die Auswertung einbezogen werden. Finaler Untersuchungskorpus sowie der Weg dessen Generierung sollen daher im folgenden Kapitel, und unter Rückbezug auf die bisherigen Erörterungen, dargestellt werden. Die Auswahl der zu untersuchenden Fälle erfolgt auf Grundlage eines zehnstufigen Kriterienkatalogs, mit dem die Fülle der vorliegenden Textdokumente reduziert und auf die

Fragestellung der Arbeit zugeschnitten wird¹⁶. Eine erste Reduzierung der Gesamtheit der dokumentierten Anschreiben, Kommentare und Konsultationsprotokolle erfolgt über einen Abgleich mit dem theoretischen Rahmen des Writing Fellow Programms, also der Frage, inwieweit die Programmanforderungen von Lehrenden, Studierenden und Writing Fellows bruchlos umgesetzt werden. Als Referenzrahmen für die vorliegende Studie wird in einem ersten Schritt das Sommersemester 2014 ausgewählt, da die Dokumentation dieses Durchlaufs des Writing Fellow Programms bereits vollständig sowie einheitlich abgeschlossen ist und damit eine zuverlässige Basis für eine wissenschaftliche Auswertung bietet. Aus den vier Kursen, die im Sommersemester 2014 mit der Beteiligung von Writing Fellows abgehalten wurden, müssen die zwei Kurse a und b ausgeschlossen werden. Im ersten Kurs a wurde die Natur der Aufgabenstellung durch die lehrende Person zu einer Gruppenarbeit abgewandelt. Das Seminar darf damit als nicht repräsentativ für Writing Fellow Programme in Reinform gesehen werden. Im zweiten Kurs b habe ich, in meiner Funktion als Autorin der Arbeit, selbst als Writing Fellow gewirkt. Um vorschnelle Schlüsse und eine zu subjektive Färbung der Interpretation im Vorfeld auszuschließen, soll daher auch dieser Kurs keinen Eingang in die Auswertung finden. Übrig bleiben damit die zwei Kurse c und d aus den Kultur- und Rechtswissenschaften, die für eine Auswahl von Textdokumenten infrage kommen. Aus diesen Kursen werden nur solche Textdokumente ausgewählt, die sich auf die zweite, im Semesterverlauf gestellte Schreibaufgabe beziehen, da diese in beiden Kursen die Redaktion eines wissenschaftlichen Texts, genauer eines Essays und eines Gutachtens, fordert. So kann Vergleichbarkeit geschaffen und gleichzeitig gezeigt werden, dass Beratung im Rahmen von Writing Fellow Programmen keineswegs nur im geisteswissenschaftlichen Bereich möglich ist. Um den Anforderungen guter wissenschaftlicher Praxis zu genügen, werden in die Auswertung darüber hinaus nur Texte von Studierenden einbezogen, die einer Untersuchung ausdrücklich und in schriftlicher Form zugestimmt haben. Nach der ersten Reduktion verbleiben damit 38 Fälle¹⁷, beziehungsweise 114 Textdokumente, für den Einbezug in die Studie.¹⁸ In einem zweiten Schritt wird diese Anzahl unter Fokalisierung auf die Writing Fellows als Dreh- und Angelpunkt der vorliegenden Untersuchung theoretisch verkleinert, indem festgesetzt wird, dass pro Writing Fellow zwei Fälle und damit sechs Textdokumente analysiert werden sollen. So können gleichzeitig aussagekräftige Ergebnisse erzielt und ein zu bewältigender Analyserahmen geschaffen werden.

¹⁶ Siehe dazu auch „Auswahl der Fälle“ in Anhang 8.

¹⁷ Mit dem Begriff „Fall“ wird eine Studierender umschrieben, für den/zu dem von den Writing Fellows drei Textdokumente, also ein Anschreiben, ein kommentierter Text und ein Konsultationsprotokoll erstellt werden.

¹⁸ Siehe dazu auch „Auswahl der Fälle mit Zahlen“ in Anhang 9.

Da pro Kurs zwei Berater eingesetzt sind, ergibt sich also ein Zielkorpus von acht Fällen und 24 Textdokumenten. Diese acht Fälle werden in einer weiteren Reduktion in Rückbezug auf den Inhalt der Konsultationsprotokolle herausgearbeitet. Denn: Die Konsultationsprotokolle stellen die Schnittstelle zwischen mündlichem und schriftlichem Textfeedback dar und geben Aufschluss über Rezeption und Umsetzung beider Formen in der Kommunikation zwischen Writing Fellows und Studierenden. Über das inhaltliche Studium der Konsultationsprotokolle werden schließlich die Fälle ausgewählt, auf die folgende Kriterien zutreffen. Die Muttersprache der Studierenden ist Deutsch. Eine Vorgabe, die insofern maßgeblich erscheint, als dass davon ausgegangen werden darf, dass Nicht-Muttersprachler besondere Beratungsbedürfnisse haben, die in dieser Form nicht Teil der vorliegenden Arbeit sind.¹⁹ Aus dem Protokoll muss des Weiteren hervorgehen, dass die Konsultation im Rahmen eines persönlichen Treffens und nicht per Skype stattgefunden hat, damit Kommunikationsstörungen technischer Natur ausgeschlossen werden können. Um Formen der Rezeption schriftlichen Textfeedbacks in der Mündlichkeit untersuchen zu können, muss das schriftliche Textfeedback außerdem im Konsultationsprotokoll Erwähnung finden und darüber hinaus klar werden, dass die Studentin beziehungsweise der Student das schriftliche Feedback zur Kenntnis genommen hat. Ferner soll das schriftliche Feedback konstituierender Teil des Gesprächs sein und zum Austausch über sich selbst führen. Das bedeutet: Ein Konsultationsprotokoll, in dem ein einfacher Dank für das schriftliche Feedback seitens der Studierenden als einziger Hinweis auf eine Auseinandersetzung mit diesem zu finden ist, findet keinen Eingang in die Auswertung, da dieser Dank eine reine Höflichkeitsfloskel sein könnte. Ein Protokoll, in dem das schriftliche Feedback als Aufhänger für eine allgemeine Diskussion über das Für und Wider wissenschaftlichen Arbeitens fungiert, wird ebenso nicht in den Korpus einbezogen, da hier keine Informationen zur inhaltlichen Rezeption und Umsetzung des Feedbacks abgeleitet werden können. Die Anwendung dieses Rasters führt zu einer Reduktion auf zehn Fälle und 30 Textdokumente. Dort, wo auch nach dieser Reduktion noch mehr als zwei Fälle pro Berater verbleiben, entscheidet das Los über den Eingang in die Auswertung, sodass schlussendlich die im Vorhinein festgelegten acht Fälle und 24 Textdokumente aus den Kultur- und Rechtswissenschaften für die Auswertung bereitstehen.

In einem nächsten Schritt muss nun das ausgewählte Material mit einer Forschungsrichtung beziehungsweise Forschungsmethode verbunden werden, um die Analyse nachvollziehbar und transparent zu gestalten. Wie genau die Untersuchung von Anschreiben,

¹⁹ Siehe dazu auch Büker und Lange 2010.

Textkommentaren und Konsultationsprotokollen erfolgt, soll daher im Folgenden durch Explizierung der hier angelegten Forschungsrichtung, der qualitativen Sozialforschung, sowie durch Darstellung der umgesetzten Forschungsmethode, der qualitativen Inhaltsanalyse, erörtert werden.

4.2 Die Forschungsrichtung: Der qualitative Ansatz

Dem in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Untersuchungskorpus und -interesse, textuelle Gegenstände, welche im Rahmen einer individuellen Kommunikationssituation generiert werden, in Wirkung und Entstehung verstehen zu wollen, scheint am ehesten eine Auswertung durch qualitativ geprägte Analyseinstrumente gerecht zu werden. Diese erlauben Forschenden, verkürzt dargestellt, „Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie hineinzusetzen“ (Mayring 2010: 19), und dadurch nicht nur kausale Wirkungszusammenhänge, sondern vor allem Wirkmechanismen aus dem untersuchten Korpus abzuleiten (vgl. Gläser und Laudel 2010: 25-26). Überzeugungen, Werkzeuge und Selbstverständnis dieser Forschungsstrategie (ebd.: 26) sollen im Folgenden überblicksartig dargestellt und in einem anschließenden Schritt auf die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit bezogen werden.

Qualitative Sozialforschung basiert auf der Grundannahme, dass „soziale Wirklichkeit [...] sich als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstehen (lässt, J.G.)“ (Flick et al. 2013). Dies bedeutet folgerichtig, dass es nicht ein allen Menschen gemeinsames Erleben von Realität, nicht die eine, allgemeingültige Definition ebendieser gibt, die unter Laborbedingungen nachgestellt, standardisiert abgefragt und in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt werden kann. Qualitative Sozialforschung orientiert sich daher nicht an abstrakten Handlungskriterien, sondern fokussiert „auf den Gegenstand und setzt an den subjektiven und sozialen Bedeutungen, die mit ihm verknüpft sind, an“ (Flick 2012: 29). Die Annahme, dass soziale Realität durch gegenseitige Bezugnahme und Interpretation der Handlungen anderer geschieht, also das Produkt von Kommunikation ist, hat Folgen für Durchführung und Design von Forschung, die sich folgendermaßen umreißen lassen.

Basierend auf der Annahme einer multiperspektivischen Lebenswelt (vgl.: ebd.) ist der *Untersuchungsgegenstand* qualitativer Sozialforschung stets der einzelne Mensch mit seinem subjektiven Erleben, Empfinden und Interpretieren (vgl. Mayring 2010: 19).

Qualitative Sozialforschung möchte Inneinsichten in Menschen und ihr Handeln gewinnen. Sie ersucht weniger, persönliche Erfahrungen in numerische Daten zu übertragen (vgl. Lamnek 2010: 12), als vielmehr „Lebenswelten [...] aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2013: 14) und ihnen über das Mittel des Verstehens näherzukommen (vgl. Gläser und Laudel 2010: 33). Menschen als Gegenstand qualitativer Untersuchungen werden demnach nicht als „Datenträger“ (Lamnek 2010: 14), ja gar „isolierte Variablen“ (ebd.: 4), sondern stets als „Teil eines Ganzen“ (ebd.), als Teil des Konstruktionsprozesses sozialer Realität, in den sie eingebettet sind, verstanden. Für ein jedes, nach qualitativen Prinzipien ausgerichtetes, *Forschungsdesign* hat dies zur Folge, dass der Untersuchungsgegenstand möglichst „breitbandig“ (Witt 2001: o.S.), also differenziert, und „kontextgebunden“ (Lamnek 2010: 22), also in Bezug auf sein Umfeld, erfasst werden muss. Um dieser Komplexität Rechnung zu tragen, wird qualitative Sozialforschung in der Regel nicht linear sondern zirkulär angelegt (vgl. Witt 2001: o.S.). Indem Forschende ihr Vorgehen arbeitsbegleitend reflektieren und immer wieder auf den Gegenstand ihrer Untersuchung rekurren, sind sie offen für neue Erkenntnisse und können nicht nur bestehende Theorien auf ihre Gültigkeit überprüfen, sondern auch Theorien generieren (vgl. Flick 2012: 27-29). Im Untersuchungsprozess müssen sich Forschende daher offen und flexibel für neue Wendungen zeigen (vgl. Lamnek 2010: 23-24) – Eigenschaften, die jedoch keineswegs mit den Begriffen der Unwissenheit oder Desorganisation gleichzusetzen sind (vgl. ebd.: 20). Denn: Auch qualitative Sozialforschung läuft methodengeleitet ab, obschon sie ihren Fokus sowie ihre methodologischen Arbeitswerkzeuge erst parallel zur Datenexploration festlegt (vgl. ebd.: 24). Damit orientiert sich die Wahl der adäquaten Untersuchungsmethoden im Rahmen qualitativer Sozialforschung stets am Forschungsinteresse selbst. *Forschende* werden diesem Postulat folgend mit ihrem eigenen Empfinden, Bewerten und Handeln in den Untersuchungs- und Interpretationsprozess miteinbezogen (vgl. Flick 2012: 29). Damit sind sie keine „Störvariablen“ (ebd.), sondern kommunizieren aktiv mit dem von ihnen beforschten Feld. Dies ist insofern konsequent, als dass qualitative Sozialforschung sowohl ihre Gegenstände, als auch sich selbst als in einen Kommunikationsprozess eingebettet versteht (Flick et al. 2013: 21). Demnach handeln nicht nur Erforschte unter sich, sondern auch Forscher und Erforschte die sie verbindende soziale Wirklichkeit miteinander aus (vgl. Lamnek 2010: 21). Dergestalt ausgerichtete qualitative Untersuchungen basieren in der Konsequenz häufig auf Daten, „die konkrete Bedeutungen tragen“ (Witt 2001: o.S.) und damit von Kommunikation zeugen – so zum Beispiel verschriftlichte Texte, Fotos oder bewegte Bilder.

Diesem grob skizzierten Selbstverständnis folgend, kann qualitative Sozialforschung explorativ vorgehen, dabei komplexe Sachverhalte beschreiben (vgl. Flick et al. 2013: 27) und gleichzeitig alltägliche Handlungsmuster deuten und verstehen (vgl. ebd.).

Führt man sich die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung vor Augen, wird klar, dass Forschungsvorhaben und qualitativer Ansatz Hand in Hand gehen. Gegenstand der Untersuchung sind mit schriftlich verfassten Anschreiben, Textkommentaren und Konsultationsprotokollen klar Texte, die als Produkte zwischenmenschlicher Kommunikation gesehen werden dürfen. Wie in Kapitel zwei beleuchtet, handeln Writing Fellows und Studierende die Aussage des Feedbacks, also die soziale Realität, die zwischen ihnen besteht, gemeinsam aus, da es sich bei Feedback nicht um monodirektional ausgerichtete Botschaften handelt. Der verschriftlichte und archivierte Text ist damit Zeugnis und Bedeutungsträger einer im Universitätsbetrieb alltäglichen Handlung. Wie die vorangegangenen Kapitel ebenfalls gezeigt haben, werden diese Texte, den Anforderungen qualitativer Sozialforschung entsprechend, zudem in ihren Entstehungszusammenhang eingebettet und unter den Maßgaben von Programmrahmen, Feedbackkriterien sowie Anforderungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation verstanden. Die Untersuchung geht neben der Frage, inwieweit sich Writing Fellows auf bereits bekannte Feedbackkriterien beziehen, auch der Frage nach, ob sie Techniken anwenden, die sich nicht auf in der Theorie beschriebene Methoden zurückführen lassen. Sie ist damit gleichzeitig überprüfend und explorativ, also eng mit dem Bereich der qualitativen Sozialforschung verbunden.

Mit der Verortung der Untersuchung im qualitativen Bereich ist die Forschungsrichtung festgelegt, die Wahl der Forschungsmethode jedoch noch nicht getroffen. Denn: „eine verbindliche oder einheitliche Methodologie qualitativer Sozialforschung“ (vgl. Lamnek 2010: 25) gibt es nicht. Aus der Vielzahl methodischer Ansätze und Selbstverständnisse gilt es, eine Analysemethode zu wählen, welche eine Verbindung von Deduktion und Induktion zulässt, die Auswertung größerer Textmengen ermöglicht und die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit erlaubt. Auswahl und Gestalt dieser Theorie, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, sollen im folgenden Kapitel verdeutlicht werden.

4.3 Die Forschungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse

Auf Basis des im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Grundverständnisses qualitativer Sozialforschung entwickelt Philipp Mayring in den 1980er Jahren die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 7) als Methode zur systematischen Untersuchung von Textdaten, also verschriftlichtem Kommunikationsmaterial (vgl. ebd.: 12). Das von ihm vorgeschlagene Vorgehen kann zur Explikation, Strukturierung sowie Reduzierung von Textmaterial eingesetzt werden (vgl. ebd.: 65), verläuft stets regel- und theoriegeleitet und entspricht so der Maßgabe wissenschaftlicher Wiederhol- und Nachvollziehbarkeit (vgl. ebd.: 10). Dreh- und Angelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist die inhaltliche Reduzierung von Textmaterial durch wiederholtes Paraphrasieren und Reduzieren sowie die Darstellung der Reduktionen in ordnenden Categoriesystemen (vgl. Flick 2012: 409). Anwendung findet die Analyseform sowohl in der Deduktion, also um bereits bestehende Theorien an Textmaterial zu überprüfen, als auch in der Induktion, also um aus Untersuchungsmaterial neue Theorieansätze zu generieren (vgl. Mayring 2010: 22-25). Damit eignet sich die Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse in höchstem Maße für den Einsatz in der vorliegenden Arbeit, da diese große Textmengen bearbeiten und sowohl Theorien überprüfen als auch generieren will. Ablauf einer zusammenfassend-strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, wie sie hier umgesetzt wird, soll im Folgenden dargestellt werden, um nach der begriffstheoretischen auch die methodologische Basis für die Untersuchung zu legen. Der besseren Übersichtlichkeit wegen wird hier zunächst das Analyseverfahren in der Deduktion und darauf folgend das Vorgehen in der Induktion systematisch beschrieben.

Das Prinzip der Deduktion, also der Überprüfung bestehender Theorien am zu untersuchenden Textmaterial, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf die schriftlichen Feedbackergebnisse der Writing Fellows, also auf Anschreiben und Textkommentare angewendet. Das methodische Vorgehen unterteilt sich dabei in die Blöcke der Verortung und Durchführung der Analyse.²⁰ Im Rahmen der Analyseverortung wird das auszuwertende Material zunächst detailliert in Form und Entstehungssituation beschrieben, um so die Untersuchung und ihren Gegenstand nachvollziehbar zu verorten (vgl. ebd.: 52-53). Darauf aufbauend wird die Richtung der Analyse festgelegt, also die konkrete Fragestellung, unter der die Dokumente im Einzelnen betrachtet werden, präzisiert und in der Theorie verankert (vgl. ebd.: 56-58).

²⁰ Siehe dazu auch „Allgemeiner Ablauf der deduktiven Inhaltsanalyse“ in Anhang 10.

Nachfolgend wird der Referenzrahmen der Analyse geschaffen, indem aus den in Kapitel 3.1.2 beschriebenen Grundsätzen schreibdidaktischen Textfeedbacks, Kategorien gebildet werden, um diese im Anschluss an das Material herantragen zu können. Es wird also eine Erwartungshaltung generiert, auf die Anschreiben und Textkommentare hin untersucht werden (vgl. ebd.: 83). Im vorliegenden Fall beschreiben die Kategorien allgemeine Handlungsaxiome für Schreibberaterinnen und -berater und dienen der Erhellung der Frage, inwieweit Writing Fellows sich in ihrer Feedbackarbeit auf diese Richtlinien stützen. Um die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung zu gewährleisten, werden die Kategorien genauestens definiert, gegeneinander abgegrenzt und in ihrer Bedeutung durch beispielhafte Zitate aus der zugrunde liegenden Forschungsliteratur, sogenannte Ankerbeispiele, veranschaulicht (vgl. ebd.: 92). In einem letzten vorbereitenden Schritt werden schließlich Kontext- und Kodiereinheiten der Analyse festgelegt. Es wird also entschieden, welche die größten beziehungsweise kleinsten Textbestandteile sind, die später unter einer Kategorie subsumiert werden dürfen (vgl. ebd.: 59). An diese definitorischen Vorgänge schließt sich die eigentliche Analyse an. Im Rahmen dieser wird der Kontext von Anschreiben und Kommentaren in einem ersten Materialdurchlauf in Kontext- und Kodiereinheiten gegliedert und den entsprechenden Kategorien zugeordnet, insofern eine inhaltliche Übereinstimmung vorliegt. Die Kategorien werden dabei parallel auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft und gegebenenfalls modifiziert (vgl. ebd.: 94). Solche Textpassagen, die keiner Kategorie zugeordnet werden können, fließen in die sich anschließende induktive Inhaltsanalyse ein. In einem zweiten Materialdurchlauf werden die zugeordneten Fundstellen schließlich paraphrasiert, also auf ein einheitliches Sprachniveau gebracht, unter einem Abstraktionsniveau generalisiert und in zwei weiteren Schritten reduziert, indem bedeutungsgleiche Passagen gestrichen und inhaltlich ähnliche Aussagen gebündelt werden (vgl. ebd.: 99). Das Abstraktionsniveau wird in dieser Arbeit mit der Formulierung „möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie“ bewusst hoch angesetzt, um die Praxis der Writing Fellows in Inhalt und Form detailliert abbilden zu können. Nach Abschluss der Analyse werden die reduzierten Textfragmente schließlich in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit interpretiert (vgl. ebd.: 60). Mayring empfiehlt für die qualitative Inhaltsanalyse darüber hinaus die Anwendung sogenannter Gütekriterien wie der Interkoderreliabilität (vgl. ebd.: 51-52), die in dieser Studie allerdings nicht zum Tragen kommen kann, da sämtliche zu untersuchende Textdokumente nur von einer Person codiert werden.²¹

²¹ Dies bedeutet allerdings keinesfalls, dass die vorliegende Analyse auf tönernen Füßen steht, wie Kapitel 4.4

Das Prinzip der Induktion, also der Generierung von Theorieansätzen aus dem Textmaterial, wird in der vorliegenden Arbeit ergänzend auf Anschreiben, Textkommentare und Konsultationsprotokolle angewendet. Der vorbereitende Ablauf der Analyse verläuft dabei zunächst ähnlich dem im Abschnitt zur Deduktion beschriebenen Hergang.²² In einem ersten Schritt werden auch hier Richtung und Ablauf der Untersuchung festgelegt, indem das zu analysierende Material beschrieben und die Fragestellung konkretisiert wird (vgl.: 60/83). Im Anschluss daran werden ordnende Kategorien jedoch nicht aus der Forschungsliteratur abgeleitet, sondern aus dem Material selbst gebildet. Dafür muss zunächst ein Selektionskriterium festgelegt werden, das bestimmt, welche Bestandteile des Untersuchungsmaterials überhaupt Eingang in die Auswertung finden sollen, da nicht jeder Textinhalt per se für die Beantwortung der Fragestellung relevant sein muss (vgl. ebd.: 84-85). Hier geht es abermals um Passagen, die „möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks“ erlauben. Daraufhin wird schließlich ein Abstraktionsniveau angesetzt, es wird also festgelegt, ob die zu bildenden Kategorien eher allgemeiner oder spezifischer Natur sein sollen (vgl. ebd.: 85). In der vorliegenden Arbeit ist das Abstraktionsniveau auch für die induktive Untersuchung hoch angesetzt, da die Feedbackpraxis der Writing Fellows möglichst detailliert abgebildet werden soll. Durch ein solch explizites, definitorisches Vorgehen wird die Analyse bereits in ihren Grundfesten als wiederhol- und nachvollziehbar angelegt. Im Rahmen der Auswertung wird der zu analysierende Text, hier also Anschreiben, Kommentare und Konsultationsprotokolle, dann Linie für Linie durchgearbeitet. Ist das Selektionskriterium zum ersten Mal erfüllt, wird durch inhaltliche Paraphrasierung der Fundstelle eine Kategorie gebildet (vgl.: ebd.). Ist das Selektionskriterium das nächste Mal gegeben, wird die weitere Fundstelle entweder unter der bereits bestehenden Kategorie subsumiert oder in eine inhaltlich neue Kategorie eingefasst. Anwendbarkeit von Selektionskriterium und Abstraktionsniveau werden nach 50% der Analyse noch einmal rücküberprüft, um nicht am Material vorbeizuarbeiten (vgl. ebd.). Die so kategorisierten Textfragmente werden dann, ebenso wie bei der deduktiven Analyse, in Bezug auf die Fragestellung interpretiert. Um die Interpretation sprachlich realisieren zu können, werden die gefundenen Kategorien in dieser Studie unter inhaltlich einenden Überbegriffen grob zusammengefasst. Eine solche Vorgehensweise wird von Mayring nicht explizit anempfohlen, erscheint, der Befürwortung von Paraphrasierungen zur Reduktion sowie dem Einbezug der Forschersubjektivität folgend, aber umsetzbar.

zur weiteren Anwendung von Gütekriterien qualitativer Forschung zeigt.

²² Siehe dazu auch „Allgemeiner Ablauf der induktiven Inhaltsanalyse“ in Anhang 11.

Nach der allgemeinen Beschreibung des Forschungsablaufs sollen die beschriebenen Handlungsgrundsätze im folgenden Kapitel konkret auf die zu untersuchenden Textdokumente bezogen werden. Da sich Anschreiben, Kommentare und Protokolle in Form sowie Inhalt voneinander unterscheiden und damit unter Anwendung leicht abweichender Definitionen der Analyseeinheiten untersucht werden müssen, erfolgt die Darstellung der Untersuchungsprinzipien in getrennten Kapiteln.

4.3.1 Die deduktive Analyse der Anschreiben

Zur Form und Entstehungssituation der Anschreiben: Die Anschreiben entstehen, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, als verpflichtendes schriftliches Textfeedback und werden von den Writing Fellows in persönlicher Ansprache an die von ihnen betreuten Studierenden gerichtet. In der formellen Ausgestaltung des Anschreibens sind die Writing Fellows zwar frei, doch zeigt sich, dass alle hier untersuchten Textdokumente in Briefform gehalten sowie digital abgefasst sind und circa der Länge einer Normseite entsprechen.²³ *Zur Fragestellung:* Die Anschreiben werden unter der Fragestellung betrachtet, inwieweit die aus der für die Mündlichkeit anempfohlenen Handlungsmaximen, welche sich aus der Fachliteratur extrahieren lassen, auch in der Schriftlichkeit Anwendung finden. Durch die Reduktion der Textinhalte soll zudem geklärt werden, was inhaltlicher Bestandteil beziehungsweise Funktion der Anschreiben ist, um Handlungsempfehlungen für (zukünftige) Writing Fellows aussprechen zu können. *Zum Referenzrahmen:* Die Kategorien, welche der Untersuchung der Anschreiben dienen, werden aus der Fachliteratur, namentlich aus dem Handbuch „Zukunftsmodell Schreibberatung“ von Grieshammer et al. sowie dem Essay „Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln“ von Gaul et al., abgeleitet. Die Kenntnis dieser Werke seitens der Writing Fellows darf vorausgesetzt werden, da sie die wissenschaftliche Basis für sämtliche Kurse der Schreibberaterausbildung an der Europa-Universität Viadrina bilden. Ergo steht zu vermuten, dass die Writing Fellows ihr Handlungsvorgehen darauf basieren. Selbstverständlich fließen nur solche Feedbacktechniken in die Bildung von Kategorien ein, die sich explizit in der Schriftlichkeit umsetzen lassen. Ratschläge wie der, ein Text solle im Rahmen einer Beratungssituation stets näher bei den Studierenden als bei den Beratenden liegen, um Verantwortungsbereiche visuell abzustecken (vgl. Grieshammer et al. 2013: 232), fallen demnach nicht darunter.

²³ Eine Normseite versteht sich folgendermaßen: Schriftart Times New Roman; Schriftgröße 12pt; Zeilenabstand 1,5; Blocksatz

Die Fundierung der Fragestellung in und über die Fachliteratur ergibt sich durch die Ableitung der Kategorien aus ebendieser. Eine Darstellung des Kategoriensystems findet sich in den Anhängen 12 und 13. *Zu den Analyseeinheiten:* Als Kontexteinheit wird ein Satz definiert. Als Satz gilt eine Äußerung, die durch ein Satzschlusszeichen wie einen Punkt, ein Ausrufe- oder ein Fragezeichen terminiert wird. Von dieser Regelung wird nur dann eine Ausnahme gemacht, wenn sich ein Satz grammatikalisch sinnvoll teilen lässt und sich seine Teile sichtbar auf zwei inhaltlich verschiedene Kategorien beziehen. Ein Beispiel dazu: In Anschreiben II schreibt Writing Fellow c2: „Dies würde auch dadurch verständlicher, wenn du versuchst, im Text selbst immer mal wieder Bezug auf Thomä zu nehmen, verstehst du was ich meine?“ (c2 – AII, Seite 1). Hier ist der erste Satzteil klar eine Erklärung beziehungsweise ein Vorschlag zur Umstrukturierung, der zweite Teil eine Frage. Eine Subsumtion beider Satzteile unter einer Kategorie würde deren Inhalt aufweichen und diesen in der Präzision verwischen. Ein solches Vorgehen würde damit dem Ziel, die Feedbackpraxis der Writing Fellows detailliert abzubilden, nicht gerecht werden. Die Auswertung der Anschreiben erfolgt der Lesereihenfolge nach von der ersten bis zur letzten Seite und berücksichtigt nur versprachlichten, keinen bildlichen Text. Die Analyse erfolgt wie in Kapitel 4.3 beschrieben. *Zur Überarbeitung und Reformulierung der Kategoriedefinitionen:* Die Überarbeitung der Kategoriedefinitionen am analysierten Material soll hier stellvertretend für alle folgenden Analysebeschreibungen an einem Beispiel verdeutlicht werden. Die Ausgangsdefinition der Kategorie dKA4 „Die weitere Überarbeitung anleiten“ für die Analyse der Anschreiben lautet:

„Betrifft Anmerkungen, in denen die Writing Fellows einen allgemeinen Weg der weiteren Überarbeitung (-smöglichkeiten) vorzeichnen. Betrifft nicht explizite Hinweise für die Überarbeitung einzelner Textpassagen.“

Die überarbeitete Definition liest sich folgendermaßen:

„Betrifft Anmerkungen, in denen die Writing Fellows einen allgemeinen Weg der weiteren Überarbeitung (-smöglichkeiten) vorzeichnen. Betrifft nicht Vorschläge zur Umformulierung oder Umstrukturierung einzelner Textpassagen. Betrifft ebenso nicht Arbeitsanweisungen für die Zeit bis zur Konsultation.“

Die Reformulierung der Kategoriedefinition kommt zustande, da auffällt, dass die Writing Fellows in den Anschreiben recht präzise Überarbeitungshinweise geben, die in dieser Form nicht in Gänze der Kategoriedefinition zu entsprechen scheinen. Writing Fellow c1 rät beispielsweise einem Studierenden: „Vielleicht könntest du das etwas umgehen, z.B. mit

Formulierung wie: Basierend auf den genannten Gründen/Argumenten/Beispielen/theoretischen Ansätzen etc. (...) kann aufgezeigt werden, dass/komme ich zu dem Schluss/der Ansicht usw.“ (c1 – AI, Seite 1). Dieses Vorgehen scheint nicht in Gänze der Intention des gewählten Ankerbeispiels zu entsprechen, welches vorsieht, dass die Überarbeitung zwar angeleitet, nicht jedoch von den Fellows übernommen wird (vgl. Grieshammer et al. 2013: 236). Daher werden Passagen, die konkrete Vorschläge zur Umformulierung beziehungsweise Umstrukturierung einzelner Textteile enthalten, von der Kategorie ausgeschlossen. Gleichzeitig werden von den Writing Fellows im Anschreiben Arbeitsanweisungen bis zur Konsultation in der Form von: „Schau dir das bis zum Konsultationstermin auch an“ (d2 – AI, Seite 1) ausgesprochen. Weil die Bearbeitungsphase aber auch noch nach der Konsultation weitergeht, sollen auch diese Anweisungen aus der Kategorie rausgehalten werden. Da das Anschreiben im Anschluss noch einer induktiven Analyse unterzogen wird, ist der so zunächst ausgeschlossene Inhalt für die Analyse nicht verloren. Es wird lediglich dafür gesorgt, dass diese detaillierter verläuft und explizitere Ergebnisse bringt.

4.3.2 Die deduktive Analyse der Textkommentare

Zur Form und Entstehungssituation der Kommentare: Die Textkommentare werden von den Writing Fellows direkt am Rand der ihnen vorgelegten Rohfassungen hinterlassen. In Kurs c der Kulturwissenschaftlichen Fakultät geschieht dies in digitaler Form durch Nutzung der Kommentarfunktion der Officeanwendung Word, in Kurs d der Juristischen Fakultät werden die Kommentare von den Fellows in Form handschriftlicher Anmerkungen hinterlassen. Obwohl das Hinterlassen von Textkommentaren kein verpflichtender Bestandteil des Textfeedbacks ist, entscheiden sich alle hier untersuchten Writing Fellows zu diesem Vorgehen. *Zur Fragestellung:* Die Fragestellung entspricht dem im vorangegangenen Unterkapitel geschilderten Anliegen der deduktiven Analyse der Anschreiben. *Zum Referenzrahmen:* Auch der Referenzrahmen entspricht dem im vorangegangenen Unterkapitel beschriebenen Kader. Eine Darstellung des Kategoriensystems findet sich in den Anhängen 14 und 15. *Zu den Analyseeinheiten:* Als Kodiereinheit wird die Kombination mindestens zweier zusammenhängender Worte festgelegt, die zusammen eine sinnvoll paraphrasierbare Aussage ergeben, welche gekürzt werden kann und keiner zusätzlichen Erklärung bedarf. Kommentare wie: „Was damit?“ (d2 – KI, Seite 4) fließen demnach nicht in die Auswertung ein. Als Kontexteinheit gilt eine Kommentarblase. Die Auswertung erfolgt der Lesereihenfolge nach von der ersten bis zur letzten Seite und berücksichtigt, ebenso wie die

deduktive Analyse der Anschreiben, nur versprachlichten, keinen bildlichen Text. Die Analyse erfolgt wie in Kapitel 4.3 beschrieben.

4.3.3 Die induktive Analyse der Anschreiben

Zur Form und Entstehungssituation der Anschreiben: Form und Entstehungssituation der Anschreiben entsprechen der in Kapitel 4.3.1 beschriebenen Darstellung. *Zur Fragestellung:* Die Fragestellung basiert auf der Beobachtung, dass nicht alle Textpassagen der Anschreiben unter die deduktiv gebildeten Kategorien fallen. In der induktiven Analyse soll also herauskristallisiert werden, welche Techniken sich die Writing Fellows über die in der Literatur festgelten Richtlinien hinaus bedienen. Ziel ist es auch hier, Aussagen über Inhalt und Form der Kommentare zu treffen, um daraus abzuleiten, warum sie in der Schriftlichkeit auftauchen und wie sie aus schreibdidaktischer Sicht zu bewerten sind. Da ein Forschungsdesign dieser Form in der Fachliteratur nicht zu finden ist, kann keine theoretische Verankerung im klassischen Sinne vorgenommen werden, wenngleich die Ergebnisse natürlich in Bezug auf schreibdidaktische Funde interpretiert werden. *Zu den Analyseeinheiten:* Als Selektionskriterium wird folgende Definition angelegt: Eingang in die Analyse finden alle Textstellen, die nicht in der deduktiven Analyse berücksichtigt werden konnten, darunter auch bildlicher Text in Form von Symbolen. Eine weitere inhaltliche Präzision des Selektionskriteriums erscheint nicht notwendig, da kaum davon auszugehen ist, dass in den Anschreiben andere Themen als das Textfeedback selbst zur Sprache kommen. Die induktiven Kategorien werden im Hinblick auf die Frage gebildet, die bei der deduktiven Analyse das Abstraktionsniveau der ersten Generalisierung bildet. Es werden also Kategorien gesucht, die Aufschluss über das Vorgehen der Writing Fellows bei der Textrückmeldung sowie Inhalte des Feedbacks geben. Die Kategoriebezeichnungen können folgerichtig nicht so nah am Text formuliert werden, wie von Mayring gefordert, da unter anderem methodisches Vorgehen benannt werden soll, welches als abstrakter Begriff von den Fellows selbstverständlich nicht im Feedback erwähnt wird. Will meinen: Die Writing Fellows handeln nach erlernten Maßgaben, erwähnen diese aber nicht explizit. *Zur Analyse:* Die Analyse verläuft wie in Kapitel 4.3 beschrieben.

4.3.4 Die induktive Analyse der Textkommentare

Zur Form und Entstehungssituation der Kommentare: Form und Entstehungssituation der Textkommentare entsprechen der in Kapitel 4.3.2 beschriebenen Art. *Zur Fragestellung:* Die Fragestellung entspricht dem im vorangegangenen Unterkapitel geschilderten Anliegen der induktiven Analyse der Anschriften. *Zu den Analyseeinheiten:* Analyseeinheiten und –ablauf korrespondieren ebenso mit den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Kategorien und Maßgaben. Auch hier werden also alle Textstellen untersucht, die aufgrund der strengen Kategoriedefinitionen im Rahmen der deduktiven Analyse nicht berücksichtigt werden konnten.

4.3.5 Die induktive Analyse der Konsultationsprotokolle

Zur Form und Entstehungssituation der Kommentare: Die Protokolle werden von den Writing Fellows der Viadrina im Anschluss an eine jede Konsultation verfasst und geben ihnen die Möglichkeit, den Ablauf der Konsultation darzustellen sowie ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Darüber hinaus erlauben die Protokolle anderen Writing Fellows bereits durchgeführte Beratungen nachzuvollziehen. Dies ist vor allem dann relevant, wenn ein Fellow bei zwei Abgaben im Semester nicht durchgängig mit den gleichen Studierenden zusammenarbeitet. Die Protokolle bestehen stets aus einem statistischen Teil, in dem Angaben zur beratenden Person gemacht werden sowie einem offenen Fragenkatalog zu Verlauf, Ergebnis und Reflexion der Konsultation, der von den Writing Fellows auf ein bis zwei Normseiten beantwortet werden soll. Damit heben die Protokolle also gleichzeitig auf Neutralität und persönliche Einschätzungen ab und dürfen zudem als besonders authentisch gelten, da sie im Rahmen eines Programmdurchlaufs entstehen und im Rahmen der vorliegenden Studie nicht künstlich provoziert werden. Für die induktive Analyse wird nur der offene Fragenkatalog berücksichtigt, da der statistische Teil keine Rückschlüsse über Anwendung und Einschätzung des schriftlichen Feedbacks zulässt. *Zur Fragestellung:* Durch die Analyse der Protokolle sollen die zuvor im schriftlichen Textfeedback der Writing Fellows ausgemachten Techniken in ihren Effekten eingeordnet werden. Es stellt sich die Frage, wie das schriftliche Feedback in der mündlichen Konsultation aufgeht und wie es von Studierenden und Writing Fellows beurteilt und eingeschätzt wird. Darüber hinaus sollen Handlungsempfehlungen für Writing Fellow abgeleitet werden, um nicht nur zu konstatieren, sondern die Forschungsergebnisse in praktische Ratschläge zu überführen.

Dies erscheint umso mehr relevant, als dass Burke und Pieterick darauf hinweisen, dass Tutoren häufig an der Qualität und Nutzbarkeit ihres Feedbacks zweifeln – vor allem, wenn es unter Zeitdruck ausgesprochen wird (vgl. 2010: 26). *Zu den Analyseeinheiten:* In der Analyse werden nur solche Textbestandteile berücksichtigt, die die etwas über die allgemeine Diskussion und Anwendung sowie die persönliche Wahrnehmung und Einschätzung des schriftlichen Feedbacks seitens der Writing Fellows und Studierenden aussagen. Diese Definition stellt also das Selektionskriterium dar. Bei der Umformulierung von Textmaterial zu Kategorien ergibt es sich, dass eine Aussage unter zwei Kategorien gleichzeitig fallen kann. Mayring äußert sich zu einem derartigen Vorgehen nicht, doch wird im nachstehenden Beispiel klar, warum nur so gehandelt werden kann. Das Zitat: „...deswegen fängt sie gleich an, meine Anmerkungen zum Text zu kommentieren“ (d2 – PII, Seite 1) fällt unter die Kategorie „das schriftliche Feedback als Gesprächseinstieg nutzen“ und „zum schriftlichen Feedback Stellung beziehen“. Das Zitat enthält klar diese zwei Komponenten, eine Teilung erscheint hier inhaltlich aber nur wenig sinnvoll. *Zur Analyse:* Die Analyse verläuft wie in Kapitel 4.3 beschrieben. Der besseren Übersichtlichkeit wegen werden die gefundenen Kategorien geordnet in Initiativen und Einschätzungen, die eher von den Writing Fellows ausgehen und solche, die von den Studierenden geäußert werden.

4.4 Grenzen und Reflexion von Methodenwahl sowie Untersuchungskorpus

Wie unter anderem Uwe Flick in zahlreichen Publikationen zeigt, birgt die Ausrichtung einer Studie an qualitativen Prinzipien nicht nur Chancen, sondern auch Herausforderungen (vgl. z.B. Flick 2012: 487 ff.). Häufig vorgebrachte Kritikpunkte an der für diese Arbeit ausgewählten Forschungsrichtung und –methode sollen daher im Folgenden aufgegriffen und in komprimierter Form diskutiert werden, um zu unterstreichen, dass die vorliegende Studie auch ohne primäre Orientierung an quantitativen Richtlinien ernst zu nehmende Aussagen treffen kann. Darüber hinaus soll noch einmal der Untersuchungskorpus der Arbeit kritisch beleuchtet werden, um zu verdeutlichen, was die Analyse wird leisten können und wo sie Antworten schuldig bleiben wird.

Ein häufig vorgebrachter Kritikpunkt an qualitativer Forschung ist das Argument der „Geltungsbegründung“ (ebd.: 488). Im Rahmen einer qualitativen Studie gezogene Rückschlüsse würden lediglich durch illustrative Zitate aus dem Untersuchungsmaterial belegt, die der Forschende als aussagekräftig einstufte. Inhalt und Aussage der als wenig

relevant eingeordneten Zitate blieben den Lesenden darüber hinaus verborgen (vgl.: ebd.). Diesem Argument ist in der Theorie sicherlich zuzustimmen. Dennoch müssen Forschende, die in einer Studie nicht nur beschreibend, sondern auch erläuternd vorgehen wollen, wohl immer eine exemplarische Auswahl aus Untersuchungskorpus und –ergebnissen treffen, um ihre (Be-)funde sprachlich darstellen zu können. Eine erschöpfende Beschreibung aller gewonnenen Daten erscheint als wenig zielführend beziehungsweise sinngebend, zumal – im Rahmen dieser Studie – alle Ergebnisse in den aufbereiteten, dem Anhang beigefügten Analysedokumenten eingesehen werden können. Den Rezipienten steht es somit jederzeit frei, sich aktiv in die hier geführte wissenschaftliche Debatte einzubringen und die Analyse selbstständig neu zu durchdenken. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Studie durch wissenschaftliche Literatur gestützt und keineswegs haltlos formuliert. Kritische Stimmen bringen weiterhin das Argument der Validität gegen die Anwendung und Stichhaltigkeit qualitativer Forschung vor. Kritikpunkt ist hier, dass sich die im Rahmen einer Studie untersuchte, vermeintliche soziale Realität möglicherweise anders darstellen würde, wenn sie nicht für die Stichprobe der Untersuchung künstlich herbeigeführt worden wäre (vgl. ebd.: 493). Dieses Argument besitzt für die vorliegende Studie ebenso wenig Gültigkeit wie das der Geltungsbegründung, denn die hier untersuchte soziale Realität entsteht im Sommersemester 2014 ganz natürlich im Rahmen des Writing Fellow Programms. Zum Zeitpunkt der Bereitstellung des Feedbacks sowie der Konsultationen wissen weder die Fellows noch die Studierenden, ob, wann und wie ihr Handeln untersucht wird. Das von ihnen gezeigte Verhalten darf damit als überaus authentisch eingestuft werden. Als letzter Einwand gegen qualitative Forschung soll hier das Argument der Objektivität ins Feld geführt werden. Kritiker bringen vor, dass es im Rahmen qualitativer Forschungsdesigns für zwei Forscher nur schwer möglich sei, zu deckungsgleichen Ergebnissen zu gelangen (vgl. ebd.: 499). Auch dieses Argument ist sicherlich nicht in Gänze abzuwenden, doch darf die Frage gestellt werden, inwieweit soziale Realität als Ergebnis von Kommunikation, wie sie hier untersucht wird, überhaupt mehrfach identisch darstellbar sein soll, wenn Forschende sowie Beforschte stets in ihre ganz persönlichen sozialen Kontexte und Wertvorstellungen eingebunden sind, die in letzter Instanz nur sie selbst durchdringen und verstehen können. Zudem dürfte im Rahmen der vorangegangenen Kapitel deutlich geworden sein, dass die vorliegende Arbeit allen voran auf Transparenz setzt. Vorgehen, Definitionen und Analyseschritte werden für die Rezipienten detailliert dargelegt, sodass eine grundsätzliche Nachvollziehbarkeit der Studie gewährleistet sein dürfte.

In Bezug auf den gewählten Untersuchungskorpus ließe sich die Kritik vorbringen, dass dieser sich ausschließlich auf von Writing Fellows generierte Dokumente bezieht. Die Position der Studierenden kommt nur implizit in den Konsultationsprotokollen zur Sprache, wird aber auch hier von den Writing Fellows dargelegt. Dem sei entgegengesetzt, dass sich die Arbeit bewusst der Exploration des Feedback-Verhaltens von Writing Fellows widmet, um neue Denkansätze für deren Ausbildung und Praxis generieren zu können. Ebenso ließe sich kritisieren, dass die Endfassungen der von den Studierenden geschriebenen Texte nicht in die Auswertung einbezogen werden, um abschätzen zu können, welchen Effekt das jeweilige Feedback nach sich zieht. Diesbezüglich sei angemerkt, dass eine solche Analyse nur schwer durchführbar erscheint, da an den Endversionen nicht abzulesen ist, aus welchen Gründen und auf wessen Einfluss basierend, Überarbeitungen vorgenommen wurden. Ein solches Forschungsvorhaben würde imperativ die Einbindung qualitativer Interviews fordern, welche dem Rahmen und dem Ziel dieser Studie nicht entsprechen. Außerdem darf Feedback nicht nur dann als gelungen gewertet werden, wenn es im nächsten Text Änderungen nach sich zieht. Fänden die Anmerkungen der Writing Fellows beispielsweise in einer weiteren Arbeit außerhalb vom Writing Fellow Programm Berücksichtigung, läge ebenso ein Erfolg vor. Gleichmaßen mag die Konfrontation mit einer Fremdwahrnehmung zu Reflexionen führen, die sich nicht textuell niederschlagen und trotzdem als wertvoll eingeschätzt werden können. Interviews zu allgemeinen Einschätzungen des Feedbackvorgangs mit Writing Fellows und Studierenden werden zudem nicht geführt, da es zunächst einmal unerlässlich erscheint, zu ergründen, wie das Feedback im Allgemeinen beschaffen ist, bevor untersucht werden kann, wie es subjektiv erlebt wird. Für ein solches Forschungsvorgehen bietet die vorliegende Untersuchung aber durchaus eine Grundlage.

Nach Darlegung von Untersuchungskorpus, Forschungsrichtung und –methode sowie deren kritischer Reflexion sollten Relevanz und Stichhaltigkeit der vorliegenden Untersuchung außer Frage stehen, sodass im nächsten Kapitel die Ergebnisse der Analyse vorgestellt werden können.

5. Das schriftliche Textfeedback: Ergebnisse der Analyse

Im folgenden Kapitel wird eine Auswahl der Analyseergebnisse des von den Fellows bereitgestellten Textfeedbacks überblicksartig und nach inhaltlichen Gesichtspunkten geordnet, dargestellt. Als Orientierungspunkt dienen dabei die deduktiv gebildeten

Kategorien, denen inhaltlich verwandte, induktiv gewonnene Kategorien erklärend zugeordnet werden. In den einzelnen Unterkapiteln werden die Analyseergebnisse zunächst in Bezug auf die Textkommentare und im Anschluss in Bezug auf die Anschreiben dargestellt, ausgewertet sowie in Handlungsempfehlungen umgesetzt. Dieses Vorgehen beruht auf dem Befund, dass alle Writing Fellows sich dazu entscheiden, Kommentare zu verfassen und diese sich eher in den Anschreiben zu spiegeln scheinen, als umgekehrt. Um das Argument einer einseitigen Betrachtung der Analyseergebnisse zu entkräften, werden im letzten Unterkapitel die nicht näher diskutierten Befunde überblicksartig vorgestellt, bevor ein Fazit gezogen wird. Von einer expliziten Unterscheidung schriftlichen Textfeedbacks in der Juristischen beziehungsweise Kulturwissenschaftlichen Fakultät wird ebenso wie von einer typisierenden Darstellung der Berater abgesehen, da hier zunächst einmal Erkenntnisse generiert werden sollen, die sich auf das Writing Fellow Programm der Viadrina im Allgemeinen beziehen. Im Zuge der inhaltlichen Darstellung der Analyseergebnisse werden auch die quantitativen Häufigkeiten, in denen sie sich manifestieren, genannt. Durch dieses Vorgehen soll keine Legitimationsbegründung, jedoch eine weitere, komplettierende Information geliefert werden, die das Bild der Analyse vervollständigt. Die Handlungsempfehlungen werden in Rückbezug auf schreibdidaktische Grundsätze sowie Studienergebnisse aus der Forschung Deirdre Burkes und Jackie Pietericks abgeleitet, die sich eingehend mit dem Thema schriftlichen Textfeedbacks auseinandersetzen, wenngleich sie ihre Forschung nicht auf Writing Fellow Programme beziehen. Die Analyseergebnisse in ihrer Gesamtheit können in den Anhängen 16 - 20 eingesehen werden.

5.1. Higher Order vor Later Order Concerns thematisieren

Die Handlungsmaxime „Higher Order vor Later Order Concerns thematisieren“ findet sich in den deduktiv gebildeten Kategorien dKK2 und dKA2 sowie dKK2i und dKA2i wieder. Unter die Kategorien dKK2 und dKA2 fallen, grob zusammengefasst, Aussagen, in denen die Writing Fellows explizit formulieren, dass sie sich auf die Handlungsmaxime „Higher Order vor Later Order Concerns“ beziehen. Die Kategorien dKK2i und dKA2i beinhalten zusammenfassende Hinweise der Writing Fellows an die Studierenden, die sich auf Later Order Concerns beziehen und mit der Anweisung verbunden sind, diese zu überarbeiten. Konkrete Textkorrekturen seitens der Fellows fallen unter keine dieser Kategorien, welche auf der Annahme gründen, dass Textfeedback zunächst an grundlegenden, strukturellen Punkten ansetzen sollte (vgl. Grieshammer et al. 2013: 111)

Bezugspunkt Textkommentare

In der *deduktiven Analyse* finden sich weder für die Kategorie dKK2 noch für die Kategorie dKK2i Fundstellen. Auch im Rahmen der *induktiven Analyse* findet sich keine Kategorie, die sich als inhaltlich verwandt bezeichnen ließe und mit der Idee, Higher Order vor Later Order Concerns zu thematisieren, in Verbindung gebracht werden könnte. Durch das Ausbleiben von Fundstellen in den Textkommentaren lässt sich somit die Vermutung aussprechen, dass die Writing Fellows auch in der Schriftlichkeit in besonderem Maße die Handlungsmaxime „HOC vor LOC“ berücksichtigen, da sie Later Order Concerns schlicht nicht anmerken.

Bezugspunkt Anschreiben

Auch in der *deduktiven Analyse* der Anschreiben lässt sich für die Kategorie dKA2 keine Belegstelle ausmachen. Für die Kategorie dKA2i finden sich hingegen vier Passagen, in denen die Writing Fellows die Überarbeitung von Quellenangaben, Zitaten, Paraphrasen, Ausdruck und Satzbau in den ihnen vorgelegten Rohfassungen anempfehlen. Writing Fellow c1 merkt beispielsweise an: „Bei deinen Fußnoten fehlte übrigens manchmal ein Punkt o.ä. Aber das kannst du dir ja nochmal in Ruhe ansehen“ (c1 – AI, Seite 1). Hier wird von der/dem Fellow auf nicht einheitlich gestaltete Quellenverweise hingewiesen, jedoch keine Korrektur vorgegeben, sondern ein allgemeiner Hinweis ausgesprochen, dem die/der Studierende selbst nachgehen muss. Die zitierte Aussage entspricht somit dem Postulat der Nicht-Direktivität und bewegt sich eng am Programmrahmen. In der *induktiven Analyse* findet sich keine inhaltlich vergleichbare Kategorie. Auch für die Untersuchung der Anschreiben ließe sich somit das Fazit ziehen, dass die Writing Fellows das Prinzip „HOC vor LOC“ berücksichtigen, da sie auch hier kaum Aussagen zu nachgeordneten Überarbeitungsanliegen machen. Ein Blick in den Textverlauf der Rohfassungen zeigt jedoch ein anderes Bild. Hier wird deutlich, dass die Writing Fellows konträr zu den in den Kategorien dKK2 und dKA2 sowie dKK2i und dKA2i ausgedrückten Prinzipien handeln, indem sie aktiv korrigierend in die Texte der Studierenden eingreifen. Das bedeutet, dass alle in diese Untersuchung einbezogenen Fellows durch Nutzung der Korrekturfunktion der Officeanwendung Word oder durch händisches Durchstreichen und Hinzufügen, Verbesserungen an den Texten der Studierenden vornehmen. So korrigieren sie Interpunktions- sowie Rechtschreibfehler und nehmen auch stilistische Korrekturen vor. Kurz: Die Fellows agieren nicht mehr ausschließlich als Beratende, sondern ebenso als Lektorierende, was in deutlichem Widerspruch zum Beratungsverständnis der Schreibdidaktik

steht. Da diese Beobachtung als erstaunlich und möglicherweise auch lehrreich für die zukünftige Praxis im Writing Fellow Programm eingeschätzt werden darf, soll das Korrekturvorgehen im Folgenden näher betrachtet werden, obwohl es weder unter den Bezugspunkt Textkommentare, noch unter den Bezugspunkt Anschreiben fällt.

Zur besseren Anschaulichkeit sei hier ein aussagekräftiges Beispiel zitiert, dass von der/von dem verantwortlichen Writing Fellow mithilfe der Korrekturfunktion des Schreibprogramms Word korrigiert wird. In der Rohfassung schreibt die/der Studierende:

„Mit dieser Debatte um Metaphern in den Nachrichten soll sich im folgenden aus diskurslinguistischer Perspektive auseinandergesetzt werden. Mit Rückgriff auf Theorien zu kognitiven Metaphern soll einerseits das Postulat der „Grenze zwischen Fakt und Fiktion“ und die Forderung nach so etwas wie einer „metaphernfreier Berichterstattung“ kritisiert werden. Gleichzeitig und dennoch soll aber die Frage nach dem ambivalenten Potenzial von Metaphern als strukturierende Elemente im Diskurs ernst genommen und die Möglichkeiten einer kritischen Metaphernreflexion – am Beispiel eines audiovisuellen Nachrichtenbeitrags – aufgezeigt werden.“

Die lektorierte Version liest sich schließlich folgendermaßen:

„Mit dieser Debatte um Metaphern in den Nachrichten soll sich im ~~f~~Folgenden aus diskurslinguistischer Perspektive auseinandergesetzt werden. Mit Rückgriff auf Theorien zu kognitiven Metaphern ~~soll~~ werden einerseits das Postulat der „Grenze zwischen Fakt und Fiktion“ und die Forderung nach (so etwas wie) einer „metaphernfreier Berichterstattung“ kritisiert werden. Gleichzeitig ~~und dennoch soll~~ wird aber auch die Frage nach dem ambivalenten Potenzial von Metaphern als strukturierende Elemente im Diskurs ernst genommen und die Möglichkeiten einer kritischen Metaphernreflexion – am Beispiel eines audiovisuellen Nachrichtenbeitrags – aufgezeigt ~~werden~~.“ (c2 – KII, Seite 1)

Im zitierten Beispiel verbessert die/der Writing Fellow die Wendung „im folgenden“ zu „im Folgenden“. Diese Korrektur ist eine den Rechtschreibregeln entsprechende Verbesserung, doch stellt das Lektorieren eine Handlung dar, die, wie im ersten Kapitel dieser Arbeit erörtert, nicht der Idee des Writing Fellow Programms entspricht, da sie keine Hilfe zur Selbsthilfe leistet. Die Berichtigung von Rechtschreibfehlern mag durchaus auf guten Absichten beruhen, birgt jedoch die Gefahr, dass sich für Studierende der Eindruck ergibt, der von den Fellows durchgesehene Text müsse kein weiteres Mal gegengelesen werden. Zudem können die per Korrekturfunktion abgeänderten Textpassagen von den Studierenden direkt per Mausklick übernommen werden. Eine weitere Reflexion der markierten Stellen ist nicht

erforderlich; warum eine Verbesserung vorgenommen wurde, ja möglicherweise gegenüber der Ausgangsversion zu bevorzugen ist, wird nicht zwangsläufig klar. Diese Vermutung lässt sich über die im Beispiel vorgenommene Korrektur des „werden-Passivs“ verdeutlichen. Die/der Writing Fellow formuliert einige Textabschnitte, in denen die/der Studierende sich des „werden-Passivs“ bedient, zu Aktivsätzen um und kennzeichnet die Passivkonstruktionen als falsch. Dies lässt sich grammatikalisch jedoch nicht stützen. Vielmehr scheint sich hier der persönliche Geschmack beziehungsweise Schreibstil der/des Fellows zu manifestieren und mit der Aufforderung, eine Häufung von Passivkonstruktionen zu vermeiden, zu verbinden. Es steht jedoch zu vermuten, dass die/der Schreibende diesen impliziten und für Fellows möglicherweise evidenten Inhalt nicht dechiffrieren kann, wenn die betreffenden Passagen als fehlerhaft gekennzeichnet werden. Eine Nutzung der Korrekturfunktion mag so zu einer Erhöhung des Potenzials zur Fehlinterpretation der gesendeten Feedbacknachricht führen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die/der Fellow die Verbesserung des „werden-Passivs“ nicht konsequent vornimmt. Im ersten Satz des Beispiels findet sich weiter die ursprüngliche Passivkonstruktion. In der Konsequenz enthält der Text nun einen stilistischen Bruch, der vor der Korrektur nicht auszumachen war. Dass es nahezu unmöglich sein wird, alle Fehler aus einem Text herauszufiltern, zeigt auch das Beispiel des Adjektivs „frei“, das in der im Text vorliegenden gemischten Beugung im Dativ eigentlich „freien“ heißen müsste, von der/dem Writing Fellow jedoch nicht angemerkt wird. Auch vor diesem Hintergrund scheint es also schwierig, sich in die Verantwortung der Korrektur von Later Order Concerns zu begeben.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Die Analyse der Kategorien dKK2 und dKA2 sowie dKK2i und dKA2i zeigt also, dass die Writing Fellows in ihren Textkommentaren und Anschreiben kaum, beziehungsweise gar nicht, auf Later Order Concerns eingehen. Umso mehr nutzen sie jedoch die Möglichkeit, die ihnen vorgelegten Rohfassungen zu korrigieren. Als Grund für dieses Feedbackverhalten mag vorgebracht werden, dass Korrekturen an der Textoberfläche einfacher vorzunehmen sind, weil sie augenfälliger sind und schneller formuliert werden können, als Eindrücke zur Argumentation oder Textstruktur (vgl. Burke und Pieterick 2010: 44). Im Zuge dessen kann es, wie das oben diskutierte Beispiel zeigt, zu einer Aneignung des Textes durch die/den Writing Fellow kommen (Beispiel des „werden-Passivs“) (vgl. ebd.: 19). Hier mag es empfehlenswert sein, das bewusste Hinweggehen über Rechtschreib- und Grammatikfehler zu trainieren und stilistische Geschmacksfragen eher in Anschreiben oder Kommentaren

ausführlich zu erörtern, als sie bewusst zu „verbessern“. Eine zweite Erklärungsmöglichkeit für die Tendenz zum direkten Eingriff in den Text ergibt sich über die Heranziehung der Partikularität von schriftlicher Kommunikation als zeitversetzter Kommunikation. Da die von den Studierenden verfasste Rohfassung im Rahmen des Writing Fellows Programms über mehrere Tage in den Händen der Writing Fellows verbleibt, erscheint es denkbar, dass diese eine dem Zeitraum entsprechende, noch kompaktere Feedbackleistung als in der Mündlichkeit erbringen möchten und eine gesteigerte Verantwortung für das vermeintliche Gelingen der Texte empfinden. Um Later Order Concerns thematisieren zu können, gleichzeitig aber die missverständliche Korrekturfunktion zu vermeiden, mag eine stärkere Berücksichtigung der in dieser Arbeit mit dKK2 und dKA2 sowie dKK2i und dKA2i betitelten Kategorien hilfreich sein. So erscheint es denkbar, dass Writing Fellows den von ihnen betreuten Studierenden beispielsweise im Anschreiben noch einmal erläutern, warum sie keine Korrektur der Grammatik und Rechtschreibung vornehmen werden (Kategorie 2: Higher Order vor Later Order Concerns thematisieren). Sollten Fehlermuster erkennbar sein, wäre es zudem möglich, diese, wie im Beispiel der Kategorie dKA2i gesehen, im Anschreiben gebündelt zur Überarbeitung anzuempfehlen (Kategorie dKA2i: Die Überarbeitung von Later Order Concerns zusammenfassend anregen). So könnten Fellows zudem Kommentare und Anschreiben sinnvoll verbinden und sich gleichzeitig von einem möglichen Druck, eine allumfassende Feedbackleistung erbringen zu müssen, befreien. Ebenso könnten gesendete und empfangene Feedbackbotschaft einander durch dieses Vorgehen angenähert und versteckte, nicht explizit verbalisierte Inhalte des gesendeten Feedbacks reduziert werden. Von einer Nutzung der Korrekturfunktion im schriftlichen Feedback scheint im Allgemeinen jedoch eher abzuraten zu sein.

5.2 Lob aussprechen

Als Orientierungspunkt für die Analyse des schreibdidaktischen Postulats, Lob auszusprechen, fungieren die deduktiv gebildeten Kategorie dKK3 und dKA3. Sie umfassen, grob umrissen, lobende Äußerungen innerhalb des Textfeedbacks, die von den Writing Fellows in einen erklärenden Gesamtzusammenhang gestellt werden. Positive, erklärende Schilderungen zu Beginn eines Feedbacks fallen nicht unter diese Kategorien. Sie werden gesondert betrachtet. Hinter dieser Definition steht die Annahme, dass ein wohlwollendes und detailliertes Feedback nicht nur Motivation für die weitere Bearbeitung der vorliegenden Schreibaufgabe auslöst (Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2014: o.S.), sondern

sich durch die explizite Einordnung gelungener Textpassagen ebenso positiv auf die Gestaltung zukünftiger Schreibaufgaben auswirkt (vgl. Burke und Pieterick 2010: 49).

Bezugspunkt Textkommentare

In der *deduktiven Analyse* der Textkommentare finden sich für diese Kategorie sechs Fundstellen, in denen die Writing Fellows die Argumentationsführung, die Anschaulichkeit, die Präzision sowie die Klarheit der ihnen vorgelegten Rohfassungen lobend hervorheben und gleichzeitig erläutern, wie sie zu ihrer positiven Einschätzung kommen. Als beispielhaft für dieses Vorgehen darf folgendes Zitat gelten: „Das finde ich sehr klar, du nennst eine These (Metaphern beeinflussen Denken) und belegst sie dann mit einem anschaulichen Beispiel“ (c1 – KI, Seite 2). In diesem Kommentar wird die Klarheit der Argumentation gelobt, indem die/der Writing Fellow auf ihre/seine persönliche Wahrnehmung verweist und veranschaulicht, dass es die Kombination aus der Nennung einer These und eines dazugehörigen Beispiels ist, welche die Darlegung nachvollziehbar macht. Durch diese deutlichen Explikationen kann der Feedbackempfänger, so darf vermutet werden, erkennen, warum die Textpassage als verständlich eingestuft wurde und das von der/dem Writing Fellow in abstrakter Form beschriebene Argumentationsprinzip bewusst in weiteren Arbeiten umsetzen. Ein inhaltlich leicht abweichendes Bild zeigt sich in der *induktiven Analyse* der Textkommentare und den 32 Fundstellen, die der Kategorie dKK3 inhaltlich beigeordnet werden können. Auch in diesen Kommentaren sprechen die Writing Fellows Lob aus, erläutern jedoch nicht näher, wie ihre positiven Eindrücke zustande kommen (Kategorien iKK6 – iKK8). So loben sie beispielsweise feststellend (iKK6), nehmen dabei auf ihre persönliche Wahrnehmung Bezug, indem sie das Personalpronomen „ich“ verwenden (iKK7) und bedienen sich einzelner Adjektive, um Textpassagen als gelungen zu kennzeichnen (iKK8). So ergeben sich Aussagen wie: „Klarer Titel“ (c1 – KI, Seite 1), „Den Rückgriff auf Thomä finde ich gut“ (c2 – KI, Seite 4) oder „schön“ (d2 – KII, Seite 1). Mit Textkommentaren dieser Art, so darf angenommen werden, motivieren die Writing Fellows die von ihnen betreuten Studierenden, doch erlauben sie den Feedbackempfängern nicht, zu erkennen, warum sie die hervorgehobenen Passagen als klar, gelungen oder gut einstufen. Eine abermalige Umsetzung des gelungenen Textabschnitts in weiteren Arbeiten wird so erschwert. Ein langfristiger Lerneffekt auf Seiten der Studierenden darf damit zunächst einmal infrage gestellt werden (vgl. dazu auch: Burke und Pieterick 2010: 49). Die Analyse der Textkommentare zeigt also, dass die Writing Fellows die aus der Mündlichkeit abgeleitete

Handlungsmaxime des Lob Aussprechens auch in ihren schriftlichen Textkommentaren umsetzen, wenngleich die Zahl der Fundstellen, die sich inhaltlich nur *an* der Kategorie bewegen, die Zahl derer übersteigt, die sich tatsächlich *in* der Kategorie bewegen.

Bezugspunkt Anschreiben

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der *deduktiven Analyse* der Anschreiben. Unter die Kategorie dKA3 fallen hier fünf Fundstellen in denen die Fellows die argumentative und analytische Präzision der ihnen vorgelegten Rohfassungen ebenso wie deren Wissenschaftlichkeit und Bezug zur initialen Aufgabenstellung würdigen. Die im Anschreiben ausgemachten Fundstellen sind länger als die in den Kommentaren verorteten Belegstellen, strukturell jedoch gleich aufgebaut, weshalb an dieser Stelle kein weiteres Beispiel diskutiert werden soll. Im Rahmen der *induktiven Inhaltsanalyse* lassen sich in einer bedeutungsverwandten Kategorie acht weitere Fundstellen für lobendes Feedbackvorgehen der Writing Fellows ausmachen (iKA24). Auch hier sprechen die Fellows in Aussagen wie: „Das Ende finde ich gut gelungen“ (c2 – AI, Seite 1) Lob aus, ohne dessen Ursächlichkeit weiter zu erklären. Die Befürchtung einer verminderten Nachhaltigkeit des Feedbacks darf damit auch für diese, in den Anschreiben getätigten Aussagen gelten. Die Handlungsmaxime des Lob Aussprechens wird von den Writing Fellows also auch in den Anschreiben umgesetzt. Ebenso wie in der Analyse der Textkommentare gilt aber auch hier, dass die Anzahl der von der reinen Theorie abweichenden Fundstellen die Zahl der Fundstellen, welche der Theorie in Gänze entsprechen, übersteigt.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

An den Analyseergebnissen in gebündelter Form lässt sich zunächst einmal eine Tendenz zur Bereitstellung nicht selbsterklärenden Lobes ableiten. Grundlage für diese Ableitung bildet die Beobachtung, dass die Zahl der induktiven Belegstellen die der deduktiven übersteigt. Zu erklären ist diese Tendenz möglicherweise über die Neigung schriftlicher Kommunikation zur Monologizität. Lobende Äußerungen sowie Würdigungen unter Rückgriff auf die eigene Wahrnehmung muten fast wie parallel zur Lektüre entstehende, spontane Reaktionen der Writing Fellows an, die nicht immer in erster Linie an die Studierenden gerichtet sind. Da in der schriftlichen Kommunikation nicht auf das Mittel der Rede- und Gegenrede zurückgegriffen werden kann, kommt es hier möglicherweise zu einer Häufung solcher

Kommentare, weil die Studierenden nicht, wie im Rahmen einer mündlichen Beratung, Zwischenfragen stellen und sich so informieren können, warum eine Textpassage von den Fellows als gelungen eingestuft wird. Um eine Häufung monologischer Kommentare zu vermeiden und das Textfeedback noch nachhaltiger zu gestalten, könnte den Writing Fellows hier gegebenenfalls geraten werden, mehrfaches kurzes Lob in zusammenfassenden Äußerungen zu explizieren und sich noch einmal vor Augen zu führen, dass positives Feedback darin besteht, den Lernprozess der Studierenden zu spiegeln und darzustellen, inwieweit sie in ihren Arbeiten die Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis erfüllen (vgl. ebd.: 50). Dies ist zweifelsohne eine komplexe Aufgabe, die in der Schriftlichkeit aber auch durchaus umsetzbar erscheint, da Äußerungen hier ausführlicher geplant werden können als in der Mündlichkeit. Als weiterer Nebenbefund aus der Analyse der Kategorien dKK3 und dKA3 ergibt sich die Tendenz zur Verortung von Lob in Textkommentaren. Dieses Vorgehen darf als durchaus nachvollziehbar und auch effizient eingeschätzt werden, denn Writing Fellows können in ihren Anmerkungen zielgerichtet kommentieren und müssen nicht im Rahmen des Anschreibens ausführlich erläutern, wo eine gelungene Textpassage zu finden und wie sie bemessen ist. Studierende ihrerseits können diese Passagen dann direkt in ihrem Textentwurf verorten. Durch die nahe Arbeit am Text scheint es so möglich, Unstimmigkeiten zwischen gesendeter und empfangener Feedbackbotschaft zu dezimieren. Die inhaltliche Ausrichtung der lobenden Anmerkungen legt zudem nahe, dass ein Bezug zu konkreten, in der Rohfassung vorkommenden Passagen, eher Platz in den Textkommentaren findet, während allgemeinere Aussagen zur Qualität der Rohfassung in den Anschreiben verortet werden.

5.3 Die weitere Überarbeitung anleiten

Die Handlungsmaxime, durch schreibdidaktisches Feedback die weitere Überarbeitung anzuleiten, drückt sich in den deduktiv generierten Kategorien dKK4 und dKA4 aus. Unter diese Rubriken fallen, zusammenfassend dargestellt, solche Textpassagen, in denen die Writing Fellows den Studierenden allgemeine Verfahren zur Überarbeitung aufzeigen. Konkrete Vorschläge zur Umformulierung oder Umstrukturierung einzelner Textpassagen werden damit nicht berührt. Die Kategorien dKK4 und dKA4 basieren auf dem Anspruch, durch Feedback Hilfe zur Selbsthilfe leisten zu wollen und beschreiben den Grundgedanken, durch das Setzen von Meilensteinen einen Weg der Überarbeitung vorzuzeichnen, den die Schreibenden selbstständig beschreiten können (vgl. Grieshammer et al. 2013: 236).

Bezugspunkt Textkommentare

Für diese Kategorie finden sich in der *deduktiven Analyse* der Textkommentare keine Fundstellen. Die Writing Fellows sehen die Textkommentare also offenbar nicht als adäquate Form, um zusammenfassende Überarbeitungshinweise zu geben. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass Kommentare sich, wie bereits angedeutet, eher auf konkrete Textpassagen beziehen. Ein allgemeiner Hinweis zur Überarbeitung in einem Kommentar wäre also vermutlich nur dann sinnvoll, wenn er an einem konkreten Beispiel exemplifiziert würde. Dergestalt gehen die Fellows in den hier untersuchten Fällen jedoch nicht vor. Vielmehr wird in der Interpretation der *induktiv generierten Analyseergebnisse* deutlich, dass sich die Fellows dazu entscheiden, in ihren Kommentaren nicht die Überarbeitung der Textgesamtheit, sondern die Überarbeitung einzelner Textpassagen anzuregen. In 17 Fundstellen (Kategorien iKK3 – iKK5), die der Kategorie dKK4 sinngemäß zugeordnet werden können, geben die Beraterinnen und Berater den Studierenden konkrete Ratschläge zur Umformulierung (iKK3) und Umstrukturierung (iKK4) von Textabschnitten sowie zur Verbesserung der Argumentationsführung (iKK5). Ein der Kategorie iKK4 entnommenes Beispiel erläutert das Vorgehen der Fellows. Hier heißt es: „Den journalistischen Anspruch könntest du auch schon zu Beginn einbringen, um den Gegensatz von Funktion von Metaphern in Nachrichten und dem Objektivitätsanspruch des Journalismus deutlich zu machen“ (c2 – KII, Seite 8). Hier macht Writing Fellow c2 den Vorschlag, ein Argument im Text vorzuziehen, um dessen inhaltliche Struktur deutlicher hervortreten zu lassen. Mag dieser Vorschlag inhaltlich zunächst einmal sehr direktiv beziehungsweise konkret anmuten, so macht ein Blick in die Gestaltung des Kommentars klar, dass die/der Fellow der/dem Studierenden keineswegs ein Vorgehen aufoktroziert. Durch die Verwendung des Konjunktivs und die angehängte Begründung wird der gemachte Vorschlag transparent und in seiner Umsetzung freigestellt. Die induktiv gebildeten Kategorien, so darf resümiert werden, bewegen sich damit noch recht eng an Empfehlungen zum Handlungsvorgehen in schreibdidaktischer Literatur. Obschon sie konkreter sind als angenommen, setzen sie Meilensteine, an denen sich die Studierenden bei der Überarbeitung orientieren können. Zusammenfassend kann also herausgestellt werden, dass die Fellows in ihren Kommentaren durchaus die weitere Überarbeitung des Textes anleiten, wenngleich sie sich dabei weniger auf die Textgesamtheit als auf konkrete Textpassagen beziehen.

Bezugspunkt Anschreiben

Im Rahmen der *deduktiven Untersuchung* der Anschreiben ergibt sich ein ähnliches Bild. Für die Kategorie dKA4 finden sich hier drei Fundstellen, in denen Writing Fellows eine Überarbeitung des Fazits und der Textstruktur empfehlen sowie anregen, die eigene Meinung im Text auszudrücken. Beispielhaft für die Fundstellen steht folgendes Zitat: „In der Begründetheit habe ich leider oft die Obersätze vermisst. Hier solltest du beim Überarbeiten darauf achten, jeden Unterpunkt mit einem Obersatz einzuleiten“ (d1 – AII, Seite 1). In diesem Textkommentar stellt die/der Writing Fellow heraus, dass sie/er in der Rohfassung ein strukturelles Problem, nämlich das Fehlen für ein juristisches Gutachten erforderlicher Obersätze, ausgemacht hat. Dieses Fehlen wird angemerkt und der/dem Studierenden zusammenfassend zur selbstständigen Überarbeitung anempfohlen. Die/der Studierende ist so dazu angehalten, den eigenen Text selbstständig auf Versäumnisse dieser Art hin durchzugehen, da die betreffenden Stellen nicht explizit hervorgehoben sind. Ein solches Feedbackvorgehen orientiert sich damit sehr eng an der theoretischen Vorgabe. In der *induktiven Analyse* zeichnet sich auch hier eine Tendenz zu konkreter gefärbten Aussagen ab. In inhaltlich ähnlichen Kategorien finden sich 21 Fundstellen (iKA5 – iKA10), in denen Writing Fellows Vorschläge zur Umformulierung (iKA5), Umstrukturierung (iKA6) und Verbesserung der Argumentationsführung (iKA7) machen. Dabei äußern sich die Fellows auch implizit, indem sie anmerken, welche Art von Überarbeitung ihnen persönlich das Textverständnis erleichtern würde (iKA8). So weisen sie die Studierenden darauf hin, dass sie einige Aspekte der Rohfassung als nicht schlüssig empfinden, legen eine Überarbeitung damit aber nur implizit nahe und respektieren so die Autorität der Schreibenden. Auch in den Anschreiben begründen die Fellows den Nutzen ihrer Änderungsvorschläge (iKA9). Da diese Hinweise in Form und Inhalt den bereits diskutierten Beispielen entsprechen, sollen sie an dieser Stelle nicht noch einmal erörternd diskutiert werden. Darüber hinaus machen zwei Fellows allgemeinere Vorschläge zur Überarbeitung einzelner Textpassagen, indem sie den Studierenden nahelegen, sich noch einmal den Inhalt der von ihnen verwendeten Begriffe und Literatur zu verdeutlichen, um so zielgerichteter und übersichtlicher argumentieren zu können (iKA10). Dieses Vorgehen entspricht in Gänze der in der deduktiven Kategorie ausgedrückten Idee, bezieht sich nur nicht auf den Gesamttext, sondern auf einen Textteil. In ihren Anschreiben setzen die Fellows die Idee, die weitere Überarbeitung durch ihr Feedback anzuleiten, also partiell um. Allen voran argumentieren sie jedoch auch hier direkt am Text und in Bezug auf einzelne Passagen.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Als erster Befund zeigt sich also, dass die Writing Fellows sowohl in ihren Textkommentaren als auch im Anschreiben eher konkret und am direkten Beispiel arbeiten. Als Erklärung dafür mag das Fehlen von Rede und Gegenrede in der Schriftlichkeit sowie deren Zeitverzögerung herangezogen werden. Anders als in einem mündlichen Gespräch können Beratende und Studierende in der schriftlichen Kommunikation nicht durch direktes Fragen und Antworten gemeinsam einen Überarbeitungsplan aushandeln. Die Writing Fellows scheinen natürlicherweise gezwungen, einen expliziteren Vorschlag zu machen, um das Risiko von Missverständnissen so gering wie möglich zu halten und ihre Ideen zu illustrieren. An dieser Stelle soll dieses Vorgehen der Fellows daher nicht mit plakativen Einschätzungen wie „gut“ oder „schlecht“ belegt werden. Es sei lediglich angemerkt, dass sich Verantwortliche auf Seiten des Schreibzentrums der erhöhten Direktivität bewusst werden und diskutieren sollten, inwieweit eine konkrete Anleitung der Überarbeitung mit dem jeweiligen Programmrahmen vereinbar ist. Writing Fellows könnte zudem anempfohlen werden, sich vor der Bereitstellung des Feedbacks zu informieren, ob es sich bei den von ihnen betreuten Studierenden um Schreibnovizen handelt, die möglicherweise einen erhöhten Erklärungsbedarf haben, oder ob sie mit erfahrenen Schreibenden konfrontiert sind, denen ein höheres Maß an Eigenständigkeit zugetraut werden darf (vgl. dazu auch Burke und Pieterick 2010: 47). An diesen Erfahrungshintergrund der Studierenden könnte das Feedback dann angepasst werden.

5.4 Die weitere Überarbeitung durch Hervorheben gelungener Textpassagen erleichtern

Unter die Kategorien dKK4i und dKA4i fallen, verdichtend dargestellt, solche Textabschnitte, die von den Writing Fellows optisch beziehungsweise sprachlich hervorgehoben und den Studierenden als Positivbeispiel für die Überarbeitung anderer Textpassagen anempfohlen werden. Textabschnitte, welche die Writing Fellows ohne weiteren Kommentar schlicht als gelungen bezeichnen, werden von den Kategorien nicht berührt. Formgebend für diese Definition ist, ähnlich zu den im vorangegangenen Kapitel diskutierten Kategorien, die Annahme, dass die Herausstellung gelungener Absätze den Studierenden als anschaulicher Orientierungspunkt für die weitere selbstständige Überarbeitung dienen kann (vgl. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2014: o.S.).

Bezugspunkt Textkommentare

In der *deduktiven Analyse* der Textkommentare findet sich für diese Kategorie ein Beispiel, in dem Writing Fellow d1 die weitere Überarbeitung durch Lob und eine persönliche Einschätzung anregt. Sie/er kommentiert: „Gut zusammengefasst. Einen solchen Satz würde ich mir auch für die Argumente, die sich mit der Schwere der Eingriffe befassen, wünschen“ (d1 – KI, Seite 7). Hier wird eine von der/dem Studierenden geschriebene Zusammenfassung gelobt und die weitere Überarbeitung des Textes angeleitet, indem die/der Fellow zum Ausdruck bringt, dass erläuternde Einführungen dieser Art auch in anderen Absätzen das Verständnis der Argumentation erleichtern würden. Die/der Schreibende hat so ein Positivbeispiel für eine gelungene Textpassage vor Augen, muss aber in der Überarbeitung selbst entscheiden, welche Relevanz sie/er dem Hinweis der/des Fellows beimisst. Ein selbstständiges Arbeiten scheint so optimal gefördert und gleichzeitig mit motivierendem Lob verbunden werden zu können. Die geringe Zahl der Fundstellen mag jedoch zunächst einmal erstaunlich anmuten, da allen voran die Officeanwendung Word viele Möglichkeiten für eine Zusammenfassung und Hervorhebung von Textpassagen bietet. Diese Aussage stützen die *induktive Analyse* der Textkommentare und die 202 Fundstellen, welche sich der Kategorie dKK4i thematisch zuweisen lassen. Hier heben die Fellows Textpassagen farbig hervor (iKK13) und markieren das Vorhandensein (iKK14) beziehungsweise Fehlen (iKK15) verpflichtender Textbestandteile. Ein Beispiel: Writing Fellow c2 nutzt die Textmarkerfunktion des Programms Word, um Abschnitte der Rohfassung farblich zu kennzeichnen und erläutert die Bedeutung der Farben in begleitenden Kommentaren sowie im Anschreiben. Ein grün markierter Textabschnitt wird beispielsweise mit dem Kommentar „Vieles aus diesem Absatz klingt schon nach Fazit (grün markiert)“ (c2 – KII, Seite 7) verbunden. Wenngleich diese Markierung eher auf einen negativen, denn auf einen, wie von der Kategorie dKK4i geforderten positiven Sachverhalt verweist, darf angenommen werden, dass sie der/dem Studierenden eine Orientierung für die Überarbeitung bietet: Sie/er ist dazu angehalten, aktiv zu reflektieren, warum die markierten Stellen als Fazit wahrgenommen wurden, wo die Textpassagen eher unterzubringen sind und wie sich das Feedback im Detail umsetzen lässt – ein solches Vorgehen scheint dem Programmrahmen sehr zu entsprechen. Die von der/dem Writing Fellow im Konsultationsprotokoll getätigte Aussage „Interessant fand ich hier, wie sehr dem Schreibenden meine farbigen Markierungen geholfen haben, damit er selbständig eine Struktur hineinbekommen konnte, die ihm deutlich besser gefallen hatte, als die vorherige“ (c2 – PII, Seite 2) lässt, so sei vorausschauend angemerkt, zudem den Rückschluss zu, dass diese Methode des schriftlichen Textfeedbacks als durchaus effektiv

einzustufen ist. Ein ähnliches Feedbackvorgehen zeigt sich in den Kategorien iKK14 und iKK15 der induktiven Analyse der Textkommentare. Hier bringen Writing Fellows in Form von Abkürzungen am Textrand zum Ausdruck, wo verpflichtende Bestandteile eines argumentativen Texts erkannt wurden oder noch fehlen. Obwohl es in dieser Arbeit nicht um die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen schriftlichem Feedback in der Juristischen und Kulturwissenschaftlichen Fakultät gehen soll, sei angemerkt, dass sich die diesen Kategorien zugeordneten Fundstellen ausschließlich auf Textfeedback zu juristischen Gutachten beziehen. Die Zahl von 181 Fundstellen lässt den Schluss zu, dass der Einhaltung der argumentativen Textstruktur in diesem wissenschaftlichen Bereich eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Auch in den schriftlichen Textkommentaren wird also die Überarbeitung der Rohfassungen durch die Hervorhebung von Textpassagen angeleitet, wengleich die Anmerkungen sich häufig auch auf weniger gelungene Abschnitte beziehen und die Möglichkeiten der Schreibprogramme nicht immer in Gänze ausgeschöpft werden.

Bezugspunkt Anschreiben

In der *deduktiven Analyse* der Anschreiben zeigt sich ein ähnliches Bild wie in der deduktiven Analyse der Textkommentare. Für die Kategorie dKA4i finden sich hier zwei Fundstellen, in denen der argumentative Textaufbau sowie die sprachliche Ausgestaltung der Rohfassungen gelobt werden. Das Ankerbeispiel: „Bei der Zulässigkeit ist dir das schon ganz gut gelungen. Punkt A II ist ein tolles Beispiel, in dem alle Teile des Gutachtenstils vorhanden sind und du sie auch sprachlich sehr deutlich formuliert hast“ (d1 – AII, Seite 1) steht dafür exemplarisch. Hier konstatiert die/der Fellow, dass und warum die hervorgehobene Textpartie als gelungen einzustufen ist. Den als modellhaft beschriebenen Abschnitt kann die/der Studierende so mit anderen Passagen abgleichen, eigenständig Verbesserungspotenzial erkennen, Überarbeitungsziele festlegen und diese umsetzen. Das Ankerbeispiel darf damit als emblematisch für die Kategorie dKA4i gelten und mag ein anregendes Beispiel für aktive Writing Fellows sein. In der *induktiven Analyse* der Anschreiben kommt schließlich weiter zum Ausdruck, was bereits im vorangegangenen Abschnitt angerissen wurde: Die Writing Fellows vernetzen die Feedbackformen, indem sie in ihren Anschreiben auf ihre farbigen Markierungen (iKA14), auf Textkommentare (iKA15) und konkrete Textpassagen (iKA16) verweisen. Zitate wie: „Ich habe dir wieder an den Rand geschrieben, wo ich welche Strukturpunkte des Gutachtenstils erkannt habe (OS – Obersatz, Def – Definition, S – Subsumtion, K – Konklusion)“ (d1 – AI, Seite 1) stehen dafür exemplarisch.

Den Studierenden eine Einführung in die eigene Feedbackpraxis zu geben und eine Vernetzung der Feedbackformen vorzunehmen, erscheinen vor allem vor dem Hintergrund, die gesendete Feedbackbotschaft in der Schriftlichkeit so deutlich wie möglich zu gestalten, angebracht. Die Randkommentare stehen so in Zusammenhang mit dem Endkommentar und bilden sinnvolle Meilensteine auf dem Weg zu dessen Verständnis (vgl. dazu auch Burke und Pieterick 2010:47) In den schriftlichen Anschreiben werden also allen voran Feedbackformen vernetzt und hervorgehobene Textpassagen erläutert.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Aus den Analyseergebnissen geht in erster Linie die Tendenz zur Verbindung einzelner Feedbackformen hervor. Diese erscheint für Fellows durchaus angebracht, um das eigene Vorgehen transparent sowie verständlich zu machen und Missverständnisse zwischen gesendeter und empfangener Feedbackbotschaft so gering wie möglich zu halten. Zu einer Verbindung der Feedbackformen mag aus diesen Gründen durchaus geraten werden. Durch die Hervorhebung einzelner Textpassagen und deren Erläuterung im Anschreiben kann, so steht es zu vermuten, zudem die eigenständige Überarbeitung seitens der Schreibenden gestärkt werden, da diese das Feedback erst nach eigener Reflexion und kritischer Betrachtung umsetzen können – ein solches Vorgehen entspricht der Idee des Writing Fellow Programms. Die Menge der Randkommentare scheint dabei jedoch zumindest zu beachten zu sein, denn Burke und Pieterick weisen darauf hin, dass eine zu hohe Zahl von Textkommentaren die Aufnahmefähigkeit der Studierenden übersteigen kann (vgl. ebd.: 39). Dies mag in der vorliegenden Analyse beispielsweise bei den Kommentaren zu den juristischen Gutachten der Fall sein. Das Potenzial der Schriftlichkeit mit ihrer erhöhten Plan- und Fixierbarkeit sowie die Möglichkeiten der Officeanwendung Word könnten zudem weiter ausgeschöpft werden, indem Fellows mit farbigen Markierungen arbeiten, die es ihnen erlauben, den Studierenden ihr Textverständnis zu verdeutlichen, ohne sich den Text durch inhaltliche Eingriffe anzueignen und den Studierenden einen zu eindeutigen Weg der Überarbeitung vorzugeben. Diese Markierungen müssten sich nicht zwangsläufig auf defizitäre Passagen beziehen, sondern könnten durchaus mit stärkendem Lob verbunden werden.

5.5 Textindrücke spezifisch erläutern

Die Kategorien dKK5 und dKA5 umfassen an Beispielen explizierte Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, warum sie einen Textabschnitt kommentieren. Diese Definition folgt der Handlungsvorgabe, den eigenen Leseindruck stets konkret darzulegen, um so sicherzustellen, dass das bereitgestellte Feedback verständlich ist und sich nachhaltig auf das Schreibverhalten der Studierenden auswirken kann (vgl. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2014: o.S.)

Bezugspunkt Textkommentare

In der *deduktiven Analyse* der Textkommentare finden sich für die Kategorie dKK5 zwölf Fundstellen, in denen die Writing Fellows ihr inhaltliches sowie strukturelles Verständnis der Rohfassungen beschreiben, ihre Meinung sowie Zweifel an der Argumentationsführung äußern, alternative Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen und auf Fehler sowie inhaltliche Doppelungen hinweisen. Das folgende Beispiel verdeutlicht dieses Vorgehen:

„Das verwirrt mich: Für 3. hattest du angekündigt, die verfassungsrechtliche Rechtfertigung des MVollzG zu prüfen. Hier steckst du jetzt aber mitten im konkreten SV. Ich habe eine Weile gebraucht, um zu verstehen, dass du hier die Argumente des A in Bezug auf das Gesetz wiedergibst.“ (d1 – KII, Seite 7)

In diesem Textkommentar umschreibt die/der Writing Fellow zunächst ihr/sein Leseverständnis der Rohfassung und erläutert diesen Eindruck durch eine Spiegelung deren argumentativen Aufbaus. Der Kommentar ist damit spezifisch und setzt gleichzeitig einen impliziten Arbeitsanreiz, da angenommen werden darf, dass die Aussage „das verwirrt mich“ von interessierten Schreibenden als Ausgangspunkt für eine Reflexion und mögliche Überarbeitung genommen wird. Durch die Erläuterung des eigenen Leseverständnisses antizipiert die/der Fellow ebenso die Bedürfnisse der/des Studierenden, welche/r sich im Rahmen der hier vorliegenden schriftlichen Kommunikation nicht direkt fragend informieren kann, warum eine Textpassage als verständlich oder nicht verständlich eingestuft wurde. Eine solche Feedbackhandlung entspricht damit den Vorgaben des Programmrahmens ebenso wie den Partikularitäten schriftlicher Kommunikation. Demgegenüber stehen inhaltlich verwandte Fundstellen, die sich im Rahmen der *induktiven Analyse* ausmachen lassen. Hier schildern die Writing Fellows in 25 Zitaten Verständnisschwierigkeiten (iKK19) und Leseindrücke in Rückbezug auf das eigene Empfinden (iKK22).

Aussagen wie: „Das verstehe ich nicht so genau“ (d2 – KI, Seite 10; iKK19) oder: „Ab hier finde ich, ist es ein ‘richtiges Fazit’“ (c1 – KI, Seite 7; iKK22) dürfen sicherlich als für die Studierenden hilfreiche Hinweise gewertet werden, da sie zu bedenken geben, dass an den hervorgehobenen Textstellen Überarbeitungsbedarf besteht. Dennoch sind Bemerkungen dieser Art weniger selbsterklärend, als die in der deduktiven Analyse zitierten Fundstellen, da sie die Bedürfnisse der Studierenden weniger antizipieren. Denn: Aus den Aussagen geht, den Beispielen folgend, nicht hervor, warum die kommentierten Passagen nicht verständlich sind, beziehungsweise was ein richtiges Fazit ausmacht. Kommentare dieser Art, so darf vermutet werden, verlangen daher eher nach einer klärenden, mündlichen Auseinandersetzung zwischen Fellows und Studierenden als solche Kommentare, die die Frage nach dem „warum“ bereits initial beantworten. In ihren schriftlichen Textkommentaren setzen die Fellows also das Postulat der Spezifität um, wenngleich eine Tendenz zu anmerkenden, nicht unmittelbar verständlichen Äußerungen festzustellen ist.

Bezugspunkt Anschreiben

In der *deduktiven Analyse* der Anschreiben lassen sich für die Kategorie dKA5 neun Fundstellen ausmachen. In den Anschreiben äußern sich die Fellows unter anderem spezifisch zu ihren Eindrücken von Leserfreundlichkeit, Struktur, Inhalt und Argumentationsführung der ihnen vorgelegten Rohfassungen. Anders als in ihren Textkommentaren nehmen sie dabei aber weniger Bezug auf konkrete Textstellen als auf die Gesamtheit des Textes, was folgendes Beispiel veranschaulicht:

„Wie in der Aufgabenstellung gewünscht, nimmst du Thomäs Fragen als Ausgangspunkt und positionierst dich auch gleich mit einigen kritischen Anmerkungen. Diese begründest du, wie ich finde, schlüssig. So habe ich bereits bei der unfertigen Version den Eindruck, dass es sich um ein argumentatives Essay handelt und dieser Eindruck wird sicherlich, sobald du die Gegenargumente nennst, noch gesteigert.“ (c1 – AII, Seite 1)

Hier gibt Writing Fellow c1 eine spezifische Einschätzung zur gesamten Rohfassung der/des Studierenden ab, indem sie/er den Bezug zur Aufgabenstellung herstellt, den Verlauf der Argumentation nachzeichnet, eine persönliche Anmerkung zum Leseindruck hinterlässt und eine Ermutigung zur Weiterarbeit ausspricht. In einer weiteren Fundstelle zeichnet die/der gleiche Fellow gar die Struktur einer Rohfassung nach, indem sie/er den Inhalt der Textabschnitte mit eigenen Worten wiedergibt. Hier kommt es also zu einer sehr detaillierten Feedbackarbeit, die sich in Form zusammenfassender Anmerkungen manifestiert und so die

Idee nahelegt, die Kommentare fungierten als Meilensteine auf dem Weg zum alles subsumierenden Endkommentar, dem Anschreiben. Ein ähnliches Bild zeichnet sich in der *induktiven Analyse* der Anschreiben ab. In 16 Fundstellen äußern sich die Fellows zu Textstruktur und Inhalt der Rohfassungen (iKA11) und fassen positive (iKA12) sowie negative (iKA13) Leseindrücke zusammen. In einer Belegstelle der Kategorie iKA12 heißt es beispielsweise: „Insgesamt fand ich deine Ausführungen verständlich und habe eine Vorstellung davon, was du dir gedacht hast“ (d1 – AI, Seite 1), in einem unter Kategorie iKA13 fallenden Zitat heißt es: „... nur habe ich als Leserin danach das Gefühl, du verlierst etwas die Struktur“ (c2 – AI, Seite 1). Auch hier wird klar, dass sich die Writing Fellows in ihrem Endfeedback eher auf den Gesamttext, beziehungsweise auf längere Textabschnitte beziehen, denn auf einzelne Sätze, die als gut oder weniger gut gelungen eingeschätzt werden. Gleichzeitig wird auch hier, wie schon in der induktiven Analyse der Textkommentare deutlich, dass die Ausführungen der Fellows nicht immer in Gänze selbsterklärend sind. Was die Verständlichkeit des Textes ausmacht und wie sich das Verlieren der Struktur äußert, ist nicht sofort erkennbar und wird, aus der Forscherperspektive gesprochen, auch aus der Betrachtung der Kommentare nicht in Gänze deutlich. Auch in ihrem Anschreiben setzen die Fellows also die Idee der Spezifität um und beziehen diese auf längere Textpassagen. Doch zeigt sich darüber hinaus auch hier der Hang zu einer größeren Zahl weniger selbsterklärender Aussagen.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die hier untersuchten Writing Fellows sowohl in ihren Textkommentaren als auch in ihren Anschreiben spezifische Textindrücke unter Rückbezug auf ihr eigenes Leseverständnis schildern. Die Kommentare scheinen dabei abermals eher Platz für sehr konkrete, auf einzelne Sätze und Textstellen bezogene Anmerkungen zu bieten, während die Anschreiben als Sammlung von Anmerkungen zu längeren Textpassagen beziehungsweise zum Gesamttext fungieren. Als Herausforderung stellt sich in manchen Ausführungen der Writing Fellows die Antizipation der studentischen Bedürfnisse dar. Will meinen: Die Fellows sprechen Einschätzungen aus, begründen diese aber nicht näher. Mit den Besonderheiten schriftlicher Kommunikation, die im Grunde alle Voraussetzungen zu einer detaillierten Äußerung bietet, scheint dieser Befund zunächst einmal nicht begründbar. Klar scheint jedoch, dass Writing Fellows im Rahmen von Workshops noch einmal für die Notwendigkeit der Präzision sensibilisiert werden sollten, um

so ein eher selbsterklärendes Feedback bereitstellen zu können. Ein Feedback, das direkt Antwort auf die Frage nach dem „warum“ gibt, könnte möglicherweise auch Konsultationen effektiver gestalten, da einzelne Kommentare nicht erst im Verständnis aufgearbeitet werden müssten. Die Schriftlichkeit ihrerseits scheint mit ihrer erhöhten Planbarkeit, ihrer sprachlichen Elaboriertheit, den Möglichkeiten zur Fixierung von Aussagen sowie Hervorhebung von Textpassagen alle Voraussetzungen für ein sehr konkretes, detailliertes und anschauliches Feedback mitzubringen und Raum für mehr als nur persönliche Einschätzungen zu bieten. Dieses Potenzial gilt es zu nutzen.

5.6 Den Gesamteindruck schildern und das Feedback positiv beginnen

Unter die Kategorien dKK6 und dKA6 fallen, vereinfachend ausgedrückt, einleitende, resümierende Schilderungen der Writing Fellows zum Gesamteindruck der ihnen vorgelegten Rohfassungen. Ist der erste Satz dieser Schilderung positiv gefärbt, so fällt er unter die Kategorie dKK6i, beziehungsweise dKA6i. Die anfängliche Äußerung zur Textgesamtheit sowie ein positives Wort zu Beginn des Feedbacks sollen den Studierenden gleich zu Beginn der Zusammenarbeit verdeutlichen, dass sie mit wohlwollenden Lesenden konfrontiert sind, die nicht auf einzelne Geringfügigkeiten fokussieren, sondern die Schreibaufgabe in ihrer Ganzheitlichkeit kommentieren (vgl. Grieshammer et al. 2013: 233).

Bezugspunkt Textkommentare

Für die Kategorien dKK6 beziehungsweise dKK6i finden sich weder in der *deduktiven Analyse* noch in der *induktiven Analyse* der Textkommentare Fundstellen. Dies erscheint insofern folgerichtig, als dass, wie bereits im Vorfeld gesehen, die Kommentare weniger als Ort für zusammenfassende Anmerkungen zur Textgesamtheit, denn als Ort für konkrete Hinweise zu einzelnen Textpassagen fungieren. In den hier betrachteten Textkommentaren wird der für die Mündlichkeit anempfohlene zusammenfassende Einstieg mit positiver Färbung von den Fellows also nicht umgesetzt.

Bezugspunkt Anschreiben

In der *deduktiven Analyse* der Anschreiben finden sich für die Kategorie dKA6 sieben Fundstellen. In diesen äußern sich die Fellows positiv zur Leserfreundlichkeit,

Wissenschaftlichkeit sowie Struktur der ihnen vorgelegten Rohfassungen und äußern sich zur Einleitung und Argumentationsführung in den Arbeiten und heben Kreativität sowie Fachwissen der Studierenden lobend hervor. Writing Fellow d2 gibt beispielsweise ein sehr dichtes Feedback, indem sie/er schreibt:

„Du hast den Gutachtenstil eingehalten und gerade dadurch konnte ich dir immer folgen. Deine Verfassungsbeschwerde hatte eine Gesamtidee und viele interessante Anhaltspunkte; deine Sprache war dem akademischen Kontext angemessen.“ (d2 – AII, Seite 1)

In dieser einleitenden Aussage vereint die/der Fellow gleichzeitig Informationen zur Leserfreundlichkeit, Wissenschaftlichkeit, Struktur und Argumentationsführung der Arbeit, nimmt dabei Bezug auf seine persönliche Wahrnehmung und schafft eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für eine spätere ausführliche Diskussion. Ein solches Feedback entspricht dem Rahmen des Writing Fellow Programms und dürfte der/dem Studierenden den Eindruck vermitteln, mit einem interessierten, aufmerksamen und kompetenten Leser konfrontiert zu sein, der den vorgelegten Text abstrahieren und auf einer Metaebene diskutieren kann. Die Fellows können ihre eigene Kompetenz also, so darf vermutet werden, durch ein sprachlich und inhaltlich elaboriertes Feedback unterstreichen. Als Nebenbefund lässt sich darüber hinaus feststellen, dass, insofern auf die zusammenfassende Darstellung eine negativ gefärbte Anmerkung folgt, diese von einigen Fellows verkleinernd dargestellt wird. Durch Nutzung von Formulierungen der Art: „Es gab allerdings ein paar wenige Stellen“ (c1 – AI, Seite 1) soll möglicherweise verdeutlicht werden, dass das erste positive Feedback trotz folgender negativer Kritik durchaus zutreffend ist – ein Vorgehen, das umso bedeutsamer erscheint, als dass Burke und Pieterick darauf hinweisen, dass lobende Anmerkungen nie der Puffer für folgende Generalkritik sein sollten (vgl. ebd.: 39). Für die Kategorie dKA6i finden sich in der deduktiven Analyse der Anschreiben sechs Fundstellen. In diesen drücken die Fellows ihre Lesefreude in Bezug auf die Rohfassung aus. Mit Aussagen wie: „... es hat mir Freude gemacht, deinen Text zu lesen“ (d1 – AII, Seite 1), machen sie deutlich, dass das Durcharbeiten der Rohfassung für sie keine lästige Pflicht, sondern durchaus auch Vergnügen ist. Durch dieses Vorgehen schaffen die Fellows, so darf vermutet werden, eine positive Arbeitsgrundlage für die Zusammenarbeit auf Augenhöhe. *Induktiv generierte Kategorien* lassen sich an dieser Stelle nicht ausmachen. Die einzig inhaltlich verwandte Kategorie wurde bereits unter dem Stichwort „Lob aussprechen“ diskutiert. So lässt sich also abschließend feststellen, dass die Writing Fellows nur in ihren Anschreiben die Empfehlung zu zusammenfassenden und positiven einleitenden Anmerkungen umsetzen.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Der erste Befund, die Abwesenheit von einleitenden zusammenfassenden Betrachtungen in den Textkommentaren der Fellows sowie das vermehrte Auftreten ebendieser in den Anschreiben mag zunächst einmal darauf hindeuten, dass die Writing Fellows den zwei Feedbackformen unterschiedliche Funktionen zuweisen und diese klar voneinander trennen. Obwohl in den Rohfassungen eine Vielzahl von Kommentaren auszumachen ist, scheint das Anschreiben als erstes, gesprächseinleitendes Dokument gesehen zu werden, in dem folgerichtig eine Einleitung und abstrakte Darstellungen Platz finden. Ob die Studierenden diesen Fokus, beziehungsweise diese Lesereihenfolge erkennen, darf aufgrund der im Allgemeinen hohen Anzahl von Kommentaren als fraglich eingeschätzt werden. Möglicherweise gälte es hier, den Fokus, sofern gewünscht, durch eine Anpassung der Kommentarzahl kenntlich zu machen, oder die Studierenden in einer E-Mail darum zu bitten, das Anschreiben zuerst zu lesen. Dies erscheint sinnvoll, da der Rezeptionsprozess des Feedbacks in der Schriftlichkeit nicht spontan von den Fellows gelenkt werden kann. Das Aussprechen von wohlwollenden Worten und positiv gefärbten Zusammenfassungen, die einer ehrlichen Wahrnehmung entspringen, stellt sich in der Schriftlichkeit als noch wichtiger denn in der Mündlichkeit dar, weil die Kommunikation in diesem Fall in fixierter Form vorliegt. Ein sofortiger Hinweis auf überarbeitungsbedürftige Textpassagen könnte bei den Studierenden den Eindruck erwecken, als Schreibende versagt zu haben – ein vermeintliches Scheitern, welches das niedergeschriebene Feedback immer wieder vor Augen führen würde. Das von den Writing Fellows hier gezeigte Vorgehen präsentiert sich daher als vielversprechender Ansatz, um derlei Eindrücke zu vermeiden.

5.7 Fragen stellen

Die Kategorien dKK7 und dKA7 umfassen fragende Äußerungen der Writing Fellows, die ohne weitere Erläuterung von außen verständlich, also paraphrasierbar sind. Als Frage gilt jede Äußerung, die mit einem satzschließenden Fragezeichen versehen ist. Einzelne Worte oder einzelne Fragezeichen fallen in Rückbezug auf das Postulat der Spezifität nicht unter die Kategorie, die auf der Annahme fußt, dass ein gelungenes Feedback weniger aus feststellenden Aussagen als aus fragenden Anmerkungen zum Text besteht (Grieshammer et al. 2013: 234), welche zur aktiven Reflexion anregen.

Bezugspunkt Textkommentare

Im Rahmen der *deduktiven Analyse* der Textkommentare finden sich für die Kategorie dKK7 129 Fundstellen, in denen die Writing Fellows eine Vielzahl inhaltlich verschieden gefärbter Fragen stellen. Diese lassen sich unter den Überschriften: „Nachfragen zu Inhalt und Aufbau des Textes“, „Fragen zur Basis der Argumentation und Überarbeitung“, „Rückfragen zur Einschätzung der Studierenden“ sowie „rhetorische Fragen stellen“, zusammenfassen. Sehr konkret fragen die Fellows allen voran, wenn es um Textinhalte oder –Strukturen geht. Hier lassen sich Fundstellen der Art: „Warum machst du hier einen Absatz?“ (c2 – KI, Seite 1) belegen, die klar formuliert sind, sich auf eine ebenso klar definierte Textpassage beziehen und in vielen Fällen mit den Frageworten „Was“, „Warum“ oder „Wieso“ eingeleitet werden. Die Fellows erbitten also bei den Studierenden Begründungen für getroffene Entscheidungen beziehungsweise Aussagen und machen durch dieses Vorgehen gleichermaßen deutlich, dass die fragend kommentierte Passage nicht selbsterklärend ist und möglicherweise einer Überarbeitung bedarf. Ein derartig gestaltetes Feedback scheint im Rahmen der Kategorie erwartbar und obschon seiner Kürze auch in der Rezeption zunächst einmal keine größeren Schwierigkeiten in sich zu bergen. Eine weniger konkrete Auslegung der Idee, Fragen zu stellen, spiegelt sich in den rhetorischen Kommentaren wider, welche die Writing Fellows an den Texten der Studierenden hinterlassen. Hier finden sich Anmerkung der Art: „Kann es sein, dass das ‘das’ hier nur ein ‘s’ haben sollte, da es ein Relativpronomen ist?“ (c1 – KII, Seite 2). Eine solche Frage ist, anders als die, ob und wann ein Text durch Absätze unterbrochen werden sollte, nicht diskutabel. Die deutsche Grammatik sieht klare Regeln für korrekte Rechtschreibung vor und so scheint die zitierte Frage im Grunde eine Aussage zu sein, die da lautet: „Bitte beachte, dass das Wort „dass“ ein Relativpronomen ist und an dieser Stelle mit Doppel-s geschrieben werden muss.“ Diese Einschätzung deckt sich mit der Definition von rhetorischen Fragen als „Fragesätze [...], die regelmäßig einer pragmatisch motivierten Umdeutung durch den Hörer unterliegen“ (Meibauer 2007: 300). Hier scheint es so, als wolle die/der Writing Fellow in jedem Fall ein zu direktives Vorgehen vermeiden und die/den Studierenden über den Umweg einer rhetorischen Frage auf Fehler hinweisen - ein Vorgehen das sich ebenso für Fragen nach der Wortwahl, dem Ausdruck, Autorenreferenzen und Formalia belegen lässt. Ein ähnliches Handeln zeigt sich in Kommentaren, die mit der Zusammenfassung „Vermeidung von ich-Aussagen“ umschrieben werden könnte. Fragende Aussagen wie: „Vielleicht könnte man diesem Thema auch einen extra Gliederungspunkt geben?“ (d1 – KI, Seite 4) legen nahe, dass es die/der kommentierende Writing Fellow ist, die/der eine Idee zur Umstrukturierung hat, diese aber nicht monologisierend und direktiv

vorbringen möchte und stattdessen auf eine vermeintlich allgemein geprägte Frage zurückgreift. Schließlich und endlich ist ebenso augenfällig, dass die Fellows einen Dialog mit den Studierenden anregen, indem sie ihnen Rück- beziehungsweise Gegenfragen stellen. In den hier untersuchten Textkommentaren finden sich Belegstellen wie: „Was denkst du?“ (c1 – KI, Seite 3), welche die Fellows bewusst an Kritik ihrerseits oder konkrete Vorschläge zur Überarbeitung anschließen, um, so darf vermutet werden, die Studierenden in den Diskussionsprozess einzubeziehen und ein Moment von Rede- und Gegenrede zu erzeugen, wie es für die Mündlichkeit typisch ist. In den Fundstellen, die der direktiven Analyse zugeordnet werden können, zeigt sich also die Tendenz zur Durchbrechung von Monologizität. In der *induktiven Analyse* der Textkommentare lassen sich 21 Belegstellen ausmachen, in denen die Writing Fellows durch Verwendung von ein (iKK9), zwei (iKK10) oder drei Worten (iKK11) Fragen formulieren, beziehungsweise Textpassagen mit Fragezeichen versehen (iKK12). Hier werden allen voran Kurzfragen des Prinzips „Quelle?“ (c1 – KI, Seite 4), „Wieso?“ (c2 – KII, Seite 3) und „Warum?“ (d2 – KII, Seite 5) gestellt. Wenngleich diese Fragen unumwundener und weniger detailliert als die der deduktiven Kategorie zugeordneten Fragen formuliert werden, dürfte auch hier gelten, dass sie verständlich sind und eine Grundlage für Diskussion und Überarbeitung bieten. Ausprägungen rhetorischer oder das „ich“ vermeidender Natur sind in den induktiv gebildeten Kategorien nicht festzustellen. Die Handlungsmaxime, Fragen zu stellen, wird von den Writing Fellows also in ihren Textkommentaren in quantitativ und inhaltlich beachtenswerter Form umgesetzt.

Bezugspunkt Anschreiben

In der *deduktiven Analyse* der Anschreiben finden sich 16 Fundstellen, die, ähnlich wie ihre Entsprechungen aus den Textkommentaren, Nachfragen zu Formalia und Textinhalt, rhetorische Fragen sowie Rückfragen zur Meinung der Studierenden und ihrer Aussageabsicht darstellen. Da diese Fragen in Form und Inhalt den bereits diskutierten Beispielen ähneln, sollen an dieser Stelle keine weiteren Zitate erörtert werden. Interessant erscheint jedoch eine, von Writing Fellow d2 formulierte Frage, die da lautet: „Möchtest Du mir in der Konsultation mehr dazu erzählen?“ (d2 – AII, Seite 1). Durch diese Frage wird ein erster Impuls für die weitere Zusammenarbeit im Rahmen der Konsultation gesetzt. Ein mögliches Gesprächsthema ist ausgemacht und mag vor allem Studierenden, die zum ersten Mal an einer Beratung teilnehmen, mehr Sicherheit für die Begegnung geben, da sie bereits in Teilen

wissen, was auf sie zukommen wird. Zudem zeigt die offenbar bewusste Verschiebung in die Mündlichkeit, dass möglicherweise nicht alle offenen Fragen in einem zeitlich entzerrten Schriftgespräch befriedigend zu klären sind. Eine Auslagerung in die Konsultation könnte so besonders bei komplexen Fragen und Problemstellungen angebracht sein, um die betroffenen Studierenden nicht mit einer zu großen Anzahl von monologisierenden Nachfragen und Zusammenfassungen zu überfordern. Auch in ihren Anschreiben setzen die Writing Fellows also das Postulat zur fragenden Feedbackhaltung um, wenngleich diese Form der schriftlichen Gesprächsführung für sie allen voran in Textkommentaren verortet zu sein scheint.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Writing Fellows sich der erhöhten Monologizität sowie Direktivität schriftlicher Kommunikation offenbar durchaus bewusst sind. Diese scheinen sie durch fragendes Vorgehen brechen und in eine Dialogizität wandeln zu wollen, welche explizit auf die Gesprächspartner verweist und diese aktiv einbezieht, beziehungsweise die Wichtigkeit auch ihrer Expertise unterstreicht. Eine vermutlich bewusste Vermeidung von Formulierungen in der ersten Person Singular verstärkt dieses Vorhaben. Darüber hinaus darf angenommen werden, dass durch die fragenden Formulierungen, die direkt an das Gegenüber gerichtet sind, die Anonymität der schriftlichen Kommunikation überwunden werden soll. Fragen der Art: „Was denkst du über meinen Vorschlag?“ transportieren dem Gegenüber ein ehrliches Interesse an dessen Meinung sowie das Bedürfnis, seinen Standpunkt kennenzulernen. Für die Herstellung dieser Art von Nähe eignen sich, wie Burke und Pieterick feststellen, allen voran Anmerkungen am Rand des kommentierten Textes (vgl. ebd.: 41). Diese Einschätzung bestätigt sich in der hier vorliegenden Studie. Gleichwohl erscheint es wichtig, Anregungen nicht um jeden Preis als Fragen formulieren zu wollen. Fragen wie: „Vielleicht könnte man diesem Thema auch einen extra Gliederungspunkt geben?“ könnten als Arbeitsanweisung: „Bitte überführe dieses Thema in einen eigenen Gliederungspunkt“ gelesen werden und bei den Studierenden zu einer unreflektierten Übernahme des impliziten Überarbeitungshinweises führen (vgl. ebd.: 39). Dies entspricht jedoch nicht der Idee von Textfeedback als offenem Dialog. Burke und Pieterick empfehlen daher den Rückgriff auf offene Formulierungen der Art: „Ich habe mich gefragt, warum...“ (vgl. ebd.), welche die Studierenden konkret mit einer Leserperspektive konfrontieren und gleichzeitig zur Reflexion anregen. Es scheint also gefordert, das Gegenüber in die Konversation einzubeziehen, dabei jedoch nicht einer chronischen Angst

vor dem Verweis auf die eigene Wahrnehmung anheimzufallen. Die Nutzung rhetorischer Fragen zu klar beantwortenden Sachverhalten wie der Rechtschreibung, Zeichensetzung oder formalen Ausgestaltung einer Arbeit darf, vor allem vor dem Hintergrund des Postulats nicht zu korrigieren, infrage gestellt werden. Kurzfragen wie: „Quelle?“ oder „Wieso?“ weisen zudem darauf hin, dass schriftliche Kommunikation im hier untersuchten Writing Fellow Programm nicht in jedem Fall elaborierte Kommunikation sein muss. Writing Fellows ließe sich, in verdichteter Form dargestellt, also anempfehlen, durchaus an der Praxis des Fragenstellens festzuhalten, die Kategorie in ihrer Form jedoch nicht überzustrapazieren, um einen Dialog initiieren zu können, der nicht Deckmantel für implizite Überarbeitungsvorschläge ist. Die Vorgehensweise, Fragen zu stellen, um Themen für die Konsultation festzulegen, scheint durchaus praktizierbar und mag den Beteiligten Sicherheit für das folgende Gespräch geben.

Mit diesem Befund soll die Ergebnisdiskussion, ausgehend von den deduktiv gebildeten Kategorien, zunächst einmal abgeschlossen werden, da die aussagekräftigsten Fundstellen besprochen wurden. Bevor es zu einer Zusammenfassung der Eindrücke kommt, sollen in den folgenden zwei Kapiteln signifikante Belegstellen der ausschließlich induktiven Analyse als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion dienen.

5.8 Gefühlssymbole in das Feedback einfügen

Bezugspunkt Textkommentare

In der *induktiven Analyse* der Textkommentare zeigt sich, dass die Writing Fellows bei der Bereitstellung schriftlichen Feedbacks mit Gefühlssymbolen, wie sie aus der digitalen Kommunikation bekannt sind, arbeiten, um ihre Aussagen zu unterstreichen. In den Kommentaren finden sich 49 lachende Smileys (iKK1) sowie ein trauriger Smiley (iKK2) als Beleg dafür. Diese Bilder verbinden die Fellows allen voran mit sehr positiv gefärbten, beziehungsweise eher negativ anmutenden, erklärenden Kommentaren. Dies lässt sich am Beispiel des Feedbackvorgehens von Writing Fellow c2 illustrieren. Einen lachenden Smiley setzt die/der Fellow beispielsweise nach einem Lob für die Kreativität der/des Schreibenden. Hier heißt es: „Mir gefällt deine Kreativität was Titel angeht ☺“ (c2 – KI, Seite 1). Ein ebenso lachendes Emoticon wird einer eher mahnenden Erklärung beigelegt, die da lautet: „Zitiert wird im Text immer so: (Autor Jahresszahl: Seite) ☺“ (c2 – KI, Seite 1). Die Gefühlssymbole scheinen dem schriftlichen Feedback hier eine mimische Komponente

beizufügen, welche positive Aussagen unterstreicht und missverständliche Aussagen bricht, die ein vermeintliches Angriffspotenzial in sich bergen. Die Fellows möchten so möglicherweise Schwierigkeiten bei der Encodierung des Feedbacks vorbeugen und gleichzeitig signalisieren, dass sie sich als gleichberechtigte Lernpartner der Studierenden verstehen, welche zwar sehr detailliert und mit Wissen um den Schreibprozess, aber dennoch mit Humor auf die ihnen vorgelegten Rohfassungen blicken.

Bezugspunkt Anschreiben

In der induktiven Analyse der Anschreiben zeigt sich ein ähnliches Bild. Auch hier finden sich 17 Belegstellen, in denen die Writing Fellows ihrem verbalisierten Feedback lachende Smileys (iKA22), beziehungsweise einen zwinkernden Smiley (iKA23) beifügen. Auch hier werden durch die Gefühlssymbole positive Anmerkungen unterstrichen und negativere abgemildert. Wie im Beispiel: „Du solltest nicht total unzufrieden sein! 😊“ (c2 – AII, Seite 1) klar wird, nutzen die Fellows die Smileys ebenso, um die Studierenden zu ermutigen oder aber, um ein Kontaktangebot zu unterstreichen. So heißt es abermals bei Fellow c2: „ Falls du vor der Konsultation Fragen zu meinem Feedback hast, dann melde dich einfach bei mir 😊“ (c2 – AII, Seite 1). Hier soll durch die Verwendung des lachenden Smileys bei der/dem Studierenden möglicherweise der Eindruck unterstrichen werden, dass das Angebot der Kontaktaufnahme ehrlich gemeint ist und gerne in Anspruch genommen werden kann. Das Gefühlssymbol des lachenden Smileys mag für den Außenstehenden so eine vermeintliche Floskel in eine freundliche Einladung wandeln, die gerne in Anspruch genommen werden darf.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Sowohl in ihren Textkommentaren als auch in ihren Anschreiben greifen die Writing Fellows der Europa-Universität Viadrina also auf Gefühlssymbole, sogenannte Emoticons, zurück, um ihre Anmerkungen anzureichern und deren Qualität beziehungsweise inhaltliche Richtung zu unterstreichen. Durch dieses Vorgehen, so darf vermutet werden, wird das Fehlen von Nonverbalität in der Schriftlichkeit kompensiert. Lachende oder zwinkernde Gesichter können hervorheben, dass Kritik keinesfalls abwertend oder persönlich gemeint ist und unterstreichen, dass Angebote zur Hilfestellung sowie Lob durchaus ernst gemeint sind und fröhlich ausgesprochen werden. Ein derartiges Feedbackvorgehen scheint, in Anbetracht

aktueller Forschungsergebnisse, durchaus empfehlenswert zu sein. Wie eine australische Studie aus dem Jahr 2014 zeigt, werden in aufrechter Form dargestellte Smileys (☺) vom menschlichen Gehirn in denselben Regionen verarbeitet wie Abbildungen menschlicher Gesichter (vgl. Churches et al. 2014: 196). Daraus lässt sich schließen, dass die Arbeit mit Gefühlssymbolen durchaus einen Effekt nach sich ziehen und die Aufnahme sowie Interpretation des schriftlichen Feedbacks in die gewünschte Richtung beeinflussen kann. Die Forschung zur Aufnahme und Verarbeitung von Emoticons steckt, darauf weisen Churches et al. ausdrücklich hin, noch in den Kinderschuhen. Nicht zu allen Spielarten dieser Kommunikationsform, also zur Aufnahme und Verarbeitung aller Formen von Emoticons, liegen bereits Ergebnisse vor (vgl. ebd.: 201). Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der Verwendung ebendieser Emoticons um eine verbreitete Praxis vor allem digitaler Kommunikation handelt, darf jedoch vermutet werden, dass die Aussageabsicht der Bilder den Feedbackempfängern zumindest intentional klar ist. Die Arbeit mit Gefühlssymbolen mag darüber hinaus die bereits angemerkte Nähe zwischen Writing Fellows und Studierenden verstärken, dem Feedback neben wissenschaftlicher Rationalität auch Menschlichkeit verleihen, die wiederum Vertrauen schafft. Zur Anreicherung der Kommentare und Anschreiben mit Emoticons ist also durchaus zu raten.

5.9 Die Feedbackformen miteinander vernetzen

Im Ergebnis der ausschließlich induktiv geprägten Analyse stellt sich neben der Nutzung von Gefühlssymbolen durch die Writing Fellows auch deren Tendenz zur Verknüpfung der einzelnen Feedbackformen, Textkommentare, Anschreiben und Konsultation als relevant dar. Diese manifestiert sich wie folgt.

Bezugspunkt Textkommentare

In der *induktiven Analyse* der Textkommentare finden sich für die Vernetzung von Feedbackformen sechs Fundstellen. Die Writing Fellows setzen Gesprächsanreize für die Konsultation (iKK16) und bieten Orientierung, indem sie auf andere Textkommentare (iKK17) sowie das von ihnen verfasste Anschreiben (iKK18) verweisen. Einen Gesprächsanreiz formuliert beispielsweise Writing Fellow d1, indem sie/er kommentiert: „Lass uns über diesen Punkt in der Konsultation diskutieren“ (d1 – KII, Seite 8). Durch diesen Vorschlag kann, wie bereits in Kapitel 5.7 angemerkt, möglicherweise ein Programm

festgelegt werden, dass beiden agierenden Parteien, Fellows und Studierenden, Orientierung und Sicherheit im Prozess der Zusammenarbeit gibt. Writing Fellows haben in der Konsultation einen Punkt, auf den sie das Gespräch aufbauen können; Studierende ihrerseits mögen durch den präzisen Verweis auf die bevorstehende Konsultation eine Idee davon bekommen, was sie beim Zusammentreffen mit den Beratenden erwartet. Ein solcher Erwartungshorizont mag Sicherheit schaffen und vor allem in solchen Fällen dienlich sein, in denen sowohl Fellows als auch Studierende zum ersten Mal an einem Writing Fellow Programm teilnehmen, also noch über keine Sicherheit und Erfahrungswerte im Umgang miteinander verfügen. Zum anderen legt das Zitat nahe, dass sich, wie bereits angesprochen, nicht alle Anmerkungen befriedigend in der Schriftlichkeit diskutieren lassen. Sollten Erklärungsumfänge als zu groß oder Diskussionspunkte als vielschichtig und sehr persönlich erscheinen, mag es empfehlenswert sein, diese auf die Konsultation zu verschieben, im Rahmen derer Rede- und Gegenrede sowie die Möglichkeit nonverbaler Reaktion erlauben, schneller zu diskutieren und spontan auf das Gegenüber sowie seine Bedürfnisse einzugehen. Writing Fellows scheinen die einzelnen Feedbackformen also nicht als voneinander isoliert zu betrachten, sondern sie bewusst in einen Zusammenhang zu bringen, um die Vorteile der einzelnen Angebote optimal ausnutzen zu können.

Bezugspunkt Anschreiben

In der *induktiven Analyse* der Anschreiben finden sich für die Tendenz zur Vernetzung der Feedbackformen 29 Fundstellen. In diesen verweisen die Writing Fellows abermals auf die bevorstehende Konsultation (iKA18), drücken Vorfreude auf ebendiese aus (iKA19), bieten an, Fragen zum schriftlichen Feedback noch vor der Konsultation zu klären (iKA20) und erteilen den Studierenden Arbeitsaufträge für die Zeit bis zum persönlichen Treffen (iKA21). Mit Aussagen wie: „Ich freue mich darauf, dich Montag zu treffen und über deinen Text zu sprechen“ (d1 – AII, Seite 1) unterstreichen die Fellows noch einmal, dass ihnen die Zusammenarbeit am Herzen liegt und Freude bereitet, also über eine rein „berufliche“ Verpflichtung hinausgeht. So, das darf vermutet werden, schaffen sie eine angenehme Arbeitsatmosphäre, in der sich die Studierenden auf die Beratung einlassen können. Durch Aufforderungen der Art: „Bring alle deine Ideen und Fragen in die Konsultation mit“ (d2 – AII, Seite 1) regen die Fellows die Studierenden zur aktiven Reflexion an und stellen heraus, dass ihre eigenen Textkommentare und Einschätzungen nicht als unumstößlicher Schlussstein der Zusammenarbeit zu sehen sind. Gleichzeitig machen sie klar, dass die Konsultation von

beiden Seiten gestaltet werden wird, also auf dem aktiven Austausch von Einschätzungen und Positionen basiert, nicht jedoch eine Einzelleistung der Writing Fellows darstellt. Ebenso berücksichtigen sie, dass ihr schriftliches Feedback möglicherweise einer Klärung bedarf und verdeutlichen, dass ihnen dieser Umstand bewusst ist, indem sie die Studierenden dazu auffordern, Fragen zu stellen. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Fellows allen voran in ihren Anschreiben vermehrt Bezug auf die Konsultation nehmen und diese noch mehr in den Vordergrund stellen als in ihren vernetzenden Textkommentaren.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

In der Interpretation der Ergebnisse dieser Kategorie wird deutlich, dass die bewusste Entscheidung, neben dem verpflichtenden Anschreiben auch Textkommentare zu formulieren, augenscheinlich auch das Bedürfnis, ja nahezu die Verpflichtung nach sich zieht, diese in einen Kontext zu stellen und bewusst mit den anderen Feedbackformen zu verbinden, um die Verständlichkeit der Feedbackbotschaft zu erhöhen. Ohne diese vernetzenden Erläuterungen, so steht zu vermuten, dürfte die Orientierung in der schriftlichen Nachricht ob der hohen Zahl der Anmerkungen für Studierende schwerer, der Effekt des Feedbacks möglicherweise weniger nachhaltig sein. Eine Vernetzung der einzelnen Feedbackbotschaften scheint also durchaus angebracht. Die Beobachtung, dass die Anschreiben quantitativ häufiger und qualitativ vehementer auf die Konsultation verweisen, legt die Vermutung nahe, dass die Studierenden sich im Prozess der Rezeption zunächst mit den Kommentaren und dann mit den Anschreiben auseinandersetzen sollten, welche auf den nächsten Schritt im Feedbackprozess verweisen. Diese Hypothese wäre deckungsgleich mit dem Vorgehen, welches Burke und Pieterick 2010 beschreiben. Studierende, so die Autoren, lesen vor zusammenfassenden Endbemerkungen in der Mehrzahl zunächst die Textkommentare ihrer Beratenden, da sie in diesen Aufklärung über die Frage, wie sie abgeschnitten haben, vermuten (vgl. Burke und Pieterick 2010: 40). Gleichzeitig steht diese Annahme jedoch im Gegensatz zur in Kapitel 5.6 formulierten These, es seien die Anschreiben, die aufgrund ihrer gesprächsleitenden Funktion sowie des einleitenden Lobes von den Feedbackempfängern als erstes Dokument studiert werden sollten. An dieser Stelle besteht also offenbar Unklarheit darüber, ob im Programmrahmen eine implizite Lesereihenfolge der Feedbackdokumente angelegt ist, beziehungsweise angelegt werden sollte. Um diese Frage beantworten zu können, scheint es sinnvoll, den Rezeptionsprozess der Studierenden näher zu beleuchten. Also zu hinterfragen, welches Dokument sie als erstes lesen und welcher Feedbackform sie einen höheren Nutzwert

für die Überarbeitung und Zusammenarbeit mit den Writing Fellows beimessen. Dieses Ergebnis gälte es dann, mit den Handlungsüberzeugungen der Schreibdidaktik in Einklang zu bringen, um ein für beide Seiten effektives Vorgehen in das Programm zu implementieren. Der bewusste Verweis auf die Konsultation im Allgemeinen sowie die damit einhergehende Einladung, im Rahmen dieser, Fragen und persönliche Einschätzungen zum Ausdruck zu bringen, mag darüber hinaus die in der Schriftlichkeit verortete Tendenz zur festeren Rollenverteilung brechen. Die Fellows verweisen aktiv darauf, dass das Programm eine Zusammenarbeit darstellt und dass ihre eigene Sichtweise ein, aber nicht der alles entscheidende Bestandteil dieser Zusammenarbeit ist. Auch die Vernetzung der Feedbackformen scheint damit ein durchaus empfehlenswertes Vorgehen zu sein.

5.10 Nicht diskutierte Kategorien

Um dem Vorwurf einer einseitigen Betrachtung der Analyseergebnisse entgegenzuwirken, sollen in diesem Kapitel die bis dato nicht diskutierten Ergebnisse der deduktiven Analyse sowie einige weitere Befunde der induktiven Analyse vorgestellt und eingeordnet werden.

In der *deduktiven Analyse* finden sich für die Kategorien dKK1 und dKA1 „Textsorten- und Schreibkompetenz vermitteln“, definiert als Passagen, in denen die Writing Fellows überblicksartig, abstrakt, definitorisch und möglichst allumfassend allgemeine Bestandteile wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens erläutern, sieben Fundstellen. In den Kommentaren werden fünf Anmerkungen dieser Art gemacht, in denen die Fellows Wissen über Zitierstile, Textsorten und die sprachliche Gestaltung von Gliederungen vermitteln. In den Anschreiben finden sich zwei Belegstellen dieser Art, in denen Zitierstile und Textmuster erläutert werden. Die Vermittlung von Textsorten- und Schreibkompetenz nimmt damit zwar einen Platz in der Feedbackpraxis der Writing Fellows ein, scheint jedoch nicht von übergeordneter Wichtigkeit zu sein. Als mögliche Begründung für diesen Befund ließe sich hier zur Disposition stellen, dass die Lehrenden im Rahmen von Writing Fellow Programmen, insbesondere dem Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina, dazu angehalten werden, ihre Anforderungen an den abzugebenden Text in besonderem Maße deutlich zu machen und so Hilfestellung bei dessen Erstellung zu leisten. Möglicherweise sind den Studierenden also die an sie gestellten Erwartungen klar und bedürfen keiner weiteren, ausführlichen Erläuterung. Da es sich bei den in diese Untersuchung einbezogenen Studierenden zudem nicht mehr um Schreibnovizen handelt, darf

davon ausgegangen werden, dass ein gewisses Maß an Schreiberfahrung und damit Schreibkompetenz vorhanden ist. Ähnlich darf für die Kategorien dKK8 und dKA8, dKK9 und dKA9 sowie dKK10 und dKA10 argumentiert werden. Für die Kategorien dKK8 und dKA8 „Anforderungen des Gutachters thematisieren“, findet sich ausschließlich in den Textkommentaren eine Fundstelle. Auch hier mag vorgebracht werden, dass die Einführung der Schreibaufgabe seitens der Lehrenden so deutlich erfolgt ist, dass kaum weitere Ausführungen der Writing Fellows vonnöten sind. Die Kategorien dKK9 und dKA9, „Verantwortungsbereiche abstecken“, lässt sich mit zwei Fundstellen in den Anschreiben belegen. Die Kategorien dKK10 und dKA10, „die eigene Perspektive und die damit verbundene Kompetenz klarmachen“, lassen sich weder in Textkommentaren noch in den Anschreiben nachweisen. Für das Ausbleiben dieser, auf die Writing Fellows bezogenen Kategorien, mag auch hier angeführt werden, dass die im Programmrahmen angelegte, deutliche Einführung der Kompetenz sowie des Aufgabenbereichs der Fellows zu einem Ausbleiben von diesbezüglichem Klärungsbedarf führt. Diese Befunde und Thesen ließen sich, beispielsweise im Rahmen qualitativer Interviews mit den teilnehmenden Studierenden, verifizieren respektive falsifizieren.

Die *induktive Analyse* von Textkommentaren und Anschreiben zeigt, ihrem Ablauf entsprechend, ein deutlich diverseres Bild der Beratungspraxis der Writing Fellows und kann daher an dieser Stelle nur in Ansätzen diskutiert werden. Insgesamt mögen die Ergebnisse, wie auch das Kapitel 8 zeigen wird, jedoch durchaus Anlass für weitere Forschung geben. Im Rahmen der induktiven Analyse der Textkommentare fällt neben den bereits diskutierten Befunden der Analyse eine Tendenz der Fellows zur Thematisierung eigener Unsicherheiten auf (iKK20). Indem die Fellows Aussagen wie: „Ich bin mir nicht ganz sicher, ob es ausreicht, dies (foregrounding, system. Metapher etc.) nur zu nennen, oder ob du das an Beispielen belegen müsstest“ (c1 – KI, Seite 4) tätigen, verhalten sich die Writing Fellows konträr zur in den deduktiven Kategorien dKK10 und dKA10 angelegten Idee, die eigene Kompetenz zu betonen. Welchen Eindruck diese Offenheit, ein Nichtwissen einzugestehen, auf die Studierenden wirkt, wäre in Folgestudien zu untersuchen. Die Kategorie iKK25 macht zudem deutlich, dass die Writing Fellows im Rahmen ihrer Feedbacktätigkeit in den Kommentaren auch auf Symbole wie das mathematische Plus und Minus zurückgreifen, welche eine Wertung ausdrücken, die in dieser Form nicht im Programmrahmen angelegt ist. Über die Anwendung derartiger Zeichen ließe sich, wie beispielsweise auch über das bewusste Lektorieren der Rohfassungen, konstruktiv diskutieren. In der induktiven Analyse der Anschreiben zeigt sich noch einmal deutlich der bereits zusammenfassend erwähnte

Befund einer Gestaltung des schriftlichen Feedbacktextes in Briefform (iKA1 – iKA4). Die Writing Fellows beginnen ihre Anschreiben mit einer persönlichen Anrede (iKA1) und schließen sie mit einer Grußformel (iKA4). Zudem bedanken sie sich für den Erhalt des Textes (iKA2) und leiten die Struktur ihres Anschreibens ein, indem sie formulieren, dass es einige Vorschläge und Anregungen zur Überarbeitung enthält (iKA3). So schaffen sie abermals eine Arbeitsatmosphäre, die geprägt ist, von Respekt gegenüber den Studierenden und bieten Orientierungshilfe. Die Umsetzung in Briefform mag zudem dem niedergeschriebenen Ablauf einer Schreibberatung mit Begrüßung und Verabschiedung, dem Dank fürs Kommen sowie der Erklärung des Beratungsablaufs entsprechen. Darüber hinaus nehmen die Writing Fellows auch auf die in den Feedbackbögen von den Studierenden geäußerten Feedbackwünsche Rücksicht. In den vier, der Kategorie iKA17 zugeordneten Äußerungen, erläutern sie, inwiefern sie diese Wünsche berücksichtigen können. Diese direkte Thematisierung mag dazu dienen, Vorstellungen der Zusammenarbeit zu synchronisieren und Erwartungshaltungen anzugleichen.

Alle weiteren Kategorien, die im Rahmen der Analyse von Textkommentaren und Anschreiben ausgemacht werden konnten, lassen sich mit ein bis zwei Fundstellen belegen. Damit mögen sie inhaltlich zwar durchaus interessant sein, sprechen aber auch dafür, dass sich das Vorgehen bei der Bereitstellung von schriftlichem Feedback nicht in Gänze verallgemeinern lässt, sondern immer auch einen Gutteil der Persönlichkeit der/des Writing Fellows widerspiegelt – ein Umstand der in Folgeforschungen durch eine genauere Einzelfallbetrachtung untersucht werden könnte.

5.11 Fazit

In der Gesamtheit der bis hierher untersuchten Dokumente manifestiert sich als erster Befund die bewusste Entscheidung der Writing Fellows der Europa-Universität Viadrina, neben einem persönlichen Anschreiben auch Kommentare zu verfassen, welche sie am Textrand der ihnen anvertrauten Rohfassung hinterlassen. Quantität und allen voran Qualität dieser Kommentare lassen den Rückschluss zu, dass die Fellows die Feedbackformen Textkommentar und Anschreiben als gleichwertig, beziehungsweise gleichermaßen relevant einstufen. Der ursprünglich im Programmrahmen angelegte Gedanke, das Anschreiben bilde das Kernstück des schriftlichen Feedbacks, scheint damit im Mindesten herausgefordert zu sein, wenn nicht gar infrage zu stehen. Obschon beide Feedbackformen offenkundig als

ähnlich gewichtig eingeschätzt werden, manifestiert sich in der Analyse jedoch auch die Vermutung einer unterschiedlichen Funktion von Anschreiben und Kommentaren. Während erstere eher Ort für zusammenfassende Bemerkungen zu sein scheinen, welche die Textgesamtheit betreffen, stellen sich Letztere eher als Platz für konkrete Bemerkungen zu einzelnen Textabschnitten dar. Inhaltlich bespielen die Writing Fellows sowohl in ihren Kommentaren als auch in ihren Anschreiben ein breites Feld, das sich kaum unter einem konkreten Stichwort zusammenfassen lässt. Dieses Feedbackverhalten mag von dem Wunsch getragen sein, eine möglichst kompakte Leistung anzubieten, die Spiegel einer detaillierten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit der Arbeit der Studierenden ist. Ein derart ausführliches Textfeedback lässt sich zweifellos als Zeichen von Respekt gegenüber den Schreibenden, jedoch auch als mögliche Quelle von Überforderung werten, welche die kognitive Aufnahmefähigkeit der Rezipierenden übersteigt. Das schriftliche Textfeedback, so lässt sich weiter subsumieren, basiert in vielerlei Hinsicht auf den, der Fachliteratur entnommenen Handlungsmaximen für Schreibberatende, wengleich die Writing Fellows diese Grundregeln intuitiv erweitern und vielfach um Kennzeichen mündlicher Kommunikation bereichern. So fördern sie beispielsweise den Dialogcharakter des Austauschs, indem sie konkrete Fragen an die Studierenden richten und verleihen ihren Anmerkungen durch das Einbinden von Gefühlssymbolen den Anklang nonverbaler Kommunikation. Entgegen dem Programmrahmen handeln die Fellows dort, wo sie lektorierende Aufgaben übernehmen – eine Handlung, die möglicherweise mit der erhöhten Verbleibzeit der Texte in den Händen der Writing Fellows zu erklären ist. Die Tendenz zur Vernetzung der einzelnen Feedbackformen spricht darüber hinaus für das intuitive Vorhandensein eines Wissens um die erhöhte Notwendigkeit, in der schriftlichen Kommunikation verbale Orientierung zu bieten und so die Verständlichkeit der Feedbackbotschaft zu gewährleisten. Konträr zu diesem Fazit steht der Befund, dass nicht alle Anmerkungen der Writing Fellows von erklärender Präzision geprägt sind, welche es Studierenden erlaubt, als gelungen eingestufte Handlungen zu reproduzieren. Dies scheint durch die Zeitverzögerung schriftlicher Kommunikation sowie durch das Fehlen einer Möglichkeit für Studierende, direkte Nachfragen zu stellen, nicht unerheblich zu sein. Hier gälte es möglicherweise, die reine Quantität der Anmerkungen, vor allem in den Textkommentaren, zu reduzieren, um eine qualitativ dichtere Form zu erreichen. Wie die Auswertung und der Abgleich mit gängiger Forschungsliteratur zeigen, sind also nicht alle Vorgehensweisen der Fellows in Gänze anzuempfehlen – ein Befund, der durch weitere qualitative Forschung überprüft werden müsste und keinesfalls den Eindruck erwecken soll,

es gelte, menschliches Handeln wegzurationalisieren und das schriftliche Textfeedback stereotyp zu gestalten. Vielmehr verstehen sich die hier aufgezeigten Ergebnisse und Interpretationen als Arbeits- und Denkansätze für Writing Fellows und Schreibzentrumsverantwortliche, für Forschung und Praxis.

Abschließend ist durchaus kritisch anzumerken, dass das hier angelegte Forschungsdesign eine in Teilen künstliche Situation erschafft, da es das von den Fellows bereitgestellte Feedback in sprachlich kleine Einheiten zerlegt und diese unabhängig voneinander untersucht – eine Art der Rezeption, die zumindest bei interessierten Schreibenden in dieser Ausschnitthaftigkeit nicht stattfinden dürfte. Damit bieten die ersten, in Kapitel 5 diskutierten Ergebnisse, Aufklärung über Form und Inhalt des Textfeedbacks, jedoch nur wenig Aufschluss über dessen Rezeption. Eine Untersuchung der Konsultationsprotokolle, deren Befunde im folgenden Kapitel dargestellt und diskutiert werden, soll daher die Aussagekraft der Studie erhöhen und darüber hinaus Antwort auf die Frage geben, wie die Schriftlichkeit in der Mündlichkeit aufgeht.

6. Die Konsultationsprotokolle: Ergebnisse der Analyse

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung der Ergebnisse, die aus der Untersuchung der Konsultationsprotokolle hervorgehen. Ähnlich wie im Vorkapitel orientiert sich die Dokumentation dabei an inhaltlichen Aspekten, sprich an im Rahmen der Analyse wiederkehrenden Gesichtspunkten, die unter einer gemeinsamen Überschrift zusammengefasst werden können. Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei die Frage, wie Writing Fellows und Studierende in der Konsultation mit dem schriftlichen Feedback umgehen. Es gilt also zu klären, inwiefern die Schriftlichkeit im Gespräch Erwähnung findet, beziehungsweise ob und wie das Feedback in die Diskussion eingebunden wird. Basierend auf dieser Grundlage werden Rückschlüsse auf die Form des schriftlichen Feedbacks gezogen und die von den Fellows angewendeten Techniken nochmals kritisch begutachtet, um schließlich und endlich weitere Handlungsempfehlungen aussprechen zu können. Der besseren Übersichtlichkeit wegen werden die Analyseergebnisse in den einzelnen thematischen Unterkapiteln zunächst in Bezug auf die Writing Fellows und anschließend in Bezug auf die Studierenden dargelegt.

6.1 Das schriftliche Feedback als Grundlage für kritische Diskussionen

Aus der induktiven Analyse der Konsultationsprotokolle lässt sich als erster Befund ein Bedürfnis zur Kommentierung und Einordnung des schriftlichen Feedbacks ablesen, das sich folgendermaßen darstellt.

Bezugspunkt Writing Fellows

Im Rahmen der persönlichen Konsultation bringen die Writing Fellows das schriftliche Textfeedback bewusst zur Sprache, indem sie sich bei den Studierenden erkundigen, ob ihre Anmerkungen als verständlich und nutzbringend empfunden wurden (iKP17). Exemplarisch für diesen Befund stehen Aussagen der Art: „Ich frage ihn, ob er Fragen zu meinen Anmerkungen hat und ob alles verständlich war“ (d2 – PI, Seite 1). Im Beispiel gibt Writing Fellow d2 der/dem Studierenden Raum für persönliche Reaktionen sowie Einschätzungen und legt eine Rollenumverteilung an, indem sie/er nun selbst eine Resonanz einfordert, anstatt abermals ein Feedback auszusprechen. Die auffordernde Frage signalisiert, so darf vermutet werden, Offenheit sowie Kritikfähigkeit; sie verdeutlicht, dass das schriftliche Textfeedback diskutabel und keine unumstößliche Richtlinie ist, an die es sich in jedem Fall zu halten gilt. Die Fellows sind sich also offenbar der Tatsache bewusst, dass die Encodierung von schriftlichem Feedback von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, also nicht planbar ist, und berücksichtigen dieses Faktum in ihrer Gesprächsgestaltung. Dies zeigt sich umso mehr darin, dass sie die Studierenden das schriftliche Textfeedback bewusst kommentieren lassen (iKP24) und deren Fragen zu Kommentaren und Anschreiben beantworten (iKP25) – Beobachtungen, die sich mit vier Fundstellen belegen lassen. In Aussagen wie: „Ich lasse den S einfach mein Feedback kommentieren“ (d2 – PI, Seite 1) zeigt sich, dass die schriftlichen Anmerkungen offenbar tatsächlich Reflexionspotenzial in sich bergen, das von den Studierenden sogar genutzt wird, um die Konsultation unabhängig von einem weiterem Einwirken der Fellows selbstständig zu gestalten. Die Notwendigkeit der Beantwortung von Fragen zum schriftlichen Feedback unterstreicht abermals die Vielschichtigkeit des Interpretationsprozesses und bestätigt möglicherweise die in Kapitel 5 aufgestellte These, dass nicht alle Äußerungen der Writing Fellows selbsterklärend sind. Um auf Anmerkungen der Studierenden adäquat reagieren zu können und zu der potenziellen Gefahr zu entgehen, weniger selbsterklärende Kommentare mit einigem zeitlichen Abstand selbst nicht mehr zu verstehen, scheint eine abermalige Auseinandersetzung mit dem eigenen Textfeedback vor dem persönlichen Treffen mit den Studierenden daher umso mehr als unerlässlich.

Bezugspunkt Studierende

Im Rahmen der Konsultation thematisieren die Studierenden das schriftliche Textfeedback, welches sie erhalten haben, ebenso wie die Writing Fellows und ordnen es kritisch ein. Dies tun sie, indem sie sich für das Feedback bedanken (iKP1), sich wertend zu dessen Nützlichkeit (iKP2, iKP4) sowie Verständlichkeit (iKP5) äußern und ausdrücken, ob sie das Feedback generell begrüßen (iKP3, iKP6). Die Initiative, das Feedback zur Sprache zu bringen, geht dabei sowohl von den Studierenden selbst als auch von den Writing Fellows aus. Dies zeigen Zitate wie: „Die Schreibende hat sich zu Beginn der Beratung gleich für das Feedback bedankt und gemeint, sie habe sich sehr über die konstruktiven Kommentare gefreut“ (c2 – PI, Seite 1) auf der einen und Bemerkungen wie: „Ich frage die S, ob sie etwas mit dem Feedback anfangen konnte. Sie sagte, diesmal nicht so viel“ (c1 – PI, Seite 1) auf der anderen Seite. Unabhängig von der Frage, welche Partei das Gespräch über das Feedback anstößt, scheint sich in den zehn Fundstellen der Kategorien iKP1 bis iKP6 jedoch herauszukristallisieren, dass die Studierenden nach dem Erhalt und der Rezeption von Kommentaren und Anschreiben das Bedürfnis verspüren, ihrerseits eine Einschätzung der Situation auszusprechen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Studierenden danach streben, von der Rolle der eher passiven Rezipierenden des Textfeedbacks in eine eher aktiv geprägte Position überzugehen. Wie die Kategorie iKP6 und die ihr zugeordnete Fundstelle: „Sie sagte, dass ihr das schriftliche FB gefiel“ (c1 – PII, Seite 1) zeigen, kann die Einschätzung, welche die Studierenden dabei vorbringen, auch durchaus von Gefühlen geprägt sein. Dies verdeutlicht nochmals, dass die Rezeption von schriftlichem Feedback kein stringent ablaufender, ausschließlich in der Ratio verordneter Prozess ist. Writing Fellows müssen sich offenbar auch darauf einstellen, im Rahmen der Konsultation mit eher diffusen Gefühlszuschreibungen und Einschätzungen konfrontiert zu werden, denen es durch ein Gespräch auf den Grund zu gehen gilt, um eruieren zu können, was genau „gefiel“ oder eben nicht „gefiel“. Wie die Kategorien iKP9 und iKP10 zeigen, müssen sie sich zudem darauf einrichten, mit durchaus negativ gefärbter Kritik umzugehen. Denn ebenso wie die Studierenden sich für den Erhalt des schriftlichen Feedbacks bedanken, widersprechen sie den Anmerkungen der Fellows (iKP9), äußern, dass sie nicht mit ihnen übereinstimmen (iKP10) und nehmen ganz bewusst Stellung zu Kommentaren und Anschreiben (iKP11). Durch Anwendung des Konjunktivs bewusst distanziert gehaltene Äußerungen wie: „...das hieße, dass sie inhaltlich noch etwas ändern müsse und das wolle sie nicht, da sie davon ausgehe, dass ein Fachpublikum die entsprechenden Stellen verstehen könne“ (c1 – PII, Seite 1) legen die Vermutung nahe, dass die Abwendung von ihren Ratschlägen bei den Writing Fellows

durchaus nicht immer auf Verständnis stößt. Möglicherweise gilt es hier, den Fellows noch einmal zu verdeutlichen, dass die Entscheidungshoheit über die Umsetzung von Vorschlägen stets bei den Schreibenden selbst liegt. Denn: Auch wenn die Rohfassung einige Tage in den Händen der Writing Fellows verbleibt, ändert dies nicht die im Vorhinein festgelegten Verantwortungs- und Besitzstrukturen.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Aus der Interpretation der Analyseergebnisse lässt sich ableiten, dass offenbar allen voran auf Seiten der Studierenden das Bedürfnis besteht, sich aktiv zum Nutzwert des schriftlichen Feedbacks zu äußern. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Studierenden in der Mündlichkeit die Gelegenheit wahrnehmen, die eher feste Rollenverteilung der Schriftlichkeit aufzubrechen und diese neu zu verhandeln, indem sie selbst ein Feedback bereitstellen. Die Tendenz zur wertenden Stellungnahme unterstreicht, dass die Rezeption von Feedback durchaus auch über Gefühle und nicht nur über sprachlich klar umrissene, verbale Einschätzungen erfolgt. Writing Fellows können dem Bedürfnis entsprechen und kritische Äußerungen fördern, indem sie sich nach der Aufnahme und Verständlichkeit ihrer Ausführungen erkundigen und den Studierenden Raum für ihre Bemerkungen geben. Diese können dann mitunter sogar das entstehende Gespräch formen und als roter Faden durch die Konsultation führen. Für Writing Fellows gilt es also offenbar, sich vor Konsultationsbeginn nochmals mit dem von ihnen bereitgestellten Textfeedback vertraut zu machen und flexibel auf Anregungen der Studierenden einzugehen, sich aber durchaus auch darauf einzustellen, dass ihre Überarbeitungsvorschläge nicht in jedem Fall begrüßt und umgesetzt werden. Um den Weg der Encodierung des Feedbacks detailliert nachzeichnen und mögliches Verbesserungspotenzial aufzeigen zu können, scheint es angebracht, Writing Fellows die Empfehlung auszusprechen, sich im Konsultationsgespräch durchaus auch aktiv nach dem „warum“ hinter der studentischen Einschätzung zu erkundigen, also zu eruieren, warum ein Feedback als besonders hilfreich oder weniger nutzbringend empfunden wurde. Um diese Frage noch aktiver reflektieren zu können, ließe sich möglicherweise ein gesonderter Punkt in das Konsultationsprotokoll einfügen, dessen inhaltliche Zusammenschau sich bei der Optimierung der Bereitstellung von schriftlichem Feedback als hilfreich erweisen könnte. Ein solches Vorgehen scheint durchaus möglich, da sich die Writing Fellows im Rahmen dieser Kategorie als wache und reflektierte Beratende präsentieren, die sich auch kritischen Worten stellen und diese nicht verschweigen. Gesprächsbedarf in der Mündlichkeit scheint also

durchaus nicht nur darin zu bestehen, offene Fragen und Unklarheiten zu diskutieren, sondern sich allen voran in einer Angleichung des Sprechverhältnisses sowie in einer Neuverhandlung der Rollenzuweisungen, sprich der Faktoren von Aktivität und Passivität, zu manifestieren.

6.2 Das schriftliche Feedback als Gesprächsleitfaden

Aus der induktiven Analyse der Konsultationsprotokolle lässt sich als weiteres aussagekräftiges Ergebnis die Nutzung des schriftlichen Textfeedbacks als Gesprächsleitfaden ableiten. Dieses Vorgehen äußert sich wie folgt.

Bezugspunkt Writing Fellows

Wie die insgesamt zwei, den Kategorien iKP18 und iKP19 zugeordneten Fundstellen zeigen, lenken die Writing Fellows das Gespräch im Rahmen der Konsultation bewusst auf das schriftliche Textfeedback, indem sie erfragen, ob dieses von den Studierenden erhalten (iKP18) und rezipiert (iKP19) wurde. Durch Äußerungen wie: „Ich frage sie, ob sie sich schon mit den Kommentaren von mir auseinandergesetzt hat“ (d2 – PII, Seite 1) eruieren die Writing Fellows, so darf vermutet werden, auf welcher Basis sie das Gespräch aufbauen können. Sprich: Sie ermitteln, ob sie ihre Ideen gemeinsam mit den Studierenden von Beginn an weiterentwickeln können oder ob es vermehrt darum gehen wird, die Anmerkungen zunächst einmal zu wiederholen. Dieses Vorgehen scheint insofern angebracht, als dass davon ausgegangen werden darf, dass nicht alle Studierenden Zeit finden und Interesse daran haben, das ihnen zugedachte Feedback im Detail zu studieren und zu reflektieren. Nachfragen zum Erhalt des Textfeedbacks wie: „... erkundige mich, ob er meine Mail bekommen hätte“ (d1 – PI, Seite 1) mögen als Eisbrecher für eine Konversation dienen, die an eine sehr persönliche, schriftliche Ansprache anknüpft, sich jedoch zwischen Gesprächspartnern abspielt, die, vor allem im Falle einer Erstberatung, noch kein ausführliches Vertrauensverhältnis zueinander aufbauen konnten. Zu Beginn der Konsultation gilt es also offenbar, einen gemeinsamen Startpunkt für die Zusammenarbeit auszumachen und eine produktive Arbeitsatmosphäre mit einem bis dato eher anonymen Gegenüber zu schaffen. Der Rekurs auf das im besten Fall beiden Parteien bekannte schriftliche Textfeedback mag dafür einen dankbaren Aufhänger bieten.

Bezugspunkt Studierende

Wie die drei, der Kategorie iKP7 zugeordneten Fundstellen belegen, wird das schriftliche Textfeedback auch von den Studierenden genutzt, um einen Einstieg in das Konsultationsgespräch zu finden. Dies tun sie, indem sie, wie bereits im Vorkapitel beschrieben, die Bemerkungen der Fellows kommentieren und Fragen zum Inhalt des Textfeedbacks stellen. Aussagen der Fellows wie: „Zunächst blättert sie ihren kommentierten Text durch und wir klären ein paar Fragen, die sie zu meinen Anmerkungen hatte“ (d1 – PII, Seite 1) legen nahe, was sich schließlich in der Kategorie iKP35 bestätigt. Das schriftliche Textfeedback verleiht dem Konsultationsgespräch Struktur, indem es durchgegangen und besprochen wird (iKP35). Writing Fellow d2 beschreibt den Verlauf der Konsultation beispielsweise mit den Worten: „Wir unterhalten uns einfach über die Stellen, die ich ihrem Text als „nicht ganz verständlich“ vermerkt habe und sie erklärt mir sehr genau und präzise, was sie in jedem Absatz schreiben wollte und warum“ (d2 – PII, Seite 1). Dieses Zitat lässt, ebenso wie die weiteren sechs Fundstellen, vermuten, dass die Sichtung und Diskussion der einzelnen Textanmerkungen beiden Gesprächspartnern Sicherheit und Struktur gibt. Auffällig ist zudem, dass in den der Kategorie zugeordneten Zitaten ausschließlich von der Arbeit am Text und mit den Textkommentaren die Rede ist. Das Anschreiben findet im Zusammenhang der Gesprächsstrukturierung keine explizite Erwähnung. Hier darf also vermutet werden, dass die prägnanteren, kürzer gehaltenen Textkommentare für die Studierenden greifbarer sind als ein ausformulierter Text mit eher allgemein gehaltenen Anmerkungen. Diese Vermutung gilt im Mindesten für das mündlich geführte Gespräch, möglicherweise aber auch für die Rezeption des Textfeedbacks im Allgemeinen. Den zum Teil kritischen Anmerkungen im Vorkapitel zum Trotz scheinen die Textkommentare im Verlauf des Writing Fellow Programms der Viadrina also durchaus eine tragende Rolle zu spielen, obwohl sie ursprünglich nicht im Programmrahmen vorgesehen sind.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

In der Zusammenschau der Analyse- und Diskussionsergebnisse lässt sich feststellen, dass das schriftlich ausgesprochene Textfeedback, insofern es inhaltlich den Fellows und den Studierenden bekannt ist, aufgrund seiner Fixiertheit offenbar eine verlässliche Basis für das Konsultationsgespräch bietet. Durch den Rekurs auf das Feedback können Writing Fellows ein Gespräch entwickeln und die einzelnen Feedbackformen miteinander vernetzen, sodass für die Studierenden ein kongruentes Gesamtbild der Beratung im Programm entsteht. Der

Rückgriff auf das schriftliche Feedback mag vor allem noch unerfahreneren Writing Fellows den Einstieg in die Konsultationen erleichtern und bietet augenscheinlich auch den Studierenden Sicherheit für die Ausgestaltung der persönlichen Begegnung. Eine tragende Rolle bei der Wiederaufnahme der Schriftlichkeit spielen offenbar die von den Writing Fellows verfassten Textkommentare. Da diese von den Studierenden im Gespräch vermehrt zur Sprache gebracht werden, scheint es durchaus empfehlenswert den Inhalt der Kommentare reich sowie informativ zu gestalten und möglicherweise sogar mit Verweisen auf die Konsultation zu versehen, wie es Writing Fellows d2 in der in Kapitel 5.7 zitierten Frage: „Möchtest Du mir in der Konsultation mehr dazu erzählen?“ (d2 – AII, Seite 1) tut. Auch wenn diese Fundstelle einem Anschreiben entnommen ist, schiene sie nach den hier geschilderten Erkenntnissen durchaus auch in den Textkommentaren sinnvoll untergebracht zu sein.

6.3 Das schriftliche Feedback als Gefühlsmoment

Wie bereits in Kapitel 6.1 dargestellt, ist die Auseinandersetzung mit schriftlichem Feedback kein ausschließlich in der Ratio, sondern durchaus auch ein in der Gefühlswelt verorteter Prozess. Diese Feststellung gilt, wie die Analyse der Konsultationsprotokolle zeigt, offenbar nicht nur für die Studierenden, sondern ebenso für die Writing Fellows, die im Rahmen der persönlichen Begegnung affektiv auf die Resonanz der Studierenden reagieren. Dies äußert sich in folgender Hinsicht.

Bezugspunkt Writing Fellows

Wie die Kategorien iKP26 bis iKP30 zeigen, reagieren die Writing Fellows zunächst einmal ganz allgemein auf die Zusammenarbeit mit den Studierenden sowie auf deren Aufnahme des schriftlichen Textfeedbacks. Dies äußert sich zum einen in zwei positiv gefärbten Äußerungen, die belegen, dass sich die Fellows über die ihrer Arbeit entgegengebrachte Wertschätzung freuen (iKP27) und die Eigenständigkeit der Studierenden im Umgang mit dem Feedback zu schätzen wissen (iKP28). Wie die Aussage: „... fand ich es gut, dass die S meine Kommentare nicht einfach so annahm, sondern selbst entschied, welche ihr gefielen“ (c1 – PI, Seite 2) aus der Feder von Writing Fellow c2 belegt, scheint es den Beratenden, trotz zum Teil sehr konkret gefärbter Kommentare, wichtig zu sein, dass ihre Überarbeitungsanregungen von den Studierenden nicht unbedacht übernommen werden.

Wie die Kategorie iKP30 belegt, zeigen sich die Fellows darüber hinaus als reflektierte Gesprächspartner, die offene Kritik durchaus wertschätzen. So heißt es in der, der Kategorie zugeordneten Fundstelle: „Jetzt im Nachhinein finde ich es aber ziemlich gut, dass sie (die Studierende, J.G.) es gesagt hat. Denn das entlastet mich etwas von meinem eigenen Anspruch [...]“ (c1 – PII, Seite 2). In diesem Zitat zeigt sich durch die Verwendung der zeitlichen Zuordnung „jetzt im Nachhinein“, zunächst einmal, dass bei der/dem Writing Fellow offenbar ein Umdenken stattgefunden hat, das auf einer über die Konsultation hinausgehenden Reflexion beruht. Stieß die von der/dem Studierenden geäußerte Kritik offenbar zunächst einmal auf wenig Verständnis, so erkennt die/der Fellow mit einigem zeitlichen Abstand eine Berechtigung in der getroffenen Aussage und fühlt sich gar „entlastet“. Diese Aussage scheint die bereits im Vorfeld aufgestellte These zu bestätigen, dass die Writing Fellows eine möglichst kompakte Feedbackleistung erbringen möchten und diese Ambition sogar als Druckbelastung empfinden können. Hier gilt es seitens der Schreibzentrumsverantwortlichen aktiv zu werden und präventiv einzuwirken. Denn wie die zwei Belegstellen der Kategorien iKP29 und iKP26 zeigen, verspüren die Writing Fellows ebenso Unsicherheit in Bezug auf die Konsultation (iKP29) und fühlen sich von Kritik mitunter angegriffen (iKP26). So schreibt abermals Writing Fellow c2: „... muss ich aber auch zugeben, dass ich mich etwas angegriffen fühlte. Bzw. Ich wollte natürlich, dass meine Kommentare hilfreich sind“ (c1 – PI, Seite 2). Aus dieser Reflexion wird deutlich, dass sich Writing Fellows darauf einstellen müssen, im Programmrahmen durchaus nicht nur professionell, sondern auch emotional eingebunden zu sein – aufgrund des zeitlichen Mehraufwands und der intensiven Auseinandersetzung mit den ihnen anvertrauten Rohfassungen möglicherweise sogar mehr als im Rahmen alltäglicher Beratungen in der Sprechstunde des Schreibzentrums. Für die Schreibzentrumsverantwortlichen geht es hier, so darf vermutet werden, allen voran darum, diese Emotionen aufzufangen und abzufedern – beispielsweise im Rahmen regelmäßiger Treffen und Workshops.

Wie die Analyse der Konsultationsprotokolle weiterhin zeigt, können nicht nur allgemein gehaltene Diskussionen um Inhalt und Form des schriftlichen Textfeedbacks Auslöser für Gefühlsreaktionen der Writing Fellows sein. Als weiterer sensibler Punkt stellt sich die Diskussion um die Anzahl der Textkommentare heraus. „Stein des Anstoßes“ sind Anmerkungen Studierender, die da lauten, die Zahl der Kommentare am Text sei zu hoch. So gibt Writing Fellow c1 die Einschätzung einer Studierenden mit den Worten wieder: „Die Kommentare im Text seien ihr jedoch recht viel vorgekommen“ (c1 – PII, Seite 1). Darauf reagiert die/der hier kritisierte Writing Fellow mit starken Gefühlsäußerungen, formuliert

zunächst, dass sie/er sich angegriffen fühlt (iKP21), rechtfertigt das eigene Feedbackvorgehen sowie die vermeintlich zu hohe Zahl der Textkommentare (iKP22) und zieht, offenbar nach einer Reflexion, den Schluss: „Viele Kommentare sind nicht immer gut“ (c1 – PII, Seite 2) (iKP23). Besonders interessant erscheint hier die in Kategorie iKP22 vorgebachtete Rechtfertigung, die deutlich macht, dass implizite, für die Writing Fellows klare Botschaften, im schriftlichen Textfeedback für die Rezipienten nicht zwangsläufig deutlich werden. In dieser Kategorie heißt es:

„Ich persönlich würde mich wahrscheinlich immer eher darüber freuen, wenn es viele Kommentare gibt. Wenn ich selbst Texte bekomme, die nur wenig kommentiert sind, habe ich oft eher das Gefühl, der Text nur oberflächlich gelesen“ (c1 – PII, Seite 2).

Die/der Writing Fellow entscheidet sich also offenbar ganz bewusst dazu, viele Textkommentare zu setzen, um zu verdeutlichen, dass sie/er interessiert ist und sich ausführlich mit der Rohfassung auseinandergesetzt sowie gründlich gearbeitet hat. Die Botschaft, welche die/der Studierende empfängt ist dem jedoch diametral entgegengesetzt; hier entsteht der Eindruck, einen stark verbesserungsbedürftigen Text vorgelegt zu haben, der einer ausführlichen Überarbeitung bedarf. Mit dieser Beobachtung bestätigt sich die in Kapitel 5 geäußerte Vermutung, dass eine zu hohe Zahl von Textkommentaren für die Studierenden eine kognitive Überbelastung darstellt, sie gar entmutigen kann. Ebenso verdeutlicht sich, dass die gesendete Feedbackbotschaft nicht zwangsläufig der empfangenen Feedbackbotschaft gleichen muss, da implizite Inhalte nicht immer erkennbar sind. Bei der Wahl der Feedbackform Textkommentar scheint also durchaus ein wachsameres Vorgehen geboten zu sein, wenngleich sich die Frage, welche Menge von Kommentaren als „zu viel“ oder „zu wenig“ empfunden wird, sicher nicht mit einem allgemeingültigen, quantitativen Zahlenwert beantworten lässt, da sie vermutlich vom individuellen Empfinden des Einzelnen beeinflusst wird. Zur besseren Orientierung sei jedoch angemerkt, dass Writing Fellow c1 in den hier untersuchten Rohfassungen, Deckblatt und Literaturverzeichnis ausgenommen, 35 Kommentare auf 1913 Wörter, respektive 42 Kommentare auf 2245 Wörter setzt und damit durchschnittlich jedes 55., beziehungsweise jedes 53. Wort kommentiert.

Deutungsversuch und Handlungsempfehlungen

Wie die Analyse zeigt, müssen sich Writing Fellows darauf einstellen, im Programmrahmen stark emotional eingebunden zu sein. Dies mag allen voran an der Bereitstellung des

schriftlichen Textfeedbacks liegen, welches in der Gestaltung zeit- und planungsintensiver ist als sein mündlicher Gegenpart. Die Writing Fellows, die offenbar tatsächlich das Bestreben haben, ein sehr dichtes Feedback zu verfassen, müssen sich darauf einstellen, dass Engagement kein Garant für eine wohlwollende Rezeption seitens der Studierenden ist. Dies scheint im Vorfeld präventiv klargemacht und im Programmverlauf immer wieder thematisiert werden zu müssen, um Enttäuschungen und Demotivation zu vermeiden. Das schriftliche Textfeedback führt in der Mündlichkeit also offenbar durchaus zu einer Reibung zwischen Studierenden und Writing Fellows. Diese Reibung manifestiert sich allen voran in der Diskussion um eine angemessene Anzahl von Textkommentaren. Diese bieten, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln gesehen, zwar durchaus die Möglichkeit zur Aufnahme direkten Kontakts, sollten aber nicht zu exzessiv gebraucht werden, um eine kognitive Überbelastung auf Seiten der Studierenden sowie Missverständnisse zu vermeiden. Um implizite Botschaften und Intention des Feedbackvorgehens klar zu machen, könnten Writing Fellows beispielsweise in ihren Anschreiben ihr Vorgehen und ihre Aussageabsichten erläutern. Ob und wie viel am Text selbst kommentiert werden soll, wäre möglicherweise im Programmvorlauf zu diskutieren und festzulegen. Auch wenn ein für alle Studierenden gültiger Richtwert nur schwer zu bestimmen ist, wäre es denkbar, Feedbackvorgehen zunächst unter Einführung von Vorgaben wie „nicht mehr Textkommentare als Seiten“ zu beschränken, um so gleichzeitig die Writing Fellows von ihren eigenen Ansprüchen zu entlasten. Ein solches Limit könnte dann im Beratungsverlauf durchaus an die individuellen Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden. Zu einer gänzlichen Streichung der Textkommentare scheint aufgrund deren positiven, strukturgebenden und gesprächslenkenden Funktionen jedoch nicht zu raten zu sein.

6.4 Nicht diskutierte Kategorien

Ähnlich wie das Kapitel zur Analyse des schriftlichen Textfeedbacks soll auch der Abschnitt zur Diskussion der Konsultationsprotokolle mit einer kurzen Betrachtung der nicht näher genannten Kategorien abschließen, um ein möglichst vollständiges Bild der Analyseergebnisse im Allgemeinen zeichnen zu können.

Wie die vier, den Kategorien iKP12 und iKP13 zugeordneten Fundstellen zeigen, führt das schriftliche Feedback der Writing Fellows durchaus zu einer selbstständigen Auseinandersetzung der Studierenden mit den Anregungen der Fellows (iKP12) sowie zu

einer Überarbeitung der Rohfassung schon vor der Konsultation (iKP13). Aussagen wie: „Sie antwortet mir, dass sie sich schon viele Gedanken darüber gemacht hat, wie sie ihre Verfassungsbeschwerde noch überarbeiten könnte und dabei auf die Anmerkungen achten, die ich vermerkt habe“ (d2 – PII, Seite 1) lassen vermuten, dass der von den Writing Fellows eingeschlagene Weg trotz mancher, im Rahmen dieser Arbeit formulierten Kritik, durchaus zielführend zu sein scheint. Die zwei unter den Kategorien dKP14 und dKP15 gefassten Zitate weisen zudem noch einmal auf den Umstand hin, dass nicht alle Studierenden gewillt sind, sich intensiv mit dem ihnen entgegengebrachten Feedback auseinanderzusetzen. So berichtet beispielsweise Writing Fellow d2, dass die/der Studierende „nur kurz über die Kommentare geschaut habe“ (d1 – PI, Seite 1). Fellows müssen sich also, wie bereits angemerkt, offenbar auch darauf einstellen, in der Konsultation nicht auf das schriftliche Feedback zurückgreifen zu können, sondern dieses noch einmal formulieren zu müssen. Eine solche Flexibilität scheint durchaus umsetzbar, ja im Mindesten erlernbar zu sein, da die Fellows, wie die Kategorie iKP31 zeigt, über die Fähigkeit zur Selbstreflexion und kritischen Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Arbeit verfügen. In den zwei Fundstellen, welche der Kategorie zugeordnet werden können, reagiert beispielsweise Writing Fellow c1 auf den Hinweis, sie/er mache zu viele Textkommentare, indem sie/er beschließt, sich in der Zukunft „sehr viel mehr zurücknehmen“ (c1 – PII, Seite 2) und möglicherweise nur noch Anschreiben zu verfassen. Eine aktive Arbeit am Feedbackverhalten mit den Fellows, wie sie beispielsweise diese Abhandlung nahelegt, scheint schlussendlich also durchaus umsetzbar und erfolgversprechend.

6.5 Fazit

In der Zusammenschau ergibt sich aus der Analyse der Konsultationsprotokolle eine offenbar starke emotionale Einbindung in die Beratungssituation für die Beteiligten. Die in diese Untersuchung einbezogenen Writing Fellows reagieren freudig auf positive Stellungnahmen der Studierenden zu ihrer Feedbackleistung, und fühlen sich angegriffen, wenn der Nutzwert ebendieser infrage gestellt wird. Dieser Befund mag unter anderem durch den erhöhten Zeit- und Planungsaufwand erklärt werden, den die Bereitstellung schriftlichen Feedbacks erfordert – ein Mehraufwand persönlicher Einbringung, der jedoch nicht zwangsläufig in erhöhter Wertschätzung seitens der Studierenden münden muss. Die Studierenden ihrerseits scheinen allen voran an einer Kommentierung und kritischen Einschätzung des schriftlichen Feedbacks interessiert zu sein. Hier ließe sich argumentieren, dass die Mündlichkeit ihnen die

Gelegenheit bietet, aus der eher passiv geprägten Position der Rezipierenden in eine aktiv geprägte Rolle des Gesprächsteilnehmenden überzugehen. In Folgeforschungen ließe sich hier prüfen, ob die Studierenden tatsächlich den Eindruck haben, an einer Konversation auf Augenhöhe teilzunehmen, oder ob sie sich in der mündlichen Beratungssituation eher einem Rechtfertigungszwang unterstellt sehen. In Rückbezug auf die Form des schriftlichen Textfeedbacks gibt die Analyse der Konsultationsprotokolle Anlass zu der Vermutung, dass der Umgang mit Textkommentaren, vor allem in Bezug auf deren Quantität, einer Reflexion und Angleichung bedarf. Eine zu hohe Anzahl an Kommentaren kann, wie die Auswertung gezeigt hat, bei Studierenden den Eindruck erwecken, einen stark mangelhaften Text vorgelegt zu haben und so Enttäuschung auslösen. Wie das Beispiel von Writing Fellow c1 zeigt, entsteht dieser Eindruck im Prozess der Encodierung auch dann, wenn die ursprünglichen Absichten der Fellows positiv sind, aber nicht als solche verbalisiert werden. Auf diesen Umstand gilt es, Writing Fellows hinzuweisen, um Missverständnisse und Enttäuschungen auf beiden Seiten zu vermeiden. Dies mag auch die Konsultationsgespräche bereichern, da sich zeigt, dass die Schriftlichkeit durchaus in der mündlichen Beratungssituation aufgeht – allen voran indem das schriftlich fixierte Textfeedback als Gesprächsleitfaden genutzt wird. Durch den Rückbezug auf allen voran Textkommentare geben Fellows und Studierende ihrer Konversation Struktur und verbinden die Formen mündlichen und schriftlichen Textfeedbacks durch Diskussion sowie die Klärung offener Fragen. Die Beantwortung von Rückfragen nimmt im Gespräch, so der erste Eindruck, somit einen durchaus konstituierenden, nicht aber allem anderen übergeordneten Platz ein. Inwieweit die einzelnen Gesprächsverläufe durch die, von den Fellows angewendeten, schriftlichen Feedbacktechniken beruhen, lässt sich aus der vorliegenden Analyse nicht zuverlässig ablesen. Effekte von Handlungsmaximen wie dem Stellen von Fragen, der Aussprache von Lob oder der Schilderung des Gesamteindrucks können nur vermutend ausgesprochen werden. So mag es beispielsweise sein, dass die Äußerung von Fragen im schriftlichen Feedback die Studierenden dazu animiert, im Rahmen der Konsultation Antworten zu formulieren und eine Diskussion zu beginnen – endgültig belegen lassen sich derlei Annahmen im Rahmen dieser Studie aber nicht. Als auffällig und gleichzeitig fundiert erweisen sich in dieser Untersuchung hingegen die Diskussion um die Anzahl der Textkommentare und das offenkundige Ausbleiben deutlicher Erwähnungen der Anschreiben in den Protokollen. Diese Feststellungen mögen eine Gewichtung der Bedeutung der einzelnen Feedbackformen in der Mündlichkeit darstellen, verbleiben aber auf dem Niveau einer Vermutung, da die Protokolle keinen Wortmitschnitt der Beratungen darstellen, sondern

eine komprimierte Zusammenfassung aus Sicht der Beratenden sind. Ebenso wie die Analyse des schriftlichen Textfeedbacks mündet also auch die Untersuchung der Konsultationsprotokolle in Denkanreizen für Theorie und Praxis, nicht jedoch in unumstößlichen Feststellungen.

Nach der ausführlichen Untersuchung von schriftlichem und mündlichem Feedback im Writing Fellow Programm der Europa-Universität Viadrina sollen die Ergebnisse der Teiluntersuchungen im nächsten Kapitel zusammengeführt werden, um abschließende Antworten auf die grundlegenden Fragestellungen der Arbeit geben zu können.

7. Zusammenfassende Schlussbetrachtung

Das folgende Kapitel im Stile einer Schlussbetrachtung orientiert sich maßgeblich an den in Kapitel 2.3 aufgeworfenen Ausgangsfragen, die den Anstoß zu dieser Arbeit gegeben haben. Der Versuch ihrer Beantwortung durch die präzise Bündelung der Analyseergebnisse soll den Part der empirischen Untersuchung abschließen und den Boden bereiten für den sich daran anschließenden und gleichzeitig die Arbeit beschließenden Ausblick.

Welche Form hat das von den Writing Fellows der Europa-Universität Viadrina bereitgestellte schriftliche Feedback? Wie die Analyse des schriftlichen Feedbacks zeigt, entscheiden sich die Writing Fellows dazu, sowohl Anschreiben zu verfassen, wie es der Programmrahmen vorsieht, als auch Kommentare am Textrand der ihnen anvertrauten Rohfassungen zu hinterlassen. Die qualitative, inhaltliche Ausgestaltung des schriftlichen Feedbacks lässt den Rückschluss zu, dass die hier untersuchten Fellows nicht nur eine möglichst komplexe Feedbackleistung abzugeben ersuchen, sondern auch beiden Feedbackformen einen ähnlich hohen Stellenwert beimessen. Die ursprüngliche Idee, das Anschreiben bilde den Dreh- und Angelpunkt der schriftlichen Feedbackarbeit im Writing Fellow Programm scheint damit herausgefordert zu sein. Ob eine der beiden Feedbackformen als die effektivere einzuschätzen ist, kann im Rahmen dieser Analyse nicht abschließend geklärt werden. Dennoch macht allen voran die Untersuchung der Konsultationsprotokolle deutlich, dass Textkommentare, wenn in zu hoher Quantität ausgesprochen, Auslöser für Missverständnisse und eine verringerte Selbstwertschätzung sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Fellows sein können. Da die Textkommentare sich im Rahmen der Konsultationen jedoch als wichtige Faktoren der Gesprächslenkung erweisen, scheint von einem generellen Kommentierungsverbot als Konsequenz abzuraten zu sein.

Als Mittel der Wahl erscheinen hier vielmehr eine sprachlich deutlichere Ausgestaltung sowie eine quantitative Reduzierung.

Welche inhaltlichen und formellen Merkmale weist das schriftliche Feedback auf? Die von den Writing Fellows verfassten Anschreiben mit ihrer direkten Ansprache sowie ein- und ausleitenden Wendungen gleichen persönlichen Briefen an die Studierenden, welche sich eher aus allgemeinen, zusammenfassenden Bemerkungen zur Textgesamtheit zusammensetzen. Die von den Fellows formulierten Textkommentare manifestieren sich dagegen als Sprechblasen neben der Rohfassung des eingereichten Textes und zeigen sich mehr als präzise Anmerkungen und Hinweise, die sich auf konkrete Textstellen beziehen. Damit darf festgehalten werden, dass sich die zwei Feedbackformen offenbar nicht ausschließen, sondern durchaus sinnvoll ergänzen. Durch das Einfügen von Emoticons sowie durch die vermehrte Formulierung von Fragen an die Studierenden geben die Writing Fellows allen voran ihren Kommentaren einen starken Ausdruck von mündlicher Kommunikation, die nonverbale und dialogische Elemente einschließt. Diese Vorgehensweise erweist sich in der Analyse, vor allem durch den Abgleich mit einschlägiger Fachliteratur, als durchaus förderlich und effektiv, darf aber als weniger glaubwürdig gewertet werden, wenn sie exzessiv verwendet wird – so wie beispielsweise beim Stellen rhetorischer Fragen, die ein zu direktives Vorgehen vermeiden sollen. Inhaltlich bespielen die Writing Fellows in ihrem Feedback ein breites, nicht unter einem Stichwort fassbares Feld, das unter anderem Anmerkungen zu Inhalt, Form und Aufbau der Rohfassungen sowie Erläuterungen zu Leseindrücken und Verständnisfragen enthält. Die Anmerkungen der Writing Fellows haben dabei an einigen Stellen durchaus Vorschlagscharakter und mögen damit direkter sein, als im Programmrahmen vorgesehen. Inwieweit ein solches Vorgehen gewünscht ist, muss von Schreibzentrumsverantwortlichen im Einzelnen diskutiert werden, jedoch steht zu vermuten, dass in der Schriftlichkeit ausgesprochene Kommentare direkter formuliert werden müssen, um eine Diskussionsgrundlage schaffen zu können und Missverständnisse bei der Decodierung so gering wie möglich zu halten. Mithilfe der Korrekturfunktion der Officeanwendung Word nehmen die Writing Fellows darüber hinaus sogar lektorierende Aufgaben wahr. Von einem derartigen Vorgehen ist, wie die Untersuchung gezeigt hat, jedoch eher abzuraten, da das Redigieren ganz klar nicht zu den Aufgaben von Writing Fellows zählt, Verantwortlichkeiten verschiebt und wohl nur schwer in Gänze und zuverlässig leistbar ist.

Inwiefern greifen die Writing Fellows der Viadrina auf für die Mündlichkeit anempfohlenen Feedbacktechniken zurück? Das Vorgehen der Writing Fellows bei der Bereitstellung schriftlichen Textfeedbacks orientiert sich sichtbar an den in der Ausbildung erlernten Methoden, auch wenn nicht alle deduktiv gebildeten Kategorien in der Analyse gleich prominent vertreten sind. Dieses Vorgehen erscheint insofern konsequent, als dass sich auch das Writing Fellow Programm an grundsätzlichen Annahmen der Schreibdidaktik orientiert. Festzustellen ist jedoch auch, dass nicht alle methodischen Empfehlungen von den Fellows in Reinform umgesetzt werden. So werden beispielsweise Überarbeitungsempfehlungen und Lob zwar ausgesprochen, jedoch vielfach nicht näher begründet oder kontextualisiert. Die Nachhaltigkeit eines derartigen Feedbacks darf infrage gestellt werden, da es Studierenden eine Durchdringung der Fakten sowie eine Reflexion des eigenen Schreibverhaltens erschwert. Dieses, von den Beratungsgrundsätzen abweichende Vorgehen spricht dafür, dass die Fellows bei der Bereitstellung des schriftlichen Feedbacks in Teilen die Bedürfnisse ihres Gegenübers aus den Augen verlieren und Anmerkungen auf ihre eigene, spontane Wahrnehmung münzen. Erklärbar scheint dies mit der erhöhten Verbleibzeit der Rohfassung in den Händen der Writing Fellows sowie mit dem Modus der Kommentierung, welche, anders als in einer Beratungssituation, in Einzelarbeit und ohne ständigen Input eines physisch anwesenden Gegenübers erfolgt.

Entwickeln die Writing Fellows Feedbacktechniken respektive Vorgehensweisen, die sich nicht auf die in der Theorie beschriebenen methodischen Empfehlungen zurückführen lassen? Die hier durchgeführte Analyse lässt keine Entwicklung genuin neuer Methoden oder Feedbacktechniken erkennen. Dennoch lässt sich sagen, dass die Writing Fellows die anempfohlenen Techniken in der Schriftlichkeit um einige Faktoren erweitern, wie beispielsweise um die angesprochenen Emoticons, die Nonverbalität einbringen, wo per Definitionem eigentlich keine Nonverbalität stattfinden kann. Ebenso vernetzen die Writing Fellows die verschiedenen Feedbackformen miteinander, indem sie in Anschreiben und Textkommentaren wechselseitig auf die jeweils andere Feedbackform verweisen und einen Ausblick auf die Konsultation geben, im Rahmen derer sie mit den schriftlichen Anmerkungen weiterarbeiten. So kreieren sie ein kohärentes Bild sowie einen für die Studierenden vermutlich nachvollziehbaren Weg der Zusammenarbeit. Diese Vorgehensweisen dürfen insofern gesondert hervorgehoben werden, als dass sie in keiner das Programm betreffenden Handreichung verzeichnet sind und offenbar von den Writing Fellows intuitiv umgesetzt wird.

Gibt es Feedbacktechniken, die ausschließlich in der Mündlichkeit oder in der Schriftlichkeit anwendbar sind? Diese Frage lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Studie nur mit Einschränkungen beantworten, da bereits vor Bildung der deduktiven Kategorien einige Handlungsempfehlungen ausgeschlossen wurden, da sie sich in der Schriftlichkeit klar nicht umsetzen lassen – so zum Beispiel die Empfehlung, den zu diskutierenden Text stets näher bei den Ratsuchenden als bei den Beratenden zu platzieren. Feedbacktechniken, welche die direkte, physische oder verbale Interaktion betreffen, lassen sich also vermutlich nicht in die Schriftlichkeit überführen, wohingegen die hier untersuchten Handlungsempfehlungen durchaus auch im niedergeschriebenen Feedback aufgehen. Einzige Ausnahme davon bilden im Writing Fellow Programm offenbar auf erläuternde Definitionen abzielende Methoden, wie die Klärung von Verantwortungsbereichen oder Kompetenzen. Die dezidierte Einführung des Programms in die einzelnen Kurse mag diesen Umstand erklären. Darüber hinaus zeigt sich, dass Möglichkeiten wie das farbige Hervorheben von Textpassagen, welche allen voran die Schriftlichkeit bietet, in den wenigsten Fällen von den Writing Fellows genutzt werden. Zu diesem Mittel mag, in Verbindung mit erläuternden Anmerkungen, jedoch durchaus geraten werden, da es sich als weniger intrusiv denn Kommentierungen und Korrekturen erweist, zur aktiven Reflexion einlädt und gleichzeitig, wie die Analyse beweist, den Studierenden zur effektiven, selbstständigen Überarbeitung verhilft.

Wie geht die Schriftlichkeit in der Mündlichkeit auf? Das schriftliche Textfeedback fungiert in der mündlichen Konsultation zunächst einmal als Gesprächsleitfaden. Allen voran die Textkommentare strukturieren die Auseinandersetzung, indem sie von Fellows und Studierenden nacheinander durchgesprochen und auf ihre Pertinenz sowie Verständlichkeit hin abgeklopft werden. Die Schriftlichkeit bietet also offenbar Sicherheit für das Gespräch zweier Parteien, die sich nicht persönlich bekannt sind, im Programmrahmen jedoch in kürzester Zeit in vertrautem Kontakt stehen, ja stehen müssen. Darüber hinaus ist das schriftliche Textfeedback in der mündlichen Konsultation Gegenstand von Bewertungen. Writing Fellows zeigen sich interessiert, zu erfahren, ob ihre Anmerkungen für die Studierenden verständlich und hilfreich waren, während die Studierenden ihrerseits offenbar das Bedürfnis verspüren, genau solch eine Äußerung aktiv auszusprechen. Hier lässt sich vermuten, dass in der Mündlichkeit ein Rollenwechsel stattfindet. Die bis dato in der Hauptsache aktiven Writing Fellows werden zu Rezipierenden, während die bis zu diesem Moment eher passiven Studierenden in die Rolle der Kommentierenden schlüpfen. Wie die Analyse zeigt, muss die von den Studierenden ausgesprochene Einschätzung zum schriftlichen Feedback jedoch nicht in jedem Fall positiv ausfallen.

Eine negative Einschätzung kann die Writing Fellows, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, durchaus verletzen, was dafür spricht, dass Beratungen im Writing Fellow Programm mit einer hohen emotionalen Teilhabe verbunden sind. Dies mag auf den Mehraufwand der Bereitstellung schriftlichen Feedbacks sowie auf die Programmlaufzeit von einem Semester zurückzuführen sein, welche die Writing Fellows in hohem Maße fordern.

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich auf Grundlage der Analyseergebnisse aussprechen? Aus der durchgeführten Analyse ergibt sich eine Vielzahl von Handlungsempfehlungen, die im Folgenden nicht nochmals einzeln aufgeführt, sondern in Ansätzen umrissen werden sollen. Allen voran scheint es Writing Fellows anzuraten, bei der Bereitstellung des Feedbacks vermehrt auf Qualität und weniger auf Quantität zu setzen. Weniger als eine möglichst hohe Zahl von Anmerkungen scheint deren Klarheit und Kontextualisierung für die Umsetzung und das Verständnis auf Seiten der Studierenden essentiell zu sein. Die Studierenden sollten durch ein klares Feedback zu einem Dialog auf Augenhöhe eingeladen werden, nicht jedoch durch allzu bestimmte Kommentare oder unumstößliche Feststellungen in eine passive Position gedrängt werden, die nur noch eine Übernahme der Position der Fellows erfordert, aber nicht zur selbstständigen Reflexion anregt. Writing Fellows müssen sich ihrerseits möglicherweise darauf vorbereiten, verstärkt emotional in die Beratungssituation eingebunden zu sein, scheinen jedoch gleichzeitig Abstand zur Zusammenarbeit gewinnen zu müssen, indem sie sich vor Augen rufen, dass auch in der Schriftlichkeit nicht alle auffälligen Punkte eines Textentwurfs zur Sprache gebracht werden können und müssen. Kurz: es gilt für Writing Fellows, Abstand vom eigenen Perfektionismus zu gewinnen, um das Arbeitspensum im Programm bewältigen zu können und sich selbst sowie die Studierenden nicht kognitiv zu überfordern. Diese Punkte könnten in zukünftige Ausbildungsworkshops eingeflochten werden, um Writing Fellows noch besser auf bevorstehende Herausforderungen vorzubereiten und noch mehr für neuralgische Punkte ihrer eigenen Arbeit zu sensibilisieren.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Formulierung von Handlungsempfehlungen keineswegs das Ziel verfolgt, schriftliches Feedback gleichzuschalten, zu „maschinisieren“ oder gar von persönlichen Noten zu befreien. Wie das interaktionale Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback zeigt, können durch den Decodierungsprozess bedingte Missverständnisse zwischen den kommunizierenden Parteien wohl nie in Gänze vermieden werden, doch mag die hier vorgelegte Analyse das schriftliche Feedback für Studierende und Writing Fellows eingängiger gestalten, indem sie

Schlüsselfaktoren der im Universitätsalltag der Viadrina alltäglichen Handlung des Feedback Gebens und Nehmens aufdeckt. Wie das auch durch zukünftige Forschung geschehen könnte, zeigt das folgende, die Arbeit beschließende Kapitel.

8. Ausblick und Methodenreflexion

Mit Abschluss der Interpretation der Analyseergebnisse kommt diese Studie zu ihrem Ende. Die Beforschung von Writing Fellow Programmen und ihren Akteuren jedoch steht erst an ihrem Anfang. Da es die hier vorliegende Einzeluntersuchung mit ihren notwendigerweise vorzunehmenden Einschränkungen in Forschungsdesign und Methodenwahl nicht vermag, alle mit dem Themenkomplex von Writing Fellows Programmen verbundenen Fragen erschöpfend zu erörtern, scheint es sinnvoll, die angestoßene Forschung in Zukunft zu erweitern, sprich methodisch und inhaltlich weiterzudenken. Einige denkbare Ansatzpunkte sollen im Folgenden vorgestellt werden, um zu unterstreichen, welches Potenzial, beziehungsweise welche Relevanz dem Thema innewohnt.

Methodische Erweiterung

Zunächst einmal erscheint es sinnvoll, die vorgestellte Studie abermals in einem größeren Rahmen durchzuführen, um die hier getroffenen Aussagen und Rückschlüsse entweder zu bestätigen, oder zu widerlegen, kurz: um noch aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen. Zu diesem Zweck scheint es möglich, das Sample zu erweitern, also mehr Writing Fellows und mehr Studierende in die Untersuchung einzubeziehen oder weitere, bis dato nicht ausgewertete Fälle zum Gegenstand der Analyse zu machen. Vor allem letztere Vorgehensweise scheint vor dem Hintergrund des Aufwands einer Rekonstruktion von sozialer Realität in höherem Maße praktikabel. Eine zusätzliche, notwendige Erweiterung stellt die Ergänzung der Studie um quantitative Instrumente dar. Wie die Untersuchung gezeigt hat, spielen die zunächst als weniger relevant eingestuften Quantitäten durchaus eine tragende Rolle – beispielsweise bei der Analyse von Aufnahme und Effekten der von den Fellows bereitgestellten Textkommentare. Hier vermag es die vorliegende Studie nur in geringem Maße, Auskunft darüber zu geben, ab welcher Zahl von Textkommentaren diese seitens der Studierenden möglicherweise als Überforderung, beziehungsweise Angriff auf ihre Schreibleistung gewertet werden. Eine Erweiterung der Studie um quantitative Analysemethoden scheint daher unumgänglich, um valide Aussagen treffen zu können.

Ebenso geboten scheint der Schritt zur Vervollständigung und Abrundung der in dieser Untersuchung getroffenen Aussagen durch weitere qualitative Instrumente, wie das Leitfadenterview. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Studie scheint es möglich, Fragen an die Writing Fellows zu formulieren, die es erlauben, abzufragen, inwieweit deren Wahrnehmung ihres eigenen Handelns mit dem Bild, das sich in den hier untersuchten Dokumenten manifestiert, einhergeht. Durch ein solches Vorgehen könnten zudem weitere Informationen über den Prozess der Encodierung von schriftlichem Feedback sowie Einsichten in das persönliche Empfinden der Fellows gewonnen werden, welche als für die Rekonstruktion sozialer Realität konstituierende und aussagekräftige Elemente gewertet werden dürfen. Qualitative Interviews scheinen ebenso auf Seiten der Studierenden als probates Mittel, um deren Perzeption des Decodierungsprozesses nachzuvollziehen und abermals Inneneinsichten in die Gedankenwelten der im Writing Fellow Programm handelnden Personen gewinnen zu können. In diesem Zusammenhang könnte auch erfragt werden, wie die Studierenden Textkommentare und Anschreiben rezipieren, um zu klären, ob möglicherweise eine der beiden Feedbackformen gesondert zu stärken und zu fördern ist.

Inhaltliche Erweiterung

Auch auf inhaltlicher Ebene scheint eine zukünftige Erweiterung der vorgelegten Studie notwendig, ja nahezu imperativ. Von der hier durchgeführten Analyse wurden beispielsweise im Vorhinein solche Studierenden ausgeschlossen, die sich zwischen Erhalt des schriftlichen Feedbacks und Stattfinden der Konsultation offenkundig nicht mit dem schriftlichen Feedback der Writing Fellows auseinandergesetzt hatten. Diese Auswahl hat im Rahmen der Studie zu aussagekräftigen Ergebnissen geführt, entspricht jedoch nicht in Gänze der Praxis, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Studierenden dem Programm gegenüber offen und positiv eingestellt sind. Was in Konsultationsgesprächen diskutiert wird, wenn das schriftliche Feedback nicht rezipiert wurde, und wie Writing Fellows mit dieser Situation umgehen, könnte ein weiterer Ansatzpunkt für aufschlussreiche Untersuchungen sein. Derlei Auswertungen könnten ebenso Beratungsfälle von Studierenden einbeziehen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Hier ließe sich beispielsweise erforschen, ob und inwiefern die Arbeit mit einem, der Beratungssituation vorangestellten, schriftlichen Feedback den Studierenden hilft, den Input der Writing Fellows nachzuvollziehen und in einer Überarbeitung umzusetzen. Denn so wie nicht von einem Interesse der Studierenden am Programm ausgegangen werden kann, kann auch nicht vorausgesetzt werden, dass nur

Muttersprachler daran teilnehmen. Des Weiteren schiene es denkbar, die Studienergebnisse durch einen erweiterten Fokus auf das Handeln der Writing Fellows auszuweiten. Hier könnte beispielsweise schriftliches Feedback von Writing Fellows, die sich aktiv dazu entscheiden, Textkommentare zu verfassen, mit dem Feedback von Fellows verglichen werden, die ausschließlich ein Anschreiben an die Studierenden richten. Unter Einbezug deren Wahrnehmung könnten so noch einmal Rolle und Nutzen der verschiedenen Feedbackformen beleuchtet werden, die in dieser Arbeit nur in Ansätzen eruiert werden konnten. Inwiefern die Writing Fellows ihre Feedbacktechniken weiterentwickeln, ließe sich durch einen Vergleich mehrerer Anschreiben und Textkommentare einer/eines einzelnen Fellow/s klären. In der hier vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass eine/ein Writing Fellow nach der Reflexion des Konsultationsgesprächs den Entschluss fasst, sich selbst künftig mehr zurückzunehmen und möglicherweise gar keine Textkommentare mehr zu verfassen. Der Aspekt der Entwicklung der Writing Fellows aus eigener Kraft scheint also nicht zu vernachlässigen zu sein. Um schließlich einen Ausblick zu wagen und Studienergebnisse nicht nur auf das Writing Fellow Programm der Viadrina beziehen zu können, erscheint ein universitätsübergreifender Vergleich angebracht. Für den Raum Deutschland könnten hier Vorgehensweisen der Writing Fellows aus Frankfurt an der Oder mit denen von Writing Fellows aus Frankfurt am Main verglichen werden. So ließen sich unterschiedliche Ansatzpunkte erkennen, diskutieren und die effektivsten Feedbackvorgehen aus Mündlichkeit und Schriftlichkeit zur Optimierung der gemeinsamen Programmidee miteinander verbinden.

Wie allein dieser kurze Ausblick zeigt, bietet das Thema von Writing Fellow Programmen im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine Vielzahl von Anknüpfungs- und Ausgangspunkten für aussagekräftige und den direkten Arbeitsalltag von Schreibzentrumsangehörigen betreffende Forschung. Ein definitiver Schlusspunkt für diese Arbeit kann daher kaum gesetzt werden. Aus diesem Grund soll abschließend ganz einfach die Hoffnung ausgedrückt werden, dass die hier vorgelegte Studie Lehrenden, Studierenden und Schreibzentrumsangehörigen wertvolle Anregungen für die tägliche Begegnung in der Lehre bietet und darüber hinaus einen regen Dialog über die Bereitstellung von Feedback an der Universität entstehen lässt – sei es im Rahmen von Mündlichkeit, Schriftlichkeit oder beiden, in Writing Fellow Programmen vereinten Kommunikationsformen. Stets unter der Prämisse, eine für alle Seiten gewinnbringende Feedbackkultur zu fördern, Interesse für Begegnungen auf Augenhöhe zu wecken und damit das wissenschaftliche Schreiben sichtbar in den Universitätsalltag zu integrieren – und das nicht nur an der Europa-Universität Viadrina.

9. Literaturverzeichnis

- Berg, Ineke van den; Admiraal, Wilfried; Pilot, Albert** (2006): "Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback". In: *Teaching in Higher Education* 11 (2), S. 135–147.
- Bielefeld Marketing** (2008). *Schreiben lernen kann jeder. Universität Bielefeld definiert Schreiben als unverzichtbare Schlüsselkompetenz. Erstes Schreiblabor an einer deutschen Universität wird 15 Jahre alt.* Online verfügbar unter <http://www.bielefeld-marketing.de/de/service/bibewegt/meldung.html?idpm=2008-05-07-13.06.20.427144>, zuletzt geprüft am 08.05.2015.
- Büker, Stella; Lange, Ulrike** (2010): "Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende.". In: Brandl, Heike, Duxa, Susanne, Leder, Gabriela und Riemer, Claudia (Hg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 83), S. 207–226.
- Burke, Deirdre.; Pieterick, Jackie** (2010). *Giving students effective written feedback.* Maidenhead: Open University Press (Open UP study skills).
- Carino, Peter** (1995): "Early Writing Centers: Toward a History". In: *The Writing Center Journal* 15 (2), S. 103–115.
- Churches, Owen; Nicholls, Mike; Thiessen, Myra; Kohler, Mark; Keage, Hannah** (2014): "Emoticons in mind: An event-related potential study". In: *Social Neuroscience* 9 (2), S. 196–202.
- Ditton, Hartmut; Müller, Andreas** (2014): "Feedback: Begriff, Formen und Funktionen". In: Ditton, Hartmut und Müller, Andreas (Hg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder.* Münster [u.a.]: Waxmann, S. 11–28.
- Flick, Uwe** (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines** (2013): "Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick". In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl., S. 13–29.

- Gaul, Susanne; Rapp, Rune; Zschau, Daniela** (2002). *Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen*. Hg. v. Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Online verfügbar unter <http://www.kuess-die-uni-wach.de/studienbetreuung.php>, zuletzt geprüft am 10.10.2008.
- Girgensohn, Katrin** (2010). *Schreibzentrum. Dokumentation 2007 - 2010. Gründung und Entwicklung*. Online verfügbar unter https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/dokumente/Doku_3_Jahre_Schreibzentrum_Viadrina.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2015.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit** (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana** (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. 2. Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren.
- Halasz, Judith; Brincker, Maria** (2006): "Making It Your Own: Writing Fellows Re-evaluate Faculty 'Resistance'". In: *Across the Disciplines* 3, o.S. Online verfügbar unter <http://wac.colostate.edu/atd/articles/halasz2006.cfm>, zuletzt geprüft am 08.08.2014.
- Haring-Smith, Tori** (1992/2000): "Changing students' attitudes: Writing fellows programs". In: McLeod, Susan H. und Soven, Margot (Hg.): *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. Newbury Park, CA: Sage, S. 123-13.
- Hayes, John R.** (1996): "A new framework for understanding cognition and affect in writing". In: Levy, Michael C. und Ransdell, Sarah (Hg.): *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1–27.
- Hughes, Bradley; Hall, Emily** (2008): "Guest Editors' Introduction". In: *Across the Disciplines* 5, o.S. Online verfügbar unter <http://wac.colostate.edu/atd/fellows/intro.cfm>, zuletzt geprüft am 10.05.2015.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf** (1985): "Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte". In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.

- Kopp, Birgitta; Mandl, Heinz** (2014): "Lerntheoretische Grundlagen von Rückmeldungen". In: Ditton, Hartmut und Müller, Andreas (Hg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 29–42.
- Lamnek, Siegfried** (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lunt, Tom; Curran, John** (2010): "'Are you listening please?' The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback". In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (7), S. 759–769.
- Meibauer, Jörg** (2007): "Rhetorische Frage". In: Braungart, Georg, Fricke, Harald, Grubmüller, Klaus, Müller, Jan-Dirk, Vollhardt, Friedrich und Weimar, Klaus (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft : Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Band 3*. Berlin: De Gruyter, S. 300–301.
- Mayring, Philipp** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp** (2013): "Qualitative Inhaltsanalyse". In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl., S. 468–475.
- Müller, Andreas; Strijbos, Jan-Willem** (2014): "Personale Faktoren im Feedbackprozess". In: Ditton, Hartmut und Müller, Andreas (Hg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 83–143.
- Mullin, Joan A.** (2001): "Writing centers and WAC". In: McLeod, Susan H., Miraglia, Eric, Soven, Margot und Thaiss, Christopher (Hg.): *WAC for the new millenium: Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs*. Urbana, IL: NCTE, S. 179–199.
- North, Stephen M.** (1984): "The Idea of a Writing Center". In: *College English* 46 (5), S. 433–446.
- Rae, Agnes M.; Cochrane, David K.** (2008): "Listening to students. How to make written assessment feedback useful". In: *Active Learning in Higher Education* 9 (3), S. 217–230.
- Rogers, Carl R.** (2004). *Die nicht-direktive Beratung. 11. Auflage*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Schreiblabor der Universität Bielefeld (2015). *Schreibeinrichtungen und -projekte im deutschsprachigen Raum*. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html, zuletzt geprüft am 08.05.2015.

Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina (2014). *Handbuch für Writing Fellows*. Erstellt unter Nutzung von Materialien des Writing Fellow Programms der University of Wisconsin-Madison, Emily Hall + Bradley Hughes + Stephanie White. unveröffentlichtes Dokument.

Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina (2015a). *Lehrveranstaltungen mit Writing Fellows*. Online verfügbar unter http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/Angebote/fuer_Studierende/writing_fellows/LVs-mit-WF.html, zuletzt geprüft am 04.05.2015.

Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina (2015b). *Schreibberatungs-Ausbildung*. Online verfügbar unter https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/Angebote/fuer_Studierende/Schreibberatungs-Ausbildung/index.html, zuletzt geprüft am 14.05.2015.

Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina (2015c). *Writing Fellow werden?!* Online verfügbar unter http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/Angebote/fuer_Studierende/writing_fellows/WF-werden.html, zuletzt geprüft am 14.05.2015.

Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina (2015d). *Writing Fellows*. Online verfügbar unter http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/Angebote/fuer_Studierende/writing_fellows/index.html, zuletzt geprüft am 04.05.2015.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2014). *Frankfurter Writing Fellows. Die Hochschulperle des Monats August 2014*. Online verfügbar unter http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulperle/2014/2014-08/index.html.

The WAC Clearinghouse (2015). *Basic principles of WAC*. Hg. v. Colorado State University. Online verfügbar unter <http://wac.colostate.edu/intro/pop3a.cfm>, zuletzt geprüft am 04.05.2015.

Viadrina PeerTutoring (2015a). *Ausbildungsmodul kollaboratives Lernen. Wissen schaffen im Team - Kollaborieren, Organisieren, Führen.* Online verfügbar unter <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/peer-tutoring/PT-werden/PTSeminarangebot/Ausbildungsmodul-kollaboratives-Lernen.html>, zuletzt geprüft am 14.05.2015.

Viadrina PeerTutoring (2015b). *Ausbildungsmodul Schreibkompetenz. Wissenschaftliches Schreiben und Peer-Tutoring.* Online verfügbar unter <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/peer-tutoring/PT-werden/PTSeminarangebot/Ausbildungsmodul-Schreibkompetenz.html>, zuletzt geprüft am 14.05.2015.

Viadrina PeerTutoring (2015c). *Literarische Geselligkeit. Anstiftungen zum literarischen Schreiben in Gruppen.* Online verfügbar unter <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/peer-tutoring/PT-werden/PTSeminarangebot/Literarische-Geselligkeit.html>, zuletzt geprüft am 14.05.2015.

Viadrina PeerTutoring (2015d). *Praxiseinsatz Peer-Tutoring. Theorie und Praxis der Schreibberatung.* Online verfügbar unter <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/peer-tutoring/PT-werden/PTSeminarangebot/Ausbildungsmodul-Praxiseinsatz-Schreib-Peer-Tutoring.html>, zuletzt geprüft am 14.05.2015.

Viadrina PeerTutoring (2015e). *Unser Seminarangebot.* Online verfügbar unter <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/peer-tutoring/PT-werden/PTSeminarangebot/index.html>, zuletzt geprüft am 14.05.2015.

Witt, Harald (2001): "Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung". In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 2 (1). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114>.

Zawacki, Terry Myers (2008): "Writing Fellows as WAC Change Agents: Changing What? Changing Whom? Changing How?". In: *Across the Disciplines* 5, o.S. Online verfügbar unter <http://wac.colostate.edu/atd/fellows/zawacki.cfm>, zuletzt geprüft am 08.08.2014.

10. Anhang

KAPITEL 1

Anhang 1 : Das Schreibprozessmodell nach John Hayes und Linda Flower

KAPITEL 2

Anhang 2 : Idealtypischer Ablauf des Writing Fellow Programms an der Europa-Universität Viadrina

Anhang 3 : Ausschreibung Writing Fellow Programm

Anhang 4 : Bewerbung um einen Writing Fellow des Schreibzentrums

Anhang 5 : Vereinbarung Lehrende

Anhang 6 : Fragebogen vor der ersten Überarbeitung

Anhang 7 : Fragebogen nach der ersten Überarbeitung

KAPITEL 4

Anhang 8 : Auswahl der Fälle

Anhang 9 : Auswahl der Fälle mit Zahlen

Anhang 10 : Allgemeiner Ablauf der deduktiven Inhaltsanalyse

Anhang 11 : Allgemeiner Ablauf der induktiven Inhaltsanalyse

Anhang 12 : Vorläufiges deduktives Categoriesystem für die Analyse der Anschreiben

Anhang 13 : Überarbeitetes deduktives Categoriesystem für die Analyse der Anschreiben

Anhang 14 : Vorläufiges deduktives Categoriesystem für die Analyse der Kommentare

Anhang 15 : Überarbeitetes deduktives Categoriesystem für die Analyse der Kommentare

Anhang 16 : Die deduktive Inhaltsanalyse der Anschreiben

Anhang 17 : Die induktive Inhaltsanalyse der Anschreiben

Anhang 18 : Die deduktive Inhaltsanalyse der Kommentare

Anhang 19 : Die induktive Inhaltsanalyse der Kommentare

Anhang 20 : Die induktive Inhaltsanalyse der Konsultationsprotokolle

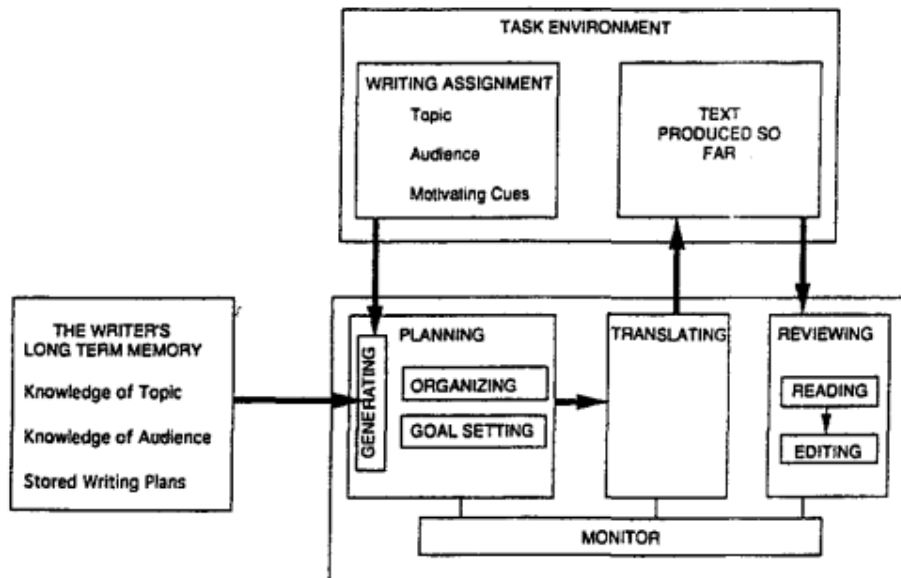
QUELLTEXTE UND DATENSCHUTZ

Anhang 21 : Die Anschreiben der Writing Fellows

Anhang 22 : Hinweis zum Datenschutz

ANHANG 1

Das Schreibprozessmodell nach John Hayes und Linda Flower

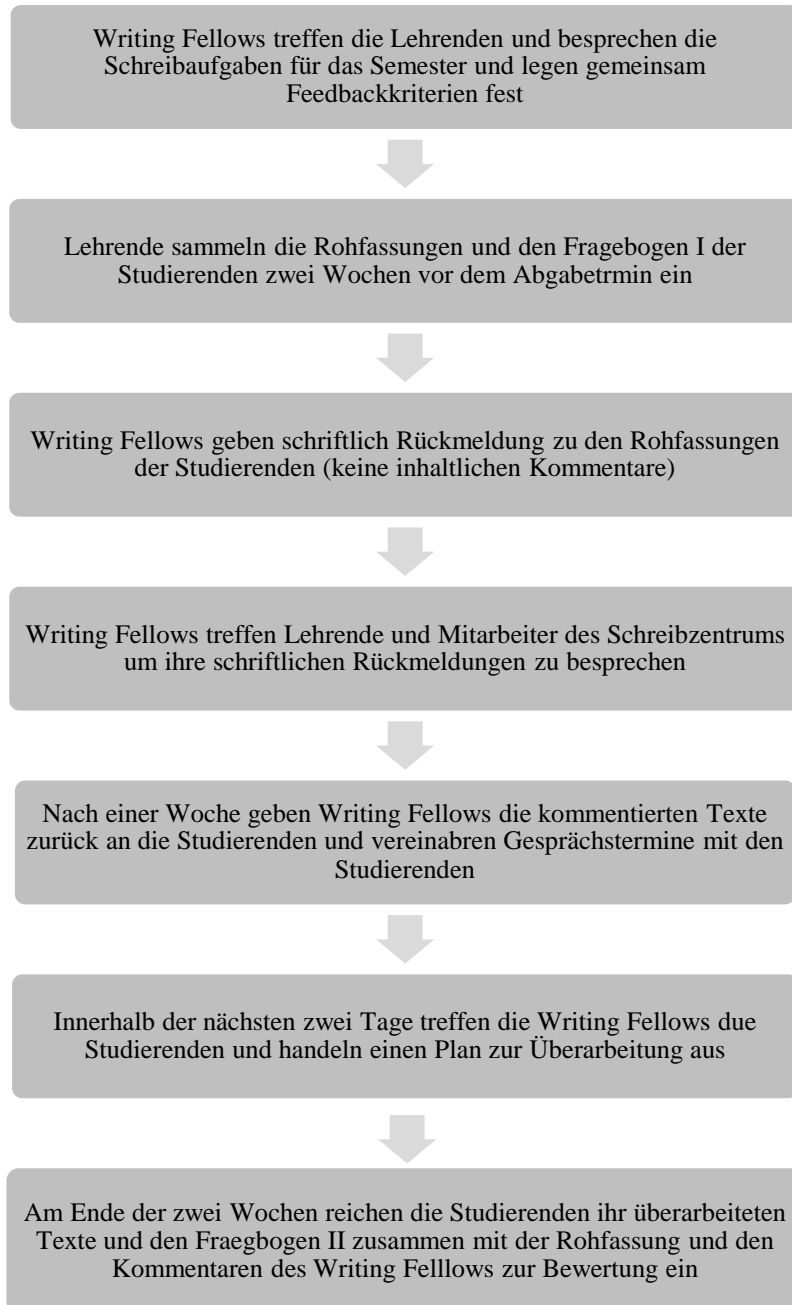


aus: **Hayes, John R.** (1996): "A new framework for understanding cognition and affect in writing". In: Levy, Michael C. und Ransdell, Sarah (Hg.): *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 2.

ANHANG 2

Idealtypischer Ablauf des Writing Fellow Programms an der Europa-Universität

Viadrina



aus: **Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina** (2014): *Handbuch für Writing Fellows*. Erstellt unter Nutzung von Materialien des Writing Fellows Programms der University of Wisconsin-Madison, Emily Hall + Bradley Hughes + Stephanie White. unveröffentlicht.

ANHANG 3

Ausschreibung Writing Fellow Programm

Schreibzentrum

der Europa-Universität Viadrina
Anja Voigt
Tel +49 (0) 335 55 34-3730
Fax +49 (0) 335 55 34-46 00
avoigt@europa-uni.de
www.europa-uni.de/
schreibzentrum

AUSSCHREIBUNG WRITING FELLOWS

Writing Fellows sind schreibdidaktisch ausgebildete Peer Tutor/innen des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina, die Lehrende bei der Durchführung Ihrer Lehrveranstaltung schreibdidaktisch begleiten und Studierenden individuelles Feedback auf ihre aktuellen wissenschaftlichen Texte geben. Bis zum ... **Datum...** können sich Lehrende beim Schreibzentrum dafür bewerben, im **Sommersemester / Wintersemester** eine Veranstaltung in Kooperation mit einem oder mehreren unserer Writing Fellows durchführen.

Sie kommen für das *Writing Fellows-Programm* in Frage, wenn

- Sie eine Veranstaltung geben, in der wissenschaftliche Texte als Leistungsnachweis verfasst werden müssen (Hausarbeiten, Gutachten, Essays, Exzerpte, Kritiken u.a.)
- Sie während des Semesters zwei kürzere Schreibaufgaben so einplanen, dass der Writing Fellow den Studierenden zweimal schriftliches Feedback auf die Aufgaben geben kann und den Studierenden noch Zeit für eine Überarbeitung bleibt; zusätzlich erhalten die Studierenden Schreibberatungen durch den Writing Fellow
- Sie bereit sind, im Anschluss an die Zusammenarbeit an einer kurzen Evaluation teilzunehmen

Die Aufgaben der studentischen *Writing Fellows* bestehen darin,

- mit dem/der Lehrenden kontinuierlich zusammenzuarbeiten und das gemeinsame Vorgehen zu besprechen
- im Vorfeld dem/der Lehrenden auf die geplanten Schreibaufgaben aus studentischer Perspektive Feedback zu geben
- allen teilnehmenden Studierenden zweimal im Semester ein fundiertes schriftliches Feedback auf deren Texte zu geben
- allen teilnehmenden Studierenden vor Abgabe der abschließenden Schreibaufgabe eine individuelle Schreibberatung anzubieten, in der Aspekte wie verschiedene Schreibstrategien, schlüssige Argumentation und Anforderungen der jeweiligen Textsorte besprochen werden können

ANHANG 4

Bewerbung um einen Writing Fellow des Schreibzentrums



→→Einzureichen bis zum ... (Datum)

an schreibzentrum@europa-uni.de

**Bewerbung um einen Writing Fellow des
Schreibzentrums**

Name:

E-Mail-Adresse:

Telefon:

Fakultät:

Lehrstuhl:

Voraussichtlicher Titel der Veranstaltung:

Was sollen die Studierenden inhaltlich lernen?

Was sollen die Studierenden methodisch lernen oder üben?

Welche Schreibaufgaben möchte ich stellen, um die Studierenden beim Erreichen der inhaltlichen und methodischen Lernziele zu unterstützen?

ANHANG 5

Vereinbarung Lehrende



Das Writing-Fellow-Programm

Bevor Sie in Ihrer Veranstaltung eine/n Writing Fellow des Schreibzentrums einsetzen, möchten wir mit Ihnen ein paar wichtige Aspekte hinweisen, die Sie bitte bei der Planung Ihrer Lehrveranstaltung berücksichtigen müssen.

Grundlagen des Writing Fellow-Programms

Die ‚Philosophie‘ des Schreibzentrums ist, dass das akademische Schreiben ein Handwerk ist, das erlernbar und v.a. auch lehrbar ist. Auch Studien zur Entwicklung literaler Kompetenzen an der Hochschule zeigen, dass Studierende sich leichter mit dem Erlernen des akademischen Schreibens tun, wenn sie möglichst konkret formulierte Schreibaufgaben bearbeiten, von Peer TutorInnen ‚auf Augenhöhe‘ im Schreibprozess begleitet werden und detailliertes und wohlwollendes Feedback auf ihre Texte und die Möglichkeit zur Überarbeitung dieser Texte erhalten.

Unsere Writing Fellows sind darin ausgebildet, Studierenden sinnvolles Textfeedback und Hinweise für die Gestaltung ihres Schreibprozesses zu geben. Jede/r von ihnen hat die Ausbildung zum/zur Peer Tutoren/Peer Tutorin am Schreibzentrum absolviert. Der/die Writing Fellow kommt nach Möglichkeit nicht aus Ihrem Fach, damit keine Interessens- und Rollenkonflikte auftreten. Der/die Writing Fellow kann und soll also keine fachlich-inhaltliche Unterstützung sein, sondern gibt Feedback darauf, ob der Text verständlich und klar geschrieben ist, ob er allgemeinen wissenschaftlichen Konventionen entspricht und ob er den von Ihnen erwarteten Textsorten-Kriterien entspricht.

Wir freuen uns darüber, dass die Lehrenden, die am Writing Fellow-Programm teilnehmen, die Lehre des fachlichen akademischen Schreibens als wichtige Aufgabe betrachten. Wichtig für die erfolgreiche Umsetzung des Programms ist, dass Sie die Studierenden über die Funktion ihrer/ihrer Writing Fellows und den Ablauf der Veranstaltung in Kenntnis setzen und detaillierte und explizite Informationen über Ihre Lehrziele und Ihre Erwartungen an die schriftlichen Leistungen zur Verfügung stellen.

Wir gehen davon aus, dass Sie Ihre/n Writing Fellow als studentischen Lehrpartner verstehen und kollegial mit ihm oder ihr umgehen. Dennoch sollten Sie auch daran denken, dass unsere Writing Fellows trotz ihrer schreibdidaktischen Ausbildung und ihrer Erfahrung mit Textfeedback und Schreibberatung selbst noch Studierende sind und womöglich über kein oder nur wenig Vorwissen über die Konventionen und Textsorten in Ihrem Fach verfügen. Die Writing Fellows sind also darauf angewiesen, dass Sie sie über fachliche Konventionen und Textsortenmerkmale genau informieren.

Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit und auf ein spannendes Semester!

Anja Voigt im Namen des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina

ANHANG 5

Vereinbarung : Wenn Sie eine/n Writing Fellow in Ihrer Veranstaltung einsetzen, müssen Sie

1. als Lehrperson an einer Fakultät der Europa-Universität Viadrina tätig sein. Die Veranstaltung, die von einem/r unserer Writing Fellows begleitet wird, sollte möglichst eine schreibintensive Veranstaltung sein, für die bisher keine Unterstützung durch ein Tutorium geplant ist. Die Anzahl der Writing Fellows ist abhängig von der Teilnehmerzahl des Seminars. Für einen Kurs mit 2 Writing Fellows sind höchstens 25 Teilnehmer zulässig
2. bereits in der Veranstaltungsankündigung verdeutlichen, dass Ihr Kurs von einem/r Writing Fellow begleitet wird. Erklären Sie, was ein/e Writing Fellow ist und was für Funktionen er oder sie übernehmen wird. Wir stellen Ihnen zu diesem Zweck gerne Textbeispiele zur Verfügung
3. zwei Schreibaufgaben für Ihre Veranstaltung konzipieren, die Sie bereits im Vorfeld mit der Koordination des Schreibzentrums und Ihrem/r Writing Fellow besprechen, der/die Ihnen Feedback aus schreibdidaktischer Perspektive geben
4. den Ablauf Ihrer Veranstaltung so planen, dass der/die Writing Fellow den Studierenden ein schriftliches Feedback geben kann. Die Teilnehmer/innen müssen dafür ihre Texte jeweils zwei Wochen vor dem endgültigen Abgabedatum einreichen, erhalten nach einer Woche ein ausführliches Textfeedback durch den/die Writing Fellow und haben eine Woche Zeit für die Überarbeitung
5. den Studierenden bereits zu Beginn des Semesters mitteilen, dass sie die erste und zweite Version der jeweiligen Schreibaufgabe speichern und jeweils am Ende der beiden Zyklen bei Ihnen abgeben müssen. Sie können so sehr viel besser die individuellen Entwicklungen und Lernzuwächse beobachten und wertschätzen
6. den Studierenden vermitteln, dass sowohl die Abgabe aller Schreibaufgaben, das Überarbeiten der Texte und der Besuch der individuellen Schreibberatungen bei Ihrem/r Writing Fellow verpflichtend und Teil der Prüfungsleistung sind
7. zu Beginn Ihrer Veranstaltung den/die Writing Fellow in eine Sitzung einladen, dessen/deren Funktion und Aufgabe vorstellen und Ihren Studierenden vermitteln, warum Sie sich für die Begleitung Ihrer Veranstaltung durch eine/n Writing Fellow entschieden haben
8. die Rahmenbedingungen und Leistungsanforderungen sowie Ihre Bewertungskriterien schriftlich formulieren und den Studierenden zu Beginn des Semesters austeilen
9. darauf verzichten, die Schreibaufgaben von den Writing Fellows korrigieren oder bewerten zu lassen oder sie als Lehrende im Seminar einzusetzen
10. alle Schreibaufgaben (inklusive Ihrer Erwartungen an die Texte bzw. ihre Bewertungskriterien) verschriftlichen und dem/der Writing Fellow sowie den Studierenden zugänglich machen. Es ist für Studierende sehr hilfreich, von Ihnen über die fachspezifischen Anforderungen an die eingesetzten Textsorten informiert zu werden. Denken Sie auch daran, dass der/die Writing Fellow fachfremd ist – ihm oder ihr müssen Sie vorab mitteilen, was Sie als Expert/in unter einem ‚guten‘ Essay, einer Zusammenfassung oder einer Hausarbeit verstehen, denn dies variiert von Fach zu Fach. Auch hier können wir Ihnen gerne Textbeispiele für Bewertungskriterien etc. zur Verfügung stellen
11. dazu bereit sein, das Programm in Zusammenarbeit mit dem Schreibzentrum zu evaluieren

ANHANG 5

12. Mit den Grundsätzen des Programms einverstanden sein. Insofern sollten Sie
- a. Schreiben als Prozess begreifen, der auf Revision und Rückmeldung angewiesen ist
 - b. Vertrauen in die Methodik des Peer Tutoring haben, bei der schreibdidaktisch
 - c. ausgebildete Studierende ihre KommilitonInnen beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützen und
 - d. davon ausgehen, dass auch die Writing Fellows von der Arbeit mit Studierenden und Lehrenden profitieren sollen.

Frankfurt (Oder), den _____

Unterschrift Lehrende/r

Anja Voigt

Koordinatorin des Programms Writing Fellow

Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina

ANHANG 6

Fragebogen vor der ersten Überarbeitung

FRAGEBOGEN VOR der ersten Überarbeitung (I)

An die Writing Fellows

Name:

Titel des Textes:

Was magst du an deinem Entwurf besonders?

Was fandest du an der Schreibaufgabe am schwierigsten?

Liste hier die Punkte auf, auf die ich besonders beim Feedback achten soll!

Ist dieser Entwurf für dein Schreiben repräsentativ?

*Findest du, dass sich dein Text in einem frühen, mittleren oder späten Überarbeitungsstadium befindet?
Begründe bitte deine Entscheidung!*

Gibt es etwas, das ich wissen sollte?

ANHANG 7

Fragebogen nach der ersten Überarbeitung

FRAGEBOGEN NACH der ersten Überarbeitung (II)

An die Lehrenden

Name:

Titel des Textes:

Worauf zielt dein Text ab? Was du möchtest du damit erreichen?

Was magst du an deinem Text besonders?

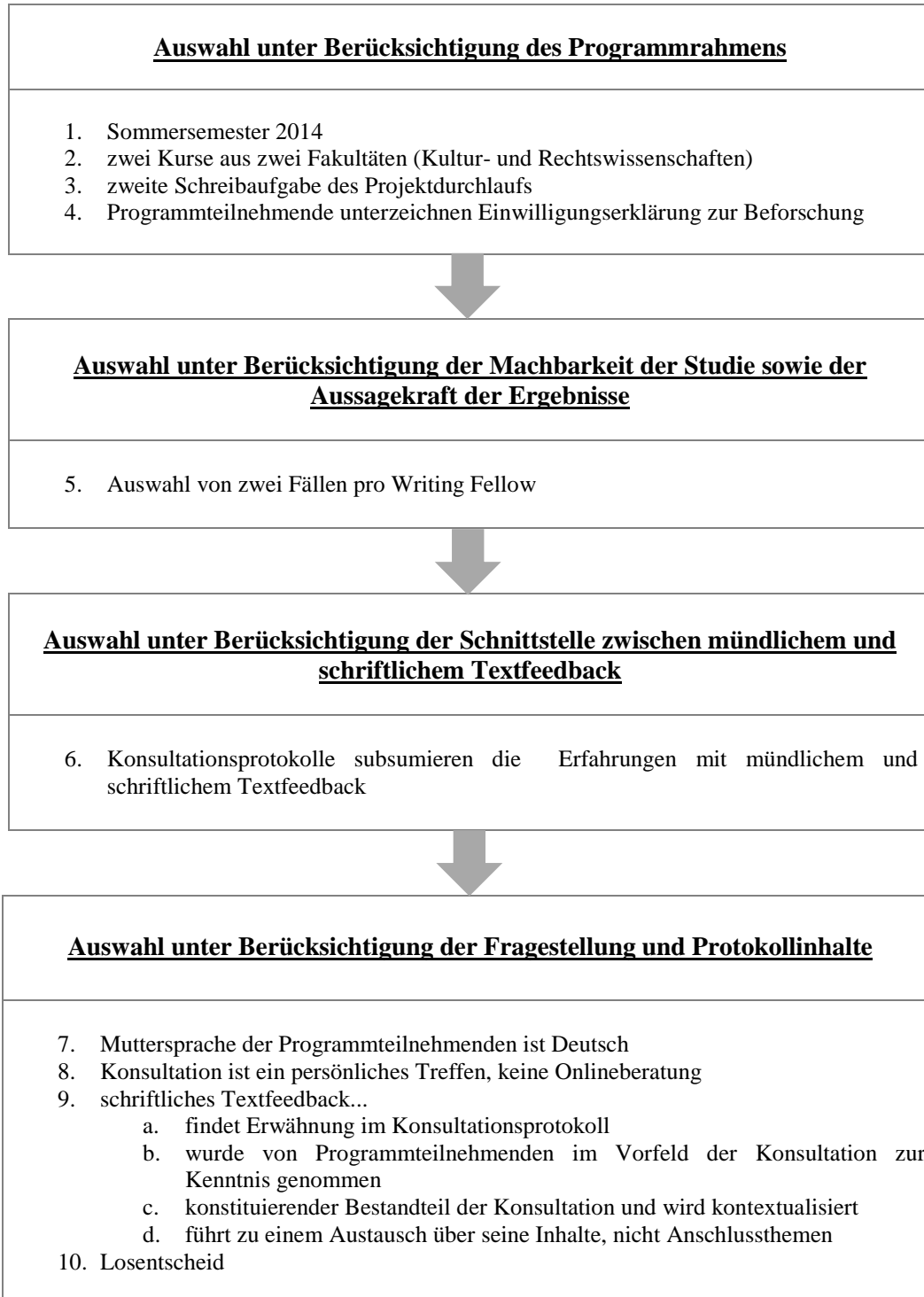
Inwiefern kann dein Text noch verbessert werden?

Welche Änderungen hast du während der Überarbeitung vorgenommen?

Inwiefern haben die Kommentare deines Writing Fellows deine Überarbeitung beeinflusst?

ANHANG 8

Auswahl der Fälle



ANHANG 9

Auswahl der Fälle mit Zahlen

	<i>Kurs a</i> <i>BA KuWi</i>		<i>Kurs b</i> <i>BA KuWi</i>		<i>Kurs c</i> <i>MA KuWi</i>		<i>Kurs d</i> <i>AG ReWi</i>	
	Zahl der Fälle WF a1	Zahl der Fälle WF a2	Zahl der Fälle WF b1	Zahl der Fälle WF b2	Zahl der Fälle WF c1	Zahl der Fälle WF c2	Zahl der Fälle WF d1	Zahl der Fälle WF d2
Kriterium 1	2	2	11	11	11	11	12	11
Kriterium 2					11	11	12	11
Kriterium 3					11	11	8 ¹	11
Kriterium 4					11	11	7	9
Kriterium 5					11	11	7	9
Kriterium 6					11	11	7	9
Kriterium 7					9	10	3	7
Kriterium 8					8	8	3	7
Kriterium 9a					6	7	2	5
Kriterium 9b					6	7	2	4
Kriterium 9c					5	4	2	2
Kriterium 9d					2	4	2	2
Kriterium 10						2		

¹ Die Abweichung der Fallzahl zwischen Kriterium 2 und Kriterium 3 ergibt sich durch den Umstand, dass vier Projektteilnehmende ihren Text nicht pünktlich beziehungsweise gar nicht eingereicht haben. Diese Texte konnten von den Writing-Fellows folgerichtig nicht bearbeitet werden und tauchen nicht in der Statistik auf.

ANHANG 10

Allgemeiner Ablauf der deduktiven Inhaltsanalyse

1.) Material festlegen
<ul style="list-style-type: none">• die Entstehungssituation des Materials beleuchten• die Form, in der das Material vorliegt, beschreiben
2.) Fragestellung präzisieren
<ul style="list-style-type: none">• die Richtung der Analyse bestimmen• die Fragestellung durch Theoriebezug differenzieren
3.) Analysetechnik festlegen
<ul style="list-style-type: none">• hier: inhaltliche Strukturierung; deduktive Kategoriebildung• das Ablaufmodell festlegen• die Kategorien festlegen und durch Kodierregeln sowie Ankerbeispiele definieren
4.) Analyseeinheiten definieren
<ul style="list-style-type: none">• Kodiereinheit (kleinster Materialbestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf)• Kontexteinheit (größter Materialbestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf)• Auswertungseinheit (in welcher Reihenfolge werden die Materialbestandteile ausgewertet?)
5.) Analyse
<ul style="list-style-type: none">• 1. Materialdurchlauf Überprüfung des Categoriesystems und evtl. Neudefinition • 2. Materialdurchlauf Paraphrasierung Generalisierung unter definiertem Abstraktionsniveau<ol style="list-style-type: none">1. Reduktion (Bedeutungsgleiches streichen)2. Reduktion (gleiche Inhalte bündeln) (Zusammenfassung pro Unterkategorie) (Zusammenfassung pro Hauptkategorie)
6.) Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation
<ul style="list-style-type: none">• in Bezug auf die Fragestellung
7.) Anwendung von Gütekriterien

frei zusammengestellt nach: **Mayring, Philipp** (2011): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen, und Techniken. 11. Auflage.* Weinheim: Beltz: S.52-66; S.92-98.

ANHANG 11

Allgemeiner Ablauf der induktiven Inhaltsanalyse

1.) Material festlegen
<ul style="list-style-type: none">• die Entstehungssituation des Materials beleuchten• die Form, in der das Material vorliegt, beschreiben
2.) Fragestellung präzisieren
<ul style="list-style-type: none">• das Ziel der Analyse bestimmen• die Fragestellung durch Theoriebezug differenzieren
3.) Analysetechnik festlegen
<ul style="list-style-type: none">• hier: Orientierung an zusammenfassender Inhaltsanalyse; induktive Kategoriebildung• das Ablaufmodell festlegen
4.) Analyseeinheiten festlegen
<ul style="list-style-type: none">• Selektionskriterium (welche Materialbestandteile sollen ausgewertet werden?)• Abstraktionsniveau (Ziel: abstrakte oder konkrete Kategorien?)
5.) Analyse
<ul style="list-style-type: none">• das Material wird Zeile für Zeile durchgearbeitet• ist das Selektionskriterium zu m ersten Mal erfüllt, wird eine Kategorie gebildet• ist das Selektionskriterium zum zweiten Mal erfüllt, wird der Inhalt unter der bereits bestehenden Kategorie subsumiert oder eine neue Kategorie gebildet• Rücküberprüfung von Selektionskriterium und Abstraktionsniveau nach ca. 50% der Analyse
6.) Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation
<ul style="list-style-type: none">• in Bezug auf die Fragestellung
7.) Anwendung von Gütekriterien

frei zusammengestellt nach: **Mayring, Philipp** (2011): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen, und Techniken. 11. Auflage.* Weinheim: Beltz: S.52-66; S.83-85.

ANHANG 12

Vorläufiges deduktives Kategoriensystem für die Analyse der Anschreiben

Kategorie	dKA1 <i>Textsorten- und Schreibkompetenz vermitteln</i>	dKA2 <i>Higher Order Concerns vor Later Order Concerns thematisieren</i>	dKA2i <i>die Überarbeitung von Later Order Concerns zusammenfassend anregen</i>	dKA3 <i>Lob aussprechen</i>	dKA4 <i>die weitere Überarbeitung anleiten</i>	dKA4i <i>die weitere Überarbeitung durch Hervorheben gelungener Textpassagen erleichtern</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Erklärungen der Writing Fellows zu Textgattungen oder Bestandteilen wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens.	Zu dieser Kategorie zählen alle Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass sie den ihnen vorliegenden Text nach oben genannter Hierarchie durchgesehen haben.	Zu dieser Kategorie zählen alle zusammenfassenden Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass Later Order Concerns einer Überarbeitung bedürfen.	Zu dieser Kategorie zählen alle lobenden Äußerungen der Writing Fellows.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, in denen die Writing Fellows Wege zur weiteren Überarbeitung des Textes aufzeigen.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, die von den Writing Fellows zusammengefasst und als gelungenes Beispiel für wissenschaftliches Schreiben hervorgehoben werden.
Ankerbeispiel Fachliteratur	„...kann der Tutor gezielt Textsorten- und Schreibkompetenz vermitteln, indem er z.B. die Bestandteile einer Hausarbeit erläutert oder erklärt, was eine Paraphrase ist.“ (Gaul et al. 2002: 7)	„Die Higher-Order Concerns beziehen sich auf die Planungsphase und die Skizzierungsphase des Schreibprozesses, während die Lower-Order Concerns die Überarbeitungsphase betreffen. Higher-Order Concerns werden grundsätzlich vor den Lower-Order Concerns bearbeitet.“ (Gaul et al. 2002: 7)	„Dennoch kannst du sie (die Studierenden, J.G.) darauf aufmerksam machen, wenn dir auffällt, dass sie an den Later Order Concerns arbeiten müssen, also beispielsweise an der Grammatik oder Rechtschreibung Pfeilen (sic!) sollten.“ (Handbuch für Writing Fellows 2014: o.S.)	„Lob ist wichtig! [...] Oft merkt der/die Schreiber/Schreibende gar nicht, was er/sie alles schon sehr gut gemacht hat. Wenn du diese Punkte anführst, kannst du Vertrauen aufbauen, Selbstbewusstsein stärken und Ehrgeiz für das Lösen der Schreibaufgabe auslösen.“ (Handbuch für Writing Fellows 2014: o.S.)	„Sie bauen dem Ratsuchenden eine Art Gerüst, an dem er sich entlang hangeln kann.“ (Grieshammer et al. 2013: 236)	„Du solltest in der Lage sein, besonders gelungene Stellen im Text als Modelle für z.B. gut strukturierte Abschnitte kennzeichnen zu können, sodass der/die Schreiber/Schreibende sich daran orientieren kann.“ (Handbuch für Writing Fellows 2014: o.S.)
Kodierregel	Betrifft alle Passagen, in denen die Writing Fellows überblicksartig, abstrakt, definitorisch und möglichst allumfassend, allgemeine Bestandteile wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens erläutern.	Betrifft alle Aussagen, in denen die Writing Fellows explizit formulieren, dass sie sich auf oben genannte Regel beziehen. Unter die Kategorie fallen keine Textstellen, wie beispielsweise Kommentare zur Textstruktur, aus denen implizit hervorgehen könnte, dass die Writing Fellows nach dieser Regel arbeiten.	Betrifft zusammenfassende Hinweise der Writing Fellows zum Thema Later Order Concerns, nicht die Korrektur einzelner Interpunktions-, Rechtschreib- oder Grammatikfehler am Text selbst.	Betrifft in Rückbezug auf dKA5 lobende Äußerungen, wenn sie in einem erklärenden Gesamtzusammenhang stehen. Betrifft nicht den ersten Teil der Schilderung des Gesamteindrucks zu Beginn eines Textfeedbacks. Hier greift Kategorie dKA6i.	Betrifft Anmerkungen, in denen die Writing Fellows einen allgemeinen Weg der weiteren Überarbeitung (-smöglichkeiten) vorzeichnen. Betrifft nicht explizite Hinweise zur Überarbeitung einzelner Textpassagen	Betrifft längere Textpassagen, welche die Writing Fellows zusammenfassen und als Positivbeispiel für die Überarbeitung anderer Textpassagen anempfehlen. Unter die Kategorie fallen keine Passagen, die ohne weiteren Kommentar als gut gelungen bezeichnet werden.

ANHANG 12

Kategorie	dKA5 <i>Texteindrücke spezifisch erläutern</i>	dKA6 <i>Den Gesamteindruck schildern</i>	dKA6i <i>Die Schilderung des Gesamteindrucks positiv beginnen</i>	dKA7 <i>Fragen stellen</i>	dKA8 <i>Anforderungen des Gutachters thematisieren</i>	dKA9 <i>Verantwortungsbereiche abstecken</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, warum sie eine Textpassage näher kommentieren	Zu dieser Kategorie zählen alle einleitenden, resümierenden Schilderungen der Writing Fellows zum Gesamteindruck, den sie vom Text haben.	Zu dieser Kategorie zählt der erste Satz des in dKA6 beschriebenen Gesamteindrucks insofern er positiv gefärbt ist.	Zu dieser Kategorie zählen fragende Anmerkungen der Writing Fellows zum Text.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, in denen die Writing Fellows auf die vorliegende Aufgabenstellung und/oder auf den Erwartungshorizont des Lehrenden verweisen.	Zu dieser Kategorie zählen alle Anmerkungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass sie nur Impulse für die Überarbeitung geben, nicht aber über diese entscheiden.
Ankerbeispiel Fachliteratur	„Sei spezifisch! Versuche einzelne Wörter (Toll!) oder Kurzsätze (Verstehe ich nicht!) zu vermeiden, sondern exakt zu beschreiben, was toll ist und was genau du nicht verstehst.“ (Handbuch für Writing Fellows 2014: o.S.)	„Am besten starten Sie ihr Feedback mit einem generellen Eindruck vom Text“ (Grieshammer et al. 2013: 233)	„Der erste Satz zum Gesamteindruck sollte ein positives Feedback enthalten.“ (Grieshammer et al. 2013: 233)	„Ein konstruktives Feedback besteht vor allem aus Fragen, weniger aus Äußerungen zum Text.“ (Grieshammer et al. 2013: 234)	„Wo Ihnen etwas unangemessen erscheint oder Sie meinen, dass etwas bei den Betreuern schlecht ankommen könnte, sollten Sie dies erwähnen.“ (Grieshammer et al. 2013: 235)	„Auch [...] muss in Ihrem Feedback deutlich werden [...], dass die Entscheidung über Überarbeitungen in der Verantwortung des Schreibers liegt.“ (Grieshammer 2013: 235)
Kodierregel	Betrifft Passagen, in denen die Writing Fellows ihre Eindrücke vom Text konkret erläutern. Einzelne Worte fallen nicht darunter.	Betrifft den ersten Teil des Textfeedbacks insofern er eine allgemeine Schilderung des Eindrucks vom Text ist. Unter die Kategorie fallen weder einzelne Worte, noch der erste Satz, wenn dieser positiv gefärbt ist. Hier greift Kategorie dKA6i.	Betrifft nur den ersten Satz des in dKA6 beschriebenen Gesamteindrucks am Anfang des Textfeedbacks. Betrifft nicht Lob, das an anderen Stellen ausgesprochen wird. Hier greift Kategorie dKA3.	Betrifft in Rückbezug auf dKA5 keine einzelnen Fragezeichen oder Wörter, die mit einem Fragezeichen versehen wurden. Als Frage werden alle Anmerkungen gewertet, die mit einem Fragezeichen enden.	Betrifft alle Verweise auf die Position von Lehrenden. Betrifft nicht Verweise auf die eigene Einschätzung des Textes.	Betrifft alle Anmerkungen, in denen die Writing Fellows die Entscheidungshoheit bewusst von sich weisen und sie auf Seiten der Programmteilnehmenden verorten.

ANHANG 12

Kategorie	dKA10 <i>die eigene Perspektive und die damit verbundene Kompetenz klarmachen</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Anmerkungen, in denen die Writing Fellows bewusst auf ihre Position und die damit verbundene Sachverständigkeit klarmachen.
Ankerbeispiel Begründung	„Auch [...] muss in Ihrem Feedback deutlich werden, aus welcher Perspektive Sie sprechen [...]. Sie nehmen dabei die Rolle eines Lesers ein, der [...] auch Erfahrungen und/oder Wissen über die Erwartungen derer hat, die die Arbeit schließlich bewerten.“ (Grieshammer et al. 2013: 235)
Kodierregel	Betrifft alle Äußerungen, in denen die Writing Fellows explizit ihre „Rollenbezeichnung“ nennen und/oder erläutern, warum sie aufgrund ihrer Ausbildung in der Lage sind, einen Sachverhalt so zu beurteilen, wie sie ihn beurteilen.

ANHANG 13

Überarbeitetes deduktives Kategoriensystem für die Analyse der Anschreiben

Kategorie	dKA1 <i>Textsorten- und Schreibkompetenz vermitteln</i>	dKA2 <i>Higher Order Concerns vor Later Order Concerns thematisieren</i>	dKA2i <i>die Überarbeitung von Later Order Concerns zusammenfassend anregen</i>	dKA3 <i>Lob aussprechen</i>	dKA4 <i>die weitere Überarbeitung anleiten</i>	dKA4i <i>die weitere Überarbeitung durch Hervorheben gelungener Textpassagen erleichtern</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Erklärungen der Writing Fellows zu Textgattungen oder Bestandteilen wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens.	Zu dieser Kategorie zählen alle Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass sie den ihnen vorliegenden Text nach oben genannter Hierarchie durchgesehen haben.	Zu dieser Kategorie zählen alle zusammenfassenden Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass Later Order Concerns einer Überarbeitung bedürfen.	Zu dieser Kategorie zählen alle lobenden Äußerungen der Writing Fellows.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, in denen die Writing Fellows Wege zur weiteren Überarbeitung des Textes aufzeigen.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, die von den Writing Fellows zusammengefasst und als gelungenes Beispiel für wissenschaftliches Schreiben hervorgehoben werden.
Ankerbeispiel Anschreiben	„Es gilt leider: immer wenn du Gedanken anderer paraphrasiert wiedergibt, musst du entweder den Namen nennen (Laut/ Nach/ X zufolge..) oder Konjunktiv I verwenden.“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Anschreiben kein Beispiel	„Es gibt noch ein paar – fußballbedingte? [...] - Wortwiederholungen und ‚unrunde‘ Sätze, die du aber beim Überarbeiten sicher schnell finden wirst.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i>	„Gefallen hat mir, wie du mit den Rechtsnormen gearbeitet hast. Indem du immer angibst, auf welchen Gesetzestext du dich beziehst, machst du deinen Text schön nachvollziehbar – ein wichtiges Element der Wissenschaftlichkeit!“ <i>(d1 – AII, Seite 1)</i>	„In der Begründetheit habe ich leider oft die Obersätze vermisst. Hier solltest du beim Überarbeiten darauf achten, jeden Unterpunkt mit einem Obersatz einzuleiten.“ <i>(d1 – AII, Seite 1)</i>	„Bei der Zulässigkeit ist dir das schon ganz gut gelungen. Punkt A II ist ein tolles Beispiel, in dem alle Teile des Gutachtenstils vorhanden sind und du sie auch sprachlich sehr deutlich formuliert hast.“ <i>(d1 – AII, Seite 1)</i>
Kodierregel	Betrifft alle Passagen, in denen die Writing Fellows überblicksartig, abstrakt, definitorisch und möglichst allumfassend allgemeine Bestandteile wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens erläutern.	Betrifft alle Aussagen, in denen die Writing Fellows explizit formulieren, dass sie sich auf oben genannte Regel beziehen. Unter die Kategorie fallen keine Textstellen, wie beispielsweise Kommentare zur Textstruktur, aus denen implizit hervorgehen könnte, dass die Writing Fellows nach dieser Regel arbeiten.	Betrifft zusammenfassende Hinweise der Writing Fellows zum Thema Later Order Concerns – gepaart mit der Aufforderung, diese zu überarbeiten. Betrifft nicht die Korrektur einzelner Interpunktions-, Rechtschreib- oder Grammatikfehler am Text selbst.	Betrifft in Rückbezug auf dKA5 lobende Äußerungen, wenn sie in einem erklärenden Gesamtzusammenhang stehen. Betrifft nicht den ersten Teil der Schilderung des Gesamteindrucks zu Beginn eines Textfeedbacks oder lobende Äußerungen zum Gesamteindruck. Hier greifen die Kategorien dKA6i und dKA6.	Betrifft Anmerkungen, in denen die Writing Fellows einen allgemeinen Weg der weiteren Überarbeitung (-smöglichkeiten) vorzeichnen. Betrifft nicht Vorschläge zur <i>Umformulierung</i> oder <i>Umstrukturierung</i> einzelner Textpassagen. Betrifft ebenso nicht Arbeitsanweisungen für die Zeit bis zur Konsultation.	Betrifft längere Textpassagen, die die Writing Fellows zusammenfassen, als Positivbeispiel herausheben und damit indirekt als Musterbeispiel für die Überarbeitung anempfehlen.

ANHANG 13

Kategorie	dKA5 <i>Texteindrücke spezifisch erläutern</i>	dKA6 <i>Den Gesamteindruck schildern</i>	dKA6i <i>Die Schilderung des Gesamteindrucks positiv beginnen</i>	dKA7 <i>Fragen stellen</i>	dKA8 <i>Anforderungen des Gutachters thematisieren</i>	dKA9 <i>Verantwortungsbereiche abstecken</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, warum sie eine Textpassage näher kommentieren	Zu dieser Kategorie zählen alle einleitenden, resümierenden Schilderungen der Writing Fellows zum Gesamteindruck, den sie vom Text haben.	Zu dieser Kategorie zählt der erste Satz des in dKA6 beschriebenen Gesamteindrucks insofern er positiv gefärbt ist.	Zu dieser Kategorie zählen fragende Anmerkungen der Writing Fellows zum Text.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, in denen die Writing Fellows auf die vorliegende Aufgabenstellung und/oder auf den Erwartungshorizont des Lehrenden verweisen.	Zu dieser Kategorie zählen alle Anmerkungen der Writing Fellows aus denen hervorgeht, dass sie nur Impulse für die Überarbeitung geben, nicht aber über diese entscheiden.
Ankerbeispiel Anschreiben	„Wie in der Aufgabenstellung gewünscht, nimmst du Thomäs Fragen als Ausgangspunkt und positionierst dich auch gleich mit einigen kritischen Anmerkungen. Diese begründest du, wie ich finde, schlüssig. So habe ich bereits bei der unfertigen Version den Eindruck, dass es sich um ein argumentatives Essay handelt und dieser Eindruck wird sicherlich, sobald du die Gegenargumente nennst, noch gesteigert.“ <i>(c1 – All, Seite 1)</i>	„Du hast den Gutachtenstil eingehalten und gerade dadurch konnte ich dir immer folgen. Deine Verfassungsbeschwerde hatte eine Gesamtidee und viele interessante Anhaltspunkte; deine Sprache war dem akademischen Kontext angemessen.“ <i>(d2 – All, Seite 1)</i>	„... ich habe wie auch beim letzten Mal, deinen Text sehr gern gelesen.“ <i>(c2 – All, Seite 1)</i>	„Stimmt mein Eindruck ungefähr mit deinen Absichten überein?“ <i>(c1 – All, Seite 1)</i>	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Anschreiben kein Beispiel	„Ich persönlich mag ja Unterüberschriften zur Übersichtlichkeit, aber du kannst ja mal sehen, ob das für dich noch passt oder nicht.“ <i>(c1 – All, Seite 1)</i>
Kodierregel	Betrifft Passagen, in denen die Writing Fellows Textinhalte zusammenfassen und ihre persönliche Einschätzung dazu abgeben. Enthält keine Wertungen der Art „Das finde ich gut/schlecht.“ Hier greift gegebenenfalls Kategorie dKA3.	Betrifft allgemeine und beispielhafte Schilderungen zum Gesamteindruck aus dem ersten oder zweiten Absatz des Anschreibens. Betrifft nicht den ersten Satz, wenn dieser positiv gefärbt ist. Hier greift Kategorie dKA6i. Betrifft ebenso nicht Zusammenfassungen von oder Nachfragen zu expliziten Textpassagen.	Betrifft positive Schilderungen des Leseindrucks aus dem ersten Absatz vor der der Schilderung des allgemeinen Gesamteindrucks. Betrifft nicht Lob das an anderen Stellen ausgesprochen wird. Hier greift Kategorie dKA3.	Betrifft in Rückbezug auf dKA5 keine einzelnen Fragezeichen oder Wörter, die mit einem Fragezeichen versehen wurden. Als Frage werden alle Anmerkungen gewertet, die mit einem Fragezeichen enden.	Betrifft alle Verweise auf die Position von Lehrenden. Betrifft nicht Verweise auf die eigene Einschätzung des Textes.	Betrifft alle Anmerkungen, in denen die Writing Fellows die Entscheidungshoheit bewusst von sich weisen und sie auf Seiten der Studierenden verorten.

ANHANG 13

Kategorie	dKA10 <i>die eigene Perspektive und die damit verbundene Kompetenz klarmachen</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Anmerkungen, in denen die Writing Fellows bewusst auf ihre Position und die damit verbundene Sachverständigkeit klarmachen.
Ankerbeispiel Begründung	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Anschreiben kein Beispiel
Kodierregel	Betrifft alle Äußerungen, in denen die Writing Fellows explizit ihre „Rollenbezeichnung“ nennen und/oder erläutern, warum sie aufgrund ihrer Ausbildung in der Lage sind, einen Sachverhalt so zu beurteilen, wie sie ihn beurteilen.

ANHANG 14

Vorläufiges deduktives Kategoriensystem für die Analyse der Kommentare

Kategorie	dKK1 <i>Textsorten- und Schreibkompetenz vermitteln</i>	dKK2 <i>Higher Order Concerns vor Later Order Concerns thematisieren</i>	dKK2i <i>die Überarbeitung von Later Order Concerns zusammenfassend anregen</i>	dKK3 <i>Lob aussprechen</i>	dKK4 <i>die weitere Überarbeitung anleiten</i>	dKK4i <i>die weitere Überarbeitung durch Hervorheben gelungener Textpassagen erleichtern</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Erklärungen der Writing Fellows zu Textgattungen oder Bestandteilen wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens.	Zu dieser Kategorie zählen alle Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass sie den ihnen vorliegenden Text nach oben genannter Hierarchie durchgesehen haben.	Zu dieser Kategorie zählen alle zusammenfassenden Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass Later Order Concerns einer Überarbeitung bedürfen.	Zu dieser Kategorie zählen alle lobenden Äußerungen der Writing Fellows.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, in denen die Writing Fellows Wege zur weiteren Überarbeitung des Textes aufzeigen.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, die von den Writing Fellows zusammengefasst und als gelungenes Beispiel für wissenschaftliches Schreiben hervorgehoben werden.
Ankerbeispiel Fachliteratur	„...kann der Tutor gezielt Textsorten- und Schreibkompetenz vermitteln, indem er z.B. die Bestandteile einer Hausarbeit erläutert oder erklärt, was eine Paraphrase ist.“ (Gaul et al. 2002: 7)	„Die Higher-Order Concerns beziehen sich auf die Planungsphase und die Skizzierungsphase des Schreibprozesses, während die Lower-Order Concerns die Überarbeitungsphase betreffen. Higher-Order Concerns werden grundsätzlich vor den Lower-Order Concerns bearbeitet.“ (Gaul et al. 2002: 7)	„Dennoch kannst du sie (die Studierenden, J.G.) darauf aufmerksam machen, wenn dir auffällt, dass sie an den Later Order Concerns arbeiten müssen, also beispielsweise an der Grammatik oder Rechtschreibung Pfeilen (sic!) sollten.“ (Handbuch für Writing Fellows 2014: o.S.)	„Lob ist wichtig! [...] Oft merkt der/die Schreiber/Schreibende gar nicht, was er/sie alles schon sehr gut gemacht hat. Wenn du diese Punkte anführst, kannst du Vertrauen aufbauen, Selbstbewusstsein stärken und Ehrgeiz für das Lösen der Schreibaufgabe auslösen.“ (Handbuch für Writing Fellows 2014: o.S.)	„Sie bauen dem Ratsuchenden eine Art Gerüst, an dem er sich entlang hangeln kann.“ (Grieshammer et al. 2013: 236)	„Du solltest in der Lage sein, besonders gelungene Stellen im Text als Modelle für z.B. gut strukturierte Abschnitte kennzeichnen zu können, sodass der/die Schreiber/Schreibende sich daran orientieren kann.“ (Handbuch für Writing Fellows 2014: o.S.)
Kodierregel	Betrifft alle Passagen, in denen die Writing Fellows überblicksartig, abstrakt, definitorisch und möglichst allumfassend, allgemeine Bestandteile wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens erläutern.	Betrifft alle Aussagen, in denen die Writing Fellows explizit formulieren, dass sie sich auf oben genannte Regel beziehen. Unter die Kategorie fallen keine Textstellen, wie beispielsweise Kommentare zur Textstruktur, aus denen implizit hervorgehen könnte, dass die Writing Fellows nach dieser Regel arbeiten.	Betrifft zusammenfassende Hinweise der Writing Fellows zum Thema Later Order Concerns, nicht die Korrektur einzelner Interpunktions-, Rechtschreib- oder Grammatikfehler am Text selbst.	Betrifft in Rückbezug auf dKK5 lobende Äußerungen, wenn sie in einem erklärenden Gesamtzusammenhang stehen. Betrifft nicht den ersten Teil der Schilderung des Gesamteindrucks zu Beginn eines Textfeedbacks. Hier greift Kategorie dKK6i.	Betrifft Anmerkungen, in denen die Writing Fellows einen allgemeinen Weg der weiteren Überarbeitung (-smöglichkeiten) vorzeichnen. Betrifft nicht explizite Hinweise zur Überarbeitung einzelner Textpassagen	Betrifft längere Textpassagen, welche die Writing Fellows zusammenfassen und als Positivbeispiel für die Überarbeitung anderer Textpassagen anempfehlen. Unter die Kategorie fallen keine Passagen, die ohne weiteren Kommentar als gut gelungen bezeichnet werden.

ANHANG 14

Kategorie	dKK5 <i>Texteindrücke spezifisch erläutern</i>	dKK6 <i>Den Gesamteindruck schildern</i>	dKK6i <i>Die Schilderung des Gesamteindrucks positiv beginnen</i>	dKK7 <i>Fragen stellen</i>	dKK8 <i>Anforderungen des Gutachters thematisieren</i>	dKK9 <i>Verantwortungsbereiche abstecken</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, warum sie eine Textpassage näher kommentieren	Zu dieser Kategorie zählen alle einleitenden, resümierenden Schilderungen der Writing Fellows zum Gesamteindruck, den sie vom Text haben.	Zu dieser Kategorie zählt der erste Satz des in dKK6 beschriebenen Gesamteindrucks insofern er positiv gefärbt ist.	Zu dieser Kategorie zählen fragende Anmerkungen der Writing Fellows zum Text.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, in denen die Writing Fellows auf die vorliegende Aufgabenstellung und/oder auf den Erwartungshorizont des Lehrenden verweisen.	Zu dieser Kategorie zählen alle Anmerkungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass sie nur Impulse für die Überarbeitung geben, nicht aber über diese entscheiden.
Ankerbeispiel Fachliteratur	„Sei spezifisch! Versuche einzelne Wörter (Toll!) oder Kurzsätze (Verstehe ich nicht!) zu vermeiden, sondern exakt zu beschreiben, was toll ist und was genau du nicht verstehst.“ (Handbuch für Writing Fellows 2014: o.S.)	„Am besten starten Sie ihr Feedback mit einem generellen Eindruck vom Text“ (Grieshammer et al. 2013: 233)	„Der erste Satz zum Gesamteindruck sollte ein positives Feedback enthalten.“ (Grieshammer et al. 2013: 233)	„Ein konstruktives Feedback besteht vor allem aus Fragen, weniger aus Äußerungen zum Text.“ (Grieshammer et al. 2013: 234)	„Wo Ihnen etwas unangemessen erscheint oder Sie meinen, dass etwas bei den Betreuern schlecht ankommen könnte, sollten Sie dies erwähnen.“ (Grieshammer et al. 2013: 235)	„Auch [...] muss in Ihrem Feedback deutlich werden [...], dass die Entscheidung über Überarbeitungen in der Verantwortung des Schreibers liegt.“ (Grieshammer 2013: 235)
Kodierregel	Betrifft Passagen, in denen die Writing Fellows ihre Eindrücke vom Text konkret erläutern. Einzelne Worte fallen nicht darunter.	Betrifft den ersten Teil des Textfeedbacks insofern er eine allgemeine Schilderung des Eindrucks vom Text ist. Unter die Kategorie fallen weder einzelne Worte, noch der erste Satz, wenn dieser positiv gefärbt ist. Hier greift Kategorie dKK6i.	Betrifft nur den ersten Satz des in dKK6 beschriebenen Gesamteindrucks am Anfang des Textfeedbacks. Betrifft nicht Lob, das an anderen Stellen ausgesprochen wird. Hier greift Kategorie dKK3.	Betrifft in Rückbezug auf dKK5 keine einzelnen Fragezeichen oder Wörter, die mit einem Fragezeichen versehen wurden. Als Frage werden alle Anmerkungen gewertet, die mit einem Fragezeichen enden.	Betrifft alle Verweise auf die Position von Lehrenden. Betrifft nicht Verweise auf die eigene Einschätzung des Textes.	Betrifft alle Anmerkungen, in denen die Writing Fellows die Entscheidungshoheit bewusst von sich weisen und sie auf Seiten der Programmteilnehmenden verorten.

ANHANG 14

Kategorie	dKK10 <i>die eigene Perspektive und die damit verbundene Kompetenz klarmachen</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Anmerkungen, in denen die Writing Fellows bewusst auf ihre Position und die damit verbundene Sachverständigkeit klarmachen.
Ankerbeispiel Begründung	„Auch [...] muss in Ihrem Feedback deutlich werden, aus welcher Perspektive Sie sprechen [...]. Sie nehmen dabei die Rolle eines Lesers ein, der [...] auch Erfahrungen und/oder Wissen über die Erwartungen derer hat, die die Arbeit schließlich bewerten.“ (Grieshammer et al. 2013: 235)
Kodierregel	Betrifft alle Äußerungen, in denen die Writing Fellows explizit ihre „Rollenbezeichnung“ nennen und/oder erläutern, warum sie aufgrund ihrer Ausbildung in der Lage sind, einen Sachverhalt so zu beurteilen, wie sie ihn beurteilen.

ANHANG 15

Überarbeitetes deduktives Kategoriensystem für die Analyse der Kommentare

Kategorie	dKK1 <i>Textsorten- und Schreibkompetenz vermitteln</i>	dKK2 <i>Higher Order Concerns vor Later Order Concerns thematisieren</i>	dKK2i <i>die Überarbeitung von Later Order Concerns zusammenfassend anregen</i>	dKK3 <i>Lob aussprechen</i>	dKK4 <i>die weitere Überarbeitung anleiten</i>	dKK4i <i>die weitere Überarbeitung durch Hervorheben gelungener Textpassagen erleichtern</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Erklärungen der Writing Fellows zu Textgattungen oder Bestandteilen wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens.	Zu dieser Kategorie zählen alle Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass sie den ihnen vorliegenden Text nach oben genannter Hierarchie durchgesehen haben.	Zu dieser Kategorie zählen alle zusammenfassenden Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, dass Later Order Concerns einer Überarbeitung bedürfen.	Zu dieser Kategorie zählen alle lobenden Äußerungen der Writing Fellows.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, in denen die Writing Fellows Wege zur weiteren Überarbeitung des Textes aufzeigen.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, die von den Writing Fellows zusammengefasst und als gelungenes Beispiel für wissenschaftliches Schreiben hervorgehoben werden.
Ankerbeispiel Kommentare	„Zitiert wird im Text immer so: (Autor Jahreszahl: Seitenzahl)“ <i>(c2 – KI, Seite 1)</i>	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Textkommentare kein Beispiel.	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Textkommentare kein Beispiel.	„Das finde ich sehr klar, du nennst eine These (Metaphern beeinflussen Denken) und belegst sie dann mit einem anschaulichen Beispiel.“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Textkommentare kein Beispiel	„Gut zusammengefasst. Einen solchen Satz würde ich mir auch für die Argumente, die sich mit der Schwere der Eingriffe befassen, wünschen.“ <i>(d1 – KI, Seite 7)</i>
Kodierregel	Betrifft alle Passagen, in denen die Writing Fellows überblicksartig, abstrakt, definitiv und möglichst allumfassend allgemeine Bestandteile wissenschaftlicher Arbeiten beziehungsweise wissenschaftlichen Arbeitens erläutern.	Betrifft alle Aussagen, in denen die Writing Fellows explizit formulieren, dass sie sich auf oben genannte Regel beziehen. Unter die Kategorie fallen keine Textstellen, wie beispielsweise Kommentare zur Textstruktur, aus denen implizit hervorgehen könnte, dass die Writing Fellows nach dieser Regel arbeiten.	Betrifft zusammenfassende Hinweise der Writing Fellows zum Thema Later Order Concerns – gepaart mit dem Hinweis, diese zu überarbeiten. Betrifft nicht die Korrektur einzelner Interpunktions-, Rechtschreib- oder Grammatikfehler am Text selbst.	Betrifft in Rückbezug auf dKK5 lobende Äußerungen, wenn sie in einem erklärenden Gesamtzusammenhang stehen. Betrifft daher keine Äußerungen der Art: „Die Frage finde ich gut formuliert“, aus denen nicht hervorgeht, warum etwas gut formuliert ist. Betrifft nicht den ersten Teil der Schilderung des Gesamteindrucks zu Beginn eines Textfeedbacks, hier greift Kategorie dKK6i.	Betrifft Anmerkungen, in denen die Writing Fellows allgemeine Verfahren zur weiteren Überarbeitung des Gesamttextes aufzeigen. Betrifft nicht Vorschläge zur <i>Umformulierung</i> oder <i>Umstrukturierung</i> . Betrifft ebenso nicht explizite Hinweise für die Überarbeitung einzelner Textpassagen.	Betrifft längere Textpassagen, welche die Writing Fellows zusammenfassen und als Positivbeispiel für die Überarbeitung anderer Textpassagen anempfehlen. Betrifft nicht solche Textpassagen, die ohne weiteren Kommentar als gut gelungen bezeichnet oder lediglich farbig hervorgehoben werden.

ANHANG 15

Kategorie	dKK5 <i>Texteindrücke spezifisch erläutern</i>	dKK6 <i>Den Gesamteindruck schildern</i>	dKK6i <i>Die Schilderung des Gesamteindrucks positiv beginnen</i>	dKK7 <i>Fragen stellen</i>	dKK8 <i>Anforderungen des Gutachters thematisieren</i>	dKK9 <i>Verantwortungsbereiche abstecken</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Äußerungen der Writing Fellows, aus denen hervorgeht, warum sie eine Textpassage näher kommentieren	Zu dieser Kategorie zählen alle einleitenden, resümierenden Schilderungen der Writing Fellows zum Gesamteindruck, den sie vom Text haben.	Zu dieser Kategorie zählt der erste Satz des in dKK6 beschriebenen Gesamteindrucks insofern er positiv gefärbt ist.	Zu dieser Kategorie zählen fragende Anmerkungen der Writing Fellows zum Text.	Zu dieser Kategorie zählen alle Passagen, in denen die Writing Fellows auf die vorliegende Aufgabenstellung und/oder auf den Erwartungshorizont des Lehrenden verweist.	Zu dieser Kategorie zählen alle Anmerkungen der Writing Fellows aus denen hervorgeht, dass sie nur Impulse für die Überarbeitung geben, nicht aber über diese entscheiden.
Ankerbeispiel	„Ich verstehe hier folgende Argumentation: Metaphern sind kein exaktes Abbild und deshalb kommt es zum highlighting.“ (c1 – KI, Seite 3)	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Textkommentare kein Beispiel	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Textkommentare kein Beispiel	„Warum machst Du hier einen neuen Absatz?“ (c2 – KII, Seite 2)	„Frau Horst möchte gerne, dass Zitate entweder wörtlich übersetzt werden oder eine erklärende Ausführung folgt.“ (c1 – KII, Seite 4)	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Textkommentare kein Beispiel
Kodierregel	Betrifft Textpassagen, in denen die Writing Fellows ihre Eindrücke <i>vom Text am</i> konkreten Textbeispiel beschreiben. Betrifft in Rückbezug auf dKK5 keine Äußerungen der Art: „Die Aussage hier versteh ich nicht so ganz.“ (c2 – KII, Seite 3), aus denen nicht hervorgeht, <i>warum</i> etwas (nicht) verstanden wurde.	Betrifft den ersten Teil des Textfeedbacks insofern er eine allgemeine Schilderung des Eindrucks vom Text ist. Unter die Kategorie fallen weder einzelne Worte noch der erste Satz, wenn dieser positiv gefärbt ist. Hier greift Kategorie dKK6i.	Betrifft nur den ersten Satz des in dKK6 beschriebenen Gesamteindrucks am Anfang des Textfeedbacks. Betrifft ausschließlich allgemeine Äußerungen zur Textgesamtheit. Betrifft nicht Äußerungen wie: „Mir gefällt Deine Kreativität, was Titel angeht“ (c2 – KI, Seite 1). Betrifft nicht Lob das an anderen Stellen ausgesprochen wird. Hier greift Kategorie dKK3.	Betrifft in Rückbezug auf dKK5 keine einzelnen Fragezeichen oder Wörter, die mit einem Fragezeichen versehen wurden. Betrifft nicht fragende Anmerkungen der Art „Ergebnis Begründetheit?“ (d2 – KII, Seite 13), die in der Paraphrasierung nicht gekürzt, sondern erläutert werden müssten. Fragen wie: „Was meinst du?“ (c1-KI, Seite1) werden von vorangehenden Anmerkungen getrennt und als Einzelfrage analysiert. Zwei aufeinanderfolgende Fragen werden getrennt, wenn sie einzeln verständlich und paraphrasierbar sind.	Betrifft alle Verweise auf die Position von Lehrenden. Betrifft nicht Verweise auf die eigene Einschätzung des Textes.	Betrifft alle Anmerkungen, in denen die Writing Fellows die Entscheidungshoheit bewusst von sich weisen und sie auf Seiten der Studierenden verorten.

ANHANG 15

Kategorie	dKK10 <i>die eigene Perspektive und die damit verbundene Kompetenz klarmachen</i>
Definition	Zu dieser Kategorie zählen alle Anmerkungen, in denen die Writing Fellows bewusst auf ihre Position und die damit verbundene Sachverständigkeit klarmachen.
Ankerbeispiel	Für diese Kategorie fand sich im Rahmen der deduktiven Inhaltsanalyse der Textkommentare kein Beispiel
Kodierregel	Betrifft alle Äußerungen, in denen die Writing Fellows explizit ihre „Rollenbezeichnung“ nennen und/oder erläutern, warum sie aufgrund ihrer Ausbildung in der Lage sind, einen Sachverhalt so zu beurteilen, wie sie ihn beurteilen.

ANHANG 16

Die deduktive Inhaltsanalyse der Anschreiben

KATEGORIE dKA1

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
<p>„Es gilt leider: immer wenn du Gedanken anderer paraphrasiert wiedergibt, musst du entweder den Namen nennen (Laut/ Nach/ X zufolge..) oder Konjunktiv I verwenden.“ (c1 – AI, Seite 1)</p>	<p>Paraphrasierungen erfordern die Nennung des Autors oder die Verwendung des Konjunktiv I.</p>	<p>Wissen über Zitierstile vermitteln</p>	<p>Wissen über Zitierstile vermitteln</p>	<p>dKA1 . Wissen vermitteln über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zitierstile • Textmuster
<p>„Der Absatz über Angemessenheit ist entscheidend für deine Verfassungsbeschwerde und muss daher aussagekräftig sein.“ (d2 – AI, Seite 1)</p>	<p>Die Angemessenheitsprüfung ist richtungsweisend für die Verfassungsbeschwerde.</p>	<p>Wissen über Textmuster vermitteln</p>	<p>Wissen über Textmuster vermitteln</p>	

ANHANG 16

KATEGORIE dKA2i

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Wichtig wäre in jedem Fall, dass du den Text nochmal nach Quellenverweisen durchgehst.“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Überarbeite die Quellenverweise	die formale Überarbeitung der Quellenangaben anregen	die formale Überarbeitung der Quellenangaben anregen	dKA2i: die Überarbeitung von Later Order Concerns anregen bezüglich: <ul style="list-style-type: none"> • Quellenangaben • Zitaten • Paraphrasen • Ausdruck • Satzbau
„Bei deinen Fußnoten fehlte übrigens manchmal ein Punkt o.ä. Aber das kannst du dir ja nochmal in Ruhe ansehen“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Überarbeite die Fußnoten.	die formale Überarbeitung der Quellenangaben anregen	die formale Überarbeitung der Quellenangaben anregen	
„Es gibt noch ein paar – fußballbedingte? [...] - Wortwiederholungen und „unrunde“ Sätze, die du aber beim Überarbeiten sicher schnell finden wirst.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i>	Überarbeite den Ausdruck und den Satzbau.	die Überarbeitung von Ausdruck und Satzbau anregen	die Überarbeitung von Ausdruck und Satzbau anregen	
„Sicherheitshalber wäre es bestimmt auch nochmal gut, auf die Verfasserreferenzen sowie Konjunktiv I -Verwendung zu achten. Mir ist bei dir nur ganz vereinzelt etwas aufgefallen, aber sicher ist sicher“ <i>(c1 – AII, Seite 1)</i>	Überarbeite die Zitate und Paraphrasen.	die formale Überarbeitung von Zitaten und Paraphrasen anregen	die formale Überarbeitung von Zitaten und Paraphrasen anregen	

ANHANG 16

KATEGORIE dKA3

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Was ich auch gut finde ist, dass du recht bald auf Thomä und seine Kritik zu sprechen kommst. Immerhin soll dies ja die zentrale Frage in eurer Stellungnahme sein.“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i>	Du gehst gut auf die Fragestellung ein.	den Bezug zur Aufgabenstellung loben	den Bezug zur Aufgabenstellung loben	dKA3 : Lob aussprechen bezüglich: <ul style="list-style-type: none"> • Präzision von Argumentation und Analyse • Bezug zur Aufgabenstellung und der Einbindung wichtiger Autoren • Wissenschaftlichkeit allgemein
„Die Beispiele, die im Anschluss folgen finde ich gut gewählt, vor allem der Beitrag mit der Boot-Metapher. Ich finde diese schön beschrieben und analysiert.“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i>	Du wählst aussagekräftige Beispiele und analysierst diese gut.	die Argumentationsführung und Analysefähigkeit loben	die Argumentationsführung und Analysefähigkeit loben	
„Im Anschluss an dieses Beispiel greifst du nochmal auf Thomä zurück und welche Frage er wohl an hieran im Hinblick auf Fakten und Fiktion stellen würde. Das finde ich gut, da es Thomä einmal mehr mit einbindet und dessen Relevanz im Text verdeutlicht.“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i>	Es gelingt dir, die Relevanz von Thomä zu verdeutlichen.	die Art der Einbindung relevanter Autoren loben	die Art der Einbindung relevanter Autoren loben	
„Toll fand ich wiederum, dass du stets die relevanten Normen angegeben hast. Das macht deinen Text sehr schön nachvollziehbar.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i>	Du arbeitest sauber und argumentierst nachvollziehbar.	die Argumentationsführung loben	die Argumentationsführung loben	

ANHANG 16

<p>„Gefallen hat mir, wie du mit den Rechtsnormen gearbeitet hast. Indem du immer angibst, auf welchen Gesetzestext du dich beziehst, machst du deinen Text schön nachvollziehbar – ein wichtiges Element der Wissenschaftlichkeit!“ (d1 – AI, Seite 1)</p>	<p>Du argumentierst sauber, nachvollziehbar und damit wissenschaftlich.</p>	<p>die Argumentationsführung, Präzision und Wissenschaftlichkeit loben</p>	<p>die Argumentationsführung, Präzision und Wissenschaftlichkeit loben</p>	
---	---	--	--	--

KATEGORIE dKA4

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
<p>„Vielleicht könntest du dir das (das Fazit, J.G.) nochmal ansehen.“ (c1 – AI, Seite 1)</p>	<p>Du solltest das Fazit überarbeiten.</p>	<p>anregen, das Fazit zu überarbeiten</p>	<p>anregen, das Fazit zu überarbeiten</p>	<p>dKA4: die weitere Überarbeitung anempfehlen bezüglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazit • Struktur • Positionierung des Autors im Text
<p>„Mach einfach deine Position klarer. Ihr sollt ja kritisch Stellung dazu nehmen“ (c2 – AI, Seite 1)</p>	<p>Positionier dich deutlicher.</p>	<p>anregen, eine eigene Meinung auszudrücken</p>	<p>anregen, eine eigene Meinung auszudrücken</p>	
<p>„In der Begründetheit habe ich leider oft die Obersätze vermisst. Hier solltest du beim Überarbeiten darauf achten, jeden Unterpunkt mit einem Obersatz einzuleiten.“ (d1 – AI, Seite 1)</p>	<p>Leite jeden Unterpunkt mit einem Obersatz ein.</p>	<p>anregen, die Struktur zu überarbeiten</p>	<p>anregen, die Struktur zu überarbeiten</p>	

ANHANG 16

KATEGORIE dKA4i

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
<p>„Zum Beispiel in A VI 2 und 3 ist es dir sehr gut gelungen, die Gutachtenstruktur einzuhalten.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>In Absatz A VI 2 baust du dein Gutachten wie gefordert auf.</p>	<p>die Angemessenheit des Textaufbaus beispielhaft verdeutlichen</p>	<p>die Angemessenheit des Textaufbaus beispielhaft verdeutlichen</p>	<p>dKA4i: gelungene Textpassagen hervorheben bezüglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • deren Aufbau • deren sprachlicher Gestaltung
<p>„Bei der Zulässigkeit ist dir das schon ganz gut gelungen. Punkt A II ist ein tolles Beispiel, in dem alle Teile des Gutachtenstils vorhanden sind und du sie auch sprachlich sehr deutlich formuliert hast.“ <i>(d1 – AII, Seite 1)</i></p>	<p>In Absatz A II baust du dein Gutachten strukturell und sprachlich wie gefordert auf.</p>	<p>die Angemessenheit von Textaufbau und Ausdruck beispielhaft verdeutlichen</p>	<p>die Angemessenheit von Textaufbau und Ausdruck beispielhaft verdeutlichen</p>	

ANHANG 16

KATEGORIE dKA5

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Zu Beginn schreibst du von ‘vagen Urteilen’ und am Ende formulierst du einen Teil deiner Ergebnisse im Konjunktiv II. [...] Mein Eindruck als Leserin zumindest ist, dass du deine Argumente eher entkräftest.“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Deine Wortwahl und die Verwendung des Konjunktiv I entkräften deine Argumente.	Schwächen in der Argumentationsführung spiegeln	Schwächen in der Argumentationsführung spiegeln	dKA5: Texteeindrücke spezifisch erläutern durch spiegeln von: <ul style="list-style-type: none"> • Argumentationsführung • Meinung des Autors • Leserefreundlichkeit • Merkmalen der Textsorte • Angemessenheit des Textaufbaus • Struktur • Inhalt
„Ein weiterer Punkt ist, dass du ganz zu Beginn deines Essays, Fragen stellst. Am Ende hatte ich die Fragen schon fast wieder vergessen.“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Die Fragen, die du stellst, beantwortest du zu spät.	mangelnde Leserefreundlichkeit spiegeln	mangelnde Leserefreundlichkeit spiegeln	
„Dein Fazit ist interessant für mich, aber du nennst einige neue Aspekte und soweit ich weiß, dient ein Fazit der Zusammenfassung bereits genannter Aspekte“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Du nennst neue Aspekte im Fazit, obwohl dieses der Zusammenfassung dient.	spiegeln, dass Textteile nicht korrekt aufgebaut wurden	spiegeln, dass Textteile nicht korrekt aufgebaut wurden	
„Wie in der Aufgabenstellung gewünscht, nimmst du Thomäs Fragen als Ausgangspunkt und positionierst dich auch gleich mit einigen kritischen Anmerkungen. Diese begründest du, wie ich finde, schlüssig. So habe ich bereits bei der unfertigen Version den Eindruck, dass es sich um ein argumentatives Essay handelt und dieser Eindruck wird sicherlich, sobald du die Gegenargumente nennst, noch gesteigert.“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Du beziehst dich auf die Aufgabenstellung und argumentierst ebenso kritisch wie schlüssig. So kann ich den Text als Essay identifizieren.	spiegeln, dass und warum die Textsorte erkennbar ist	spiegeln, dass und warum die Textsorte erkennbar ist	

ANHANG 16

<p>„Ich dachte, ich schreib dir einfach mal auf, welche Punkte ich grob herausgelesen habe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Hinführung zum Thema (Fabel) - Verweis auf Thomä bzw. Medienobjektivität/ Fragen - Definition: Nachrichtenbeitrag und Bezug zur Metaphern - Deine Position und Ziel des Essays; - Verweis auf dein erstes Essay (Absicht des Absatzes ist mir nicht ganz klar) - Theoretische Grundlage: kognitive Metapherntheorie/Lakoff/Johnson + Beispiel Krieg - Erweiterung theoretische Grundlage: Definition der Metapher + Vertiefung durch Frau Müller - Argument 1: manipulative Dimension von Metaphern (Hiding/Highlighting) am Bsp. Argumentieren ist Krieg - Argument 2 ? fehlt noch...“ <p><i>(c1 – AII, Seite 1)</i></p>	<p>Ich erkenne eine Struktur in deinem Text, jedoch sind mir noch nicht alle Abschnitte klar geworden.</p>	<p>spiegeln, dass der Text strukturiert, aber nicht in Gänze verständlich ist</p>	<p>spiegeln, dass der Text strukturiert, aber nicht in Gänze verständlich ist</p>	
<p>„... danach kommt dann gleich etwas zur triadischen Struktur und die Rolle des Bildspendebereichs. Für mich fehlt hier etwas der Zusammenhang. Sobald du das erste Mal auf Thomä zu sprechen kommst, findet sich wieder eine Struktur.“</p> <p><i>(c1 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>Zwischendurch verlierst du die Struktur.</p>	<p>einen Mangel an Struktur spiegeln</p>	<p>einen Mangel an Struktur spiegeln</p>	

ANHANG 16

<p>„Im ganzen Text wird für mich als Leserin klar, dass du der Meinung bist, Metaphern können gar keine Fiktion sein, da sie auf Fakten beruhen. Das einzig subjektive hierbei, ist die Auswahl der Informationen durch den Journalisten.“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>Ich kann aus dem Text deine Meinung herauslesen.</p>	<p>spiegeln, dass die Meinung des Autors deutlich wird</p>	<p>spiegeln, dass die Meinung des Autors deutlich wird</p>	
<p>„Bei deiner Angemessenheit verstehe ich einen Absatz nicht. Du sagst, dass der Staat im Hinblick auf Art. 2 II 1 GG eine Schutzpflicht trifft und er darf diese durch einfachgesetzliche Regelungen nicht umgehen. Im Punkt 3. Verfassungsrechtliche Rechtfertigung des Eingriffs sagst du doch aber, dass der Art. 2 II 1 GG einschränkbar ist und unter einem einfachen Gesetzesvorbehalt steht.“ <i>(d2 – II, Seite 1)</i></p>	<p>Du widersprichst dir in deiner Argumentation.</p>	<p>inhaltliche Widersprüche spiegeln</p>	<p>inhaltliche Widersprüche spiegeln</p>	
<p>„... hier habe ich nicht so wirklich verstanden. Also, du hast das Recht auf körperliche Unversehrtheit, was ‘den Körper’ vor Eingriffen schützt und auf der anderen Seite steht <u>nur</u>, schreibst du, das Risiko von Nebenwirkungen.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>Du argumentierst nicht klar.</p>	<p>Unklarheiten in der Argumentationsführung spiegeln</p>	<p>Unklarheiten in der Argumentationsführung spiegeln</p>	

ANHANG 16

KATEGORIE dKA6

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
<p>„Dabei konnte ich dir meistens gut folgen und auch deine Formulierungen fand ich insgesamt klar und verständlich. Die Gesamtstruktur des Textes empfand ich ebenfalls als schlüssig.“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>Ich finde deinen Text leserfreundlich und klar strukturiert.</p>	<p>die Leserfreundlichkeit und Struktur hervorheben</p>	<p>die Leserfreundlichkeit und Struktur hervorheben</p>	<p>dKA6: den Gesamteindruck schildern in Bezug auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentationsführung • Leserfreundlichkeit • Wissenschaftlichkeit • Struktur • Einleitung • Kreativität • Fachwissen
<p>„... und mein erster Leseindruck ist sehr positiv! Schön und passend finde ich die Fabel am Anfang“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>Ich habe einen positiven Eindruck von der Einleitung und dem Gesamttext.</p>	<p>die Einleitung und den Gesamttext hervorheben</p>	<p>die Einleitung und den Gesamttext hervorheben</p>	
<p>„Dein Schreibstil gefällt mir sehr gut, da du mir als Leserin die Informationen sachlich, aber leicht verständlich darstellst. Auch bei deinem Titel warst du wieder sehr kreativ!“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>Du schreibst leserfreundlich und bist kreativ.</p>	<p>die Leserfreundlichkeit und Kreativität hervorheben</p>	<p>die Leserfreundlichkeit und Kreativität hervorheben</p>	
<p>„Deine Einleitung finde ich sehr gelungen. Die kurzen Beispiele sind gut gewählt und mir gefällt auch die Beschreibung deiner Vorgehensweise.“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>Deine Einleitung ist anschaulich und klar.</p>	<p>die Einleitung hervorheben</p>	<p>die Einleitung hervorheben</p>	

ANHANG 16

<p>„Ich möchte dich wieder für die sprachliche Gestaltung deines Textes loben. Du hast dir, wie auch schon letztes Mal, viel Mühe gegeben, deinen Text „flüssig“ zu gestalten.“ (d1 – AI, Seite 1)</p>	<p>Du schreibst leserfreundlich.</p>	<p>die Leserfreundlichkeit hervorheben</p>	<p>die Leserfreundlichkeit hervorheben</p>	
<p>„Was mir besonders an deiner Beschwerde gefallen hat, ist die Angemessenheitsprüfung. Man merkt, dass du dich mit der Problematik auseinandergesetzt hast, die Argumente werden auch explizit gemacht. Die Sinnabschnitte bauen aufeinander auf und die Argumentation ist nachvollziehbar. Ich fand deine Beschwerde insgesamt sehr interessant.“ (d2 – AI, Seite 1)</p>	<p>Du argumentierst klar, schreibst leserfreundlich und stellst dein Fachwissen unter Beweis.</p>	<p>die Argumentationsführung, Leserfreundlichkeit und das Fachwissen hervorheben</p>	<p>die Argumentationsführung, Leserfreundlichkeit und das Fachwissen hervorheben</p>	
<p>„Du hast den Gutachtenstil eingehalten und gerade dadurch konnte ich dir immer folgen. Deine Verfassungsbeschwerde hatte eine Gesamtidee und viele interessante Anhaltspunkte; deine Sprache war dem akademischen Kontext angemessen.“ (d2 – AI, Seite 1)</p>	<p>Du schreibst den wissenschaftlichen Vorgaben entsprechend und hast ein klares Konzept.</p>	<p>die Wissenschaftlichkeit und Struktur hervorheben</p>	<p>die Wissenschaftlichkeit und Struktur hervorheben</p>	

ANHANG 16

KATEGORIE dKA6i

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Es war interessant, ihn (den Text, J.G.) zu lesen.“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Dein Text war interessant.	den Text als ansprechend einstufen	den Text als ansprechend einstufen	dKA6i: das Gesamtfeedback positiv beginnen in Bezug auf: <ul style="list-style-type: none"> • Lob für den Text • Lesefreude
„... mir hat es Freude gemacht, ihn (den Text, J.G.) zu lesen [...].“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>	Ich habe deinen Text gerne gelesen.	Lesefreude ausdrücken	Lesefreude ausdrücken	
„... ich habe wie auch beim letzten Mal, deinen Text sehr gern gelesen.“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i>	Ich habe deinen Text gerne gelesen.	Lesefreude ausdrücken	Lesefreude ausdrücken	
„... es hat mir Freude gemacht, deinen Text zu lesen.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i>	Ich habe deinen Text gerne gelesen.	Lesefreude ausdrücken	Lesefreude ausdrücken	
„... es hat mir schon wieder viel Freude bereitet, deine Verfassungsbeschwerde zu lesen.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i>	Ich habe deinen Text gerne gelesen.	Lesefreude ausdrücken	Lesefreude ausdrücken	
„... es hat mir sehr viel Freude bereitet, deine Verfassungsbeschwerde zu lesen.“ <i>(d2 – AI, Seite 1)</i>	Ich habe deinen Text gerne gelesen.	Lesefreude ausdrücken	Lesefreude ausdrücken	

ANHANG 16

KATEGORIE dKA7

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Möchtest du damit zeigen, dass du keinen Absolutheitsanspruch erhebst?“ (c1 – AI, Seite 1)	Was möchtest du verdeutlichen?	Frage zur Aussageabsicht stellen	Frage zur Aussageabsicht stellen	dKA7 Fragen stellen in Form von: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nachfragen zu: <ul style="list-style-type: none"> • Quellenangaben • Argumentationsführung • Inhalt des Textes • Ort und Art der weiteren Kommunikation ➤ Fragen zu: <ul style="list-style-type: none"> • Aussageabsicht • Textplanung • Ergebnis ➤ Rückfragen an die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • Meinung erfragen • Verständnis abfragen • eigenes Textverständnis überprüfen ➤ rhetorischen Fragen zu: <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung
„Was denkst du darüber?“ (c1 – AI, Seite 1)	Was denkst du?	die Meinung der Studierenden erfragen	die Meinung der Studierenden erfragen	
„Stimmt mein Eindruck ungefähr mit deinen Absichten überein?“ (c1 – AI, Seite 1)	Sehe ich das richtig?	Rückfrage zum eigenen Textverständnis stellen	Rückfrage zum eigenen Textverständnis stellen	
„Hattest du eigentlich auch noch vor, einen Beitrag zu analysieren?“ (c1 – AI, Seite 1)	Wirst du noch eine Analyse vornehmen?	Frage zur Textplanung stellen	Frage zur Textplanung stellen	
„Soweit ich weiß, ist das Teil der Aufgabenstellung, oder?“ (c1 – AI, Seite 1)	Ist das nicht Teil der Aufgabe?	rhetorische Frage zur Aufgabenstellung stellen	rhetorische Frage zur Aufgabenstellung stellen	
„... was meinst du?“ (c2 – AI, Seite 1)	Was meinst du?	die Meinung der Studierenden erfragen	die Meinung der Studierenden erfragen	
„... verstehst du, was ich meine?“ (c2 – AI, Seite 1)	Verstehst du mich?	das Verständnis der Studierenden abfragen	das Verständnis der Studierenden abfragen	

ANHANG 16

„Der nächste Satz ist schon die Feststellung, dass er doch prozeßfähig ist (weil er durch einen Anwalt vertreten wird) – aber woher weißt du das? (d2 – AI, Seite 1)	Woher weißt du das?	Nachfrage zu Quellenangaben stellen	Nachfrage zu Quellenangaben stellen
„Gibt es überhaupt Gesetzesgrundlagen für die Feststellung der Prozessfähigkeit/Prozessunfähigkeit?“ (d2 – AII, Seite 1)	Welche Gesetze regeln die Prozessfähigkeit?	Nachfrage zur Quellenangaben stellen	Nachfrage zur Quellenangaben stellen
„Kann man denn in der Begründetheit auch andere prüfen oder muss man sich nur auf die beschränken, die auch in der Zulässigkeitsprüfung erwähnt sind?“ (d2 – AII, Seite 1)	Was muss man in der Begründetheit prüfen?	Nachfrage zu Inhalten von Textabschnitten stellen	Nachfrage zu Inhalten von Textabschnitten stellen
„Darf man also durch einfache Gesetze einschränken oder nicht?“ (d2 – AI, Seite 1)	Wie lautet das Ergebnis?	Frage zum Ergebnis stellen	Frage zum Ergebnis stellen
„Oder verstehe ich etwas falsch?“ (d2 – AI, Seite 1)	Sehe ich das richtig?	Rückfrage zum eigenen Textverständnis stellen	Rückfrage zum eigenen Textverständnis stellen
„Ich habe mich gefragt, welchen Akt du jetzt eigentlich meinst?“ (d2 – AII, Seite 1)	Was meinst du damit?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen
„Möchtest Du mir in der Konsultation mehr dazu erzählen?“ (d2 – AII, Seite 1)	Sollen wir das in der Konsultation besprechen?	Frage zu Ort und Art der folgenden Diskussion stellen	Frage zu Ort und Art der folgenden Diskussion stellen
„Ist damit der Schutzbereich eröffnet?“ (d2 – AII, Seite 1)	Was ist die Folge?	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen

ANHANG 16

<p>„Schützt er (der Schutzbereich, J.G.) also auch vor Gesundheitsrisiken?“ <i>(d2 – AII, Seite 1)</i></p>	<p>Wovor schützt er?</p>	<p>Nachfrage zu Textinhalten stellen</p>	<p>Nachfrage zu Textinhalten stellen</p>	
--	--------------------------	--	--	--

KATEGORIE dKA9

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
<p>„Kannst ja mal sehen, ob und wie es für dich passt (die Fragen im Fazit wieder aufzugreifen, J.G.).“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i></p>	<p>Überlege dir, ob und wie du es umsetzen möchtest.</p>	<p>die Umsetzung von Vorschlägen zur Umstrukturierung freistellen</p>	<p>die Umsetzung von Vorschlägen zur Umstrukturierung freistellen</p>	<p>dKA9: Verantwortungsbereiche abstecken durch Freistellen der Umsetzung von Vorschlägen bezüglich:</p>
<p>„Ich persönlich mag ja Unterüberschriften zur Übersichtlichkeit, aber du kannst ja mal sehen, ob das für dich noch passt oder nicht.“ <i>(c1 – AII, Seite 1)</i></p>	<p>Ich mag Zwischenüberschriften, aber du musst entscheiden, ob du sie einfügen willst.</p>	<p>die Umsetzung von Vorschlägen zur Leserfreundlichkeit freistellen</p>	<p>die Umsetzung von Vorschlägen zur Leserfreundlichkeit freistellen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Umstrukturierung ➤ Leserfreundlichkeit

ANHANG 17

Die induktive Inhaltsanalyse der Anschreiben

iKA1

eine Begrüßung aussprechen

- Liebe/r... (c1 – AI, Seite 1)
- Liebe/r... (c1 – AII, Seite 1)
- Liebe/r... (c2 – AI, Seite 1)
- Liebe/r... (c2 – AII, Seite 1)
- Liebe/r... (d1 – AI, Seite 1)
- Liebe/r... (d1 – AII, Seite 1)
- Liebe/r... (d2 – AI, Seite 1)
- Liebe/r... (d2 – AII, Seite 1)

iKA2

sich für den Text bedanken

- „... danke für den Text“ (c1 – AI, Seite 1)
- „... vielen Dank für deinen Text“ (c1 – AII, Seite 1)
- „...vielen Dank für deinen Text.“ (c2 – AII, Seite 1)

iKA3

das Anschreiben einleiten

- „Hier und im pdf findest du einige Kommentare und Gedanken, die mir dabei gekommen sind: [...].“ (d1 – AII, Seite 1)
- „Hier und im pdf findest du einige Kommentare und Gedanken, die mir dabei in den Sinn kamen: [...].“ (d1 – AI, Seite 1)
- „Und hier meine Anmerkungen und Überarbeitungsvorschläge: [...].“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Hier meine Anmerkungen.“ (d2 – AII, Seite 1)

iKA4

sich verabschieden und Grüße aussprechen

- „Viele Grüße, c1“ (c1 – AI, Seite 1)
- „Liebe Grüße, c1“ (c1 – AII, Seite 1)

ANHANG 17

- „... und bis bald c2“ (c2 – AI, Seite 1)
- „Sonst sehen wir uns am Montag. Schönen Samstag dir noch. Viele Grüße c2“ (c2 – AII, Seite 1)

iKA4

sich verabschieden und Grüße aussprechen

- „Viele Grüße und bis Montag, d1“ (d1 – AI, Seite 1)
- „Viele Grüße d1“ (d1 – AII, Seite 1)
- „Wir sehen uns also am Mittwoch [...]. Viele Grüße von d2“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Viele Grüße von d2“ (d2 – AII, Seite 1)

iKA5

konkrete Vorschläge zur Umformulierung machen

- „Vielleicht könntest du das etwas umgehen, z.B. mit Formulierung wie: Basierend auf den genannten Gründen/Argumenten/Beispielen/ theoretischen Ansätzen etc. (...) kann aufgezeigt werden, dass/komme ich zu dem Schluss/der Ansicht usw..“ (c1 – AI, Seite 1)
- „Vielleicht könntest du dir überlegen, die Einführung etwas mehr zusammen zu fassen und dadurch flüssiger klingen zu lassen.“ (c1 – AII, Seite 1)
- „Schöner wäre es, du leitest die einzelnen Aussagen ein, z.B: Cornelia Müller sagt, George Lakoff zufolge, laut xx.“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Dieser Verwirrung könntest du vorbeugen, indem du die beiden Bereiche sprachlich klarer voneinander abgrenzt.“ (d1 – AII, Seite 1)
- „Du kannst deinen Leser auch in deiner Argumentation darauf hinweisen, was du als nächstes tun wirst.“ (d1 – AII, Seite 1)

iKA6

konkrete Vorschläge zur Umstrukturierung machen

- „Vielleicht lässt sich das auch verbinden [...],“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Zur besseren Übersicht könntest du dein System vereinheitlichen, so dass Punkte, die auf der gleichen Gliederungsebene stehen, die gleiche Struktur haben (zum Beispiel B 3. a) aa) und B 3. c) aa)).“ (d1 – AII, Seite 1)

iKA7

konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Argumentationsführung machen

- „Auch hier könntest du nochmal explizit auf deine Fragen Bezug nehmen und klar machen, inwiefern das Beispiel die Fragen zu stimmt oder ihnen widerspricht.“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Was du vielleicht noch mit einbauen könntest wäre ein erneuter Rückgriff auf Thomäs Kritik und damit eine finale Stellungnahme hierzu.“ (c2 – AI, Seite 1)

ANHANG 17

iKA8

implizite Vorschläge zur Verbesserung der Argumentationsführung machen

- „In deiner Diskussion der Angemessenheit des MvollzG hätte es mir aber geholfen, wenn du zu deinen Argumenten jeweils noch einen prägnanten Schlusssatz formuliert hättest, aus dem klar hervorgeht, welcher Aspekt hier für oder gegen die Angemessenheit des Gesetzes spricht.“ (d1 – AI, Seite 1)
- „Mir hätte es geholfen, wenn du sie (die Fragen, J.G.) im Fazit nochmal explizit aufgegriffen und dann beantwortet hättest.“ (c1 – AI, Seite 1)
- „Bei der Einführung der Begründetheit dachte ich, man könnte den Absatz konkretisieren, indem du hier schon sagst, welche Grundrechte in Betracht kommen.“ (d2 – AI, Seite 1)

iKA9

den Nutzen von Änderungsvorschlägen begründen

- „Damit erhebst du keinen Absolutheitsanspruch, sondern kommst in einem von dir abgesteckten theoretischen Rahmen, zu einer begründeten Aussage.“ (c1- AI, Seite 1)
- „Einfach damit ich als Leserin weiß, was sagen Wissenschaftler und was sagst du/schlussfolgerst du daraus.“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Auf diese Weise könntest du deinen Leser besser überzeugen und ihm ein einfacheres Verständnis deiner Argumentation ermöglichen.“ (d1 – AI, Seite 1)
- „Dadurch weiß der Leser schon am Anfang der Prüfung, was jetzt kommt.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Eine solche wäre auf jeden Fall eine schöne Einleitung in die kommende Prüfung. Der Leser wüsste dann, was zunächst zu prüfen ist.“ (d2 – AII, Seite 1)

iKA10

Vorgehensweisen zur Überarbeitung einzelner Textpassagen anempfehlen

- „Ich denke dieser Teil lässt sich auch besser sortieren, wenn du dir nochmal die beiden Fragen von Thomä klar machst und nur das zu Metaphern und deren Funktion(en) erläuterst, das auch wirklich die Fragen diskutiert/beantwortet. Dies würde auch dadurch verständlicher, wenn du versucht, im Text selbst immer mal wieder Bezug auf Thomä zu nehmen. [...] Hierdurch könntest du daran arbeiten.“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Dazu müssen wir wissen, was ‘angemessen’ bedeutet. Wenn du eine gute Einführung schreibst, wird es dir auch einfacher, in dem Absatz auf die Probleme argumentativ einzugehen.“ (d2 – AII, Seite 1)

iKA11

Textstruktur und Textinhalt spiegeln

- „Im Anschluss an dieses Beispiel greifst du nochmal auf Thomä zurück und welche Frage er wohl an hieran im Hinblick auf Fakten und Fiktion stellen würde.“ (c2 – AI, Seite 1)
- „Bei dem Beschwerdegegenstand stellst du fest, dass A sich sowohl gegen den Exekutivakt als auch gegen den Judikativakt richtet und damit liegt ein zulässiger Beschwerdegegenstand.“ (d2 – AII, Seite 1)

ANHANG 17

iKA12

positive Leseindrücke schildern

- „Insgesamt, finde ich, formulierst du sehr klar, ich konnte meistens sehr gut folgen.“ (c1 – AII, Seite 1)
- „Insgesamt fand ich deine Ausführungen verständlich und habe eine Vorstellung davon, was du dir gedacht hast.“ (d1 – AI, Seite 1)

iKA13

negative Leseindrücke schildern

- „Es gab allerdings ein paar wenige Stellen, da war mir die Struktur innerhalb eines Absatzes nicht sofort klar. Ich habe mich zum Beispiel gefragt, warum du im ersten Abschnitt die Metapher erst am Ende und nicht gleich zu Anfang definierst.“ (c1 – AI, Seite 1)
- „Manchmal sind mir z.B. lange Sätze aufgefallen, die ich zwar meistens verstanden habe, aber ich dachte, vielleicht kannst du mit einem Hinweis trotzdem etwas anfangen.“ (c1 – AII, Seite 1)
- „... nur habe ich als Leserin danach das Gefühl, du verlierst etwas die Struktur.“ (c2 – AI, Seite 1)
- „Danach habe ich jedoch den Eindruck, die Struktur verliert sich etwas. So weiß ich nicht, warum du eine Unterscheidung zwischen kognitiv und audiovisuell machst, wenn es um Metaphern geht.“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Was mir hier aber auch fehlt ist die generelle Zuordnung, wer was sagt. Ich weiß es immer erst, wenn ich an den Zitations-Klammern angelangt bin.“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Am Ende habe ich das Gefühl, du nimmst schlussfolgernde Gedanken vorweg und bringst im Fazit nochmal neue Gedanken/Beispiele.“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Das machte es an einigen Stellen jedoch auch schwierig, deinen Ausführungen zu folgen. Vor allem fiel es mir, beispielsweise bei der Prüfung der Angemessenheit des MVollzG, schwer, direkt zu erkennen, ob du dich gerade auf abstrakter Ebene mit dem zu prüfenden Gesetz auseinandersetzt oder seine konkrete Anwendung im vorliegenden Fall diskutierst.“ (d1 – AII, Seite 1)
- „Bei der Prüfung der **Prozessfähigkeit** vermisste ich den Gutachtenstil. [...] Ich als Leser habe mir vor allem die Frage gestellt, warum der A nicht prozessfähig ist (Bezug zum Sachverhalt nicht hergestellt).“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Bei der Wiedereinsetzung der Frist in den vorigen Stand musste ich den Punkt mehrmals lesen.“ (d1 – AI, Seite 1)
- „Bei der Angemessenheit vermisste ich die Erklärung, was angemessen bedeutet.“ (d2 – AII, Seite 1)

iKA14

auf farbige Markierungen verweisen

- „Ich habe versucht dir durch farbliche Markierungen meinen Eindruck als Leserin zu zeigen, vielleicht hilft dir das weiter.“ (c2 – AII, Seite 1)

ANHANG 17

iKA15

auf die Textkommentare verweisen

- „Ich habe diese Stellen im Text kommentiert.“ *(c1 – AI, Seite 1)*
- „Ich habe dir einige, aber nicht alle Stellen markiert.“ *(c1 – AI, Seite 1)*
- „Einige Kleinigkeiten habe ich exemplarisch im Text kommentiert.“ *(c1 – AII, Seite 1)*
- „Du siehst auch an meinen Anmerkungen im Text, dass ich manches nicht ganz verstanden habe.“ *(c2 – AI, Seite 1)*
- „Wie auch beim letzten Mal findest du sowohl in deinem Text, als auch hier ein paar Anmerkungen meinerseits.“ *(c2 – AII, Seite 1)*
- „Hier und im pdf findest du einige Kommentare und Gedanken, die mir dabei in den Sinn kamen: [...]“ *(d1 – AI, Seite 1)*
- „Ich habe dir wieder an den Rand geschrieben, wo ich welche Strukturpunkte des Gutachtenstils erkannt habe (OS – Obersatz, Def – Definition, S – Subsumtion, K – Konklusion).“ *(d1 – AI, Seite 1)*
- „Hier und im pdf findest du einige Kommentare und Gedanken, die mir dabei gekommen sind: [...]“ *(d1 – AII, Seite 1)*
- „Ich habe dir wieder an den Rand geschrieben, wo ich welche Strukturpunkte erkannt habe (OS – Obersatz, Def – Definition, S – Subsumtion, K – Konklusion).“ *(d1 – AII, Seite 1)*
- „... (mehr in dem kommentierten Text im Anhang)“ *(d2 – AI, Seite 1)*
- „Die habe ich auch in deinem Text entsprechend vermerkt.“ *(d2 – AI, Seite 1)*

iKA16

sich auf konkrete Textpassagen beziehen

- „Siehe: Selbstbetroffenheit → ‘A ist vorliegend Adressat der Verwaltungsentscheidung und des letztinstanzlichen Urteils’.“ *(d2 – AII, Seite 1)*
- „Schutzbereich des Art. 2 II 1 GG → [...]“ *(d2 – AII, Seite 1)*

iKA17

auf den Inhalt des Feedbackbogens I Bezug nehmen

- „Du hast geschrieben, ich soll auf die Struktur achten.“ *(c1 – AII, Seite 1)*
- „Im Fragebogen sprichst du ja auch selbst an, dass du deiner Meinung nach zu wenig an der Aufgabenstellung dran bist.“ *(c2 – AII, Seite 1)*
- „Du hattest mich in deinem Fragebogen speziell nach Aufbau und Verständlichkeit deines Textes gefragt.“ *(d1 – AI, Seite 1)*
- „Du hast mich in deinem Fragebogen darum gebeten, auf deine Gutachtenstruktur zu achten.“ *(d1 – AII, Seite 1)*

ANHANG 17

iKA18

auf die Konsultation verweisen

- „... und wenn du Fragen hast oder unsicher bist, können wir uns bei der Konsultation nochmal austauschen.“ (c1 – AI, Seite 1)
- „... bring gerne wieder alle Ideen und Fragen zur Konsultation mit“ (c1 – AII, Seite 1)
- „Wir können darüber dann auch sehr gerne gemeinsam in der Konsultation sprechen.“ (c2 – AI, Seite 1)
- „Auch darüber können wir sehr gerne in der Konsultation sprechen.“ (c2 – AI, Seite 1)
- „Bring bis dahin auch wieder alle Ideen und Fragen mit!“ (c2 – AI, Seite 1)
- „Wir haben ja aber auch noch die Konsultation, um gemeinsam darüber zu sprechen.“ (c2 – AII, Seite 1)
- „Wenn du möchtest, können wir in unserem Gespräch gemeinsam nach passenden Formulierungen suchen.“ (d1 – AII, Seite 1)
- „Bring dann gerne alle Fragen und Ideen mit, die du zum Schreiben und zu meinen Anmerkungen hast!“ (d1 – AII, Seite 1)
- „Schau dir den Absatz an und lass uns darüber in der Konsultation sprechen. Du kannst den gerne überarbeiten und mit in die Konsultation bringen.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Den werden wir in der Konsultation auf jeden Fall besprechen.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Außerdem kannst du mir auch in der Konsultation erklären, ob das überhaupt so möglich ist [...] Das kannst du mir alles erklären und damit finden wir den Weg, die Grundrechte in deiner Beschwerde an den richtigen Stellen zu nennen.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Das können wir auch bei unserem Treffen noch mal klären.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Bring auch alle deine Fragen und Ideen mit.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Schau dir den Absatz an und lass uns in der Konsultation darüber sprechen.“ (d2 – AII, Seite 1)
- „In der Konsultation kann ich dir darüber erzählen, wie man Argumentation aufbaut und Gegenargumente im Text begegnet.“ (d2 – AII, Seite 1)
- „Bring alle deine Ideen und Fragen in die Konsultation mit.“ (d2 – AII, Seite 1)

iKA19

Vorfreude auf die Konsultation ausdrücken

- „Ich freu mich auf die Konsultation mit dir!“ (c1 – AI, Seite 1)
- „Ich freu mich!“ (c1 – AII, Seite 1)
- „Ich freue mich [...]“ (c2 – AI, Seite 1)
- „Ich freue mich darauf, dich Montag zu treffen und über deinen Text zu sprechen.“ (d1 – AII, Seite 1)
- „Ich freue mich schon darauf, dich bald wieder zu sehen.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Ich freue mich, dich bald wieder zu sehen.“ (d2 – AII, Seite 1)

iKA20

anbieten, Fragen im Vorfeld der Konsultation zu beantworten

- „Falls du vor der Konsultation Fragen zu meinem Feedback hast, dann melde dich einfach bei mir.“ (c2 – AII, Seite 1)

ANHANG 17

iKA21

Arbeitsanweisungen für die Zeit bis zur Konsultation erteilen

- Sieh dir doch bis zur Konsultation den Text nochmal daraufhin (auf Quellenverweise, J.G.) durch.“ (c1 – AI, Seite 1)
- „Mach dir zumindest ein paar Gedanken dazu.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Schau dir das bis zum Konsultationstermin auch an.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Schau dir das unbedingt an.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Schau dir die ganze kommentierte Beschwerde bis zum Konsultationstermin an.“ (d2 – AI, Seite 1)
- „Bring in die Konsultation Ideen mit, wie man den Abschnitt schön einleiten könnte.“ (d2 – AII, Seite 1)

iKA22

einen lachenden Smiley in den Text einfügen

- :) (c1 – AI, Seite 1)
- :) (c1 – AI, Seite 1)
- :) (c1 – AI, Seite 1)
- :) (c1 – AII, Seite 1)
- :) (c1 – AII, Seite 1)
- :) (c1 – AII, Seite 1)
- :) (c1 – AII, Seite 1)
- :) (c1 – AII, Seite 1)
- :) (c1 – AII, Seite 1)
- ☺ (c2 – AI, Seite 1)
- ☺ (c2 – AI, Seite 1)
- ☺ (c2 – AI, Seite 1)
- ☺ (c2 – AI, Seite 1)
- ☺ (c2 – AII, Seite 1)
- ☺ (c2 – AII, Seite 1)
- ☺ (c2 – AII, Seite 1)
- ☺ (c2 – AII, Seite 1)
- ☺ (d2 – AII, Seite 1)

iKA23

einen zwinkernden Smiley in den Text einfügen

- ;) (d1 – AI, Seite 1)

ANHANG 17

iKA24
Lob ohne weitere Erklärung aussprechen
<ul style="list-style-type: none">➤ „Mir gefällt der Einstieg in das Thema [...].“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i>➤ „Wie gesagt, der Einstieg ist gut [...].“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i>➤ „Das Ende finde ich gut gelungen.“ <i>(c2 – AI, Seite 1)</i>➤ „Eine gute Idee ist auch, den Text durch Zwischenüberschriften zu strukturieren.“ <i>(c2 – AII, Seite 1)</i>➤ „Dein Beispiel finde ich gut gewählt und auch sehr schön beschrieben.“ <i>(c2 – AII, Seite 1)</i>➤ „Inhaltlich finde ich beide Abschnitte gut formuliert [...].“ <i>(c2 – AII, Seite 1)</i>➤ „Passend fand ich zudem, dass du dich beim Aspekt der unmittelbaren Betroffenheit bewusst für den verkürzten Urteilsstil entschieden hast.“ <i>(d1 – AII, Seite 1)</i>➤ „Spannend fand ich, dass du in deiner Prüfung eine große Varietät von Grundrechten betrachtest.“ <i>(d1 – AII, Seite 1)</i>
iKA25
Ermutigungen aussprechen
<ul style="list-style-type: none">➤ „Du solltest nicht total unzufrieden sein! [...] Es ist schon viel da, das eigentlich nur etwas umgestellt und an die Aufgabe angepasst werden muss.“ <i>(c2 – AII, Seite 1)</i>➤ „Weiter so!“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i>
iKA26
Negativbewertungen aussprechen
<ul style="list-style-type: none">➤ „... aber etwas zu lang.“ <i>(c2 – AII, Seite 1)</i>➤ „An anderen Stellen, vor allem bei der Begründetheit war deine Gliederung jedoch nicht so eindeutig.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i>➤ „Ich glube, ich weiß, was du sagen wolltest, die Formulierung ist nur ein bisschen missverständlich.“ <i>(d2 – AI, Seite 1)</i>➤ „Mir stimmt einfach die ganze Argumentation nicht überein, wenn man die ganze Verfassungsbeschwerde betrachtet.“ <i>(d2 – AI, Seite 1)</i>➤ „Die Formulierung: ‘Demnach ist die körperliche Unversehrtheit nicht mehr gegeben’ scheint mir fraglich.“ <i>(d2 – AI, Seite 1)</i>
iKA27
auf Formfehler hinweisen
<ul style="list-style-type: none">➤ „Zuletzt noch ein formaler Hinweis: Du benutzt nicht immer die selbe Reihenfolge bei der Nummerierung deiner Unterpunkte (z.B. bei B 3. a) aa) und B 3. c) aaa)).“ <i>(d1 – AII, Seite 1)</i>➤ „Dadurch, dass der Gutachtenstil nicht eingehalten ist, fehlt natürlich auch eine Begründung Erklärung deiner Stellung.“ <i>(d2 – AI, Seite 1)</i>➤ „Bei der Befugnis hat du schon die Grundrechte genannt.“ <i>(d2 – AI, Seite 1)</i>

ANHANG 17

iKA28
auf die Punkte verweisen, die nicht kommentiert werden konnten
➤ „Auf Kommasetzung konnte ich diesmal leider nicht achten.“ <i>(c1 – AI, Seite 1)</i>

iKA29
Vorfremde auf die Endfassung ausdrücken
➤ „Ich bin gespannt, wie dein Essay endet [...].“ <i>(c1 – AI, Seite)</i>

iKA30
auf den eigenen Lerneffekt verweisen
➤ „...auch beim Lesen deines zweiten Textes konnte ich viel lernen.“ <i>(d1 – AI, Seite 1)</i>

Legende

dem Anschreiben eine (Brief-) form geben

Vorschläge zur Überarbeitung des Textes machen

den Text zusammenfassen und Leseindrücke schildern

Kommentare und Anschreiben vernetzen

Konsultation und Anschreiben vernetzen

Gefühlssymbole in den Text einfügen

ANHANG 18

Die deduktive Inhaltsanalyse der Kommentare

KATEGORIE dKK1

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Zitiert wird im Text immer so: (Autor Jahresszahl: Seitenzahl)“ <i>(c2 – KI, Seite 1)</i>	Zitiert wird so: Autor Jahresszahl: Seitenzahl	Wissen über Zitierstile vermitteln	Wissen über Zitierstile vermitteln	dK1: Wissen vermitteln über: <ul style="list-style-type: none"> • Zitierstile • Textsorten • die sprachliche Gestaltung einer Gliederung
„‘Problemstellung’ als Gliederungspunkt kommt eher in Hausarbeiten vor. Einleitung ist denke ich in diesem Format ausreichend.“ <i>(c2 – KII, Seite 1)</i>	Der Punkt Problemstellung kommt in Hausarbeiten vor. Einleitung ist hier ausreichend.	Wissen über die sprachliche Gestaltung einer Gliederung vermitteln	Wissen über die sprachliche Gestaltung einer Gliederung vermitteln	
„Denk dran, wenn du dich auf andere beziehst und ihren Namen nicht nennst, dann brauchst du einen Konjunktiv I ‘sei’.“ <i>(c1 – KI, Seite 3)</i>	Wenn man sich auf andere Autoren bezieht und deren Namen nicht nennt, verwendet man den Konjunktiv I.	Wissen über Zitierstile vermitteln	/	
„die Überschriften in wissenschaftlichen Texten bestehen idR aus Nominalphrasen, Fachtermini, die im Text definiert werden. VII: Selbstbetroffenheit?“ <i>(d2 – KI, Seite 3)</i>	Überschriften bestehen aus Nominalphrasen beziehungsweise definierten Fachtermini.	Wissen über die sprachliche Gestaltung einer Gliederung vermitteln	/	

ANHANG 18

„Auch im verkürzten Urteilsstil brauchst du meines Wissens nach eine kurze Begründung.“ <i>(d1 – KI, Seite 2)</i>	Auch der verkürzte Urteilsstil benötigt eine Begründung.	Wissen über Textsorten vermitteln	Wissen über Textsorten vermitteln	
--	--	-----------------------------------	-----------------------------------	--

KATEGORIE dKK3

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Die Einführung finde ich gut. Kurz und knapp.“ <i>(c2 – KI, Seite 1)</i>	Die Einführung ist gut, weil kurz und knapp.	Präzision loben	Präzision loben	dK3: Lob aussprechen bezüglich: <ul style="list-style-type: none"> • Argumentationsführung • Anschaulichkeit • Präzision • Klarheit
„Schön, dass du recht bald ein Beispiel bringst.“ <i>(c2 – KI, Seite 2)</i>	Schön, dass du ein Beispiel bringst.	Anschaulichkeit loben	Anschaulichkeit loben	
„Das finde ich sehr klar, du nennst eine These (Metaphern beeinflussen Denken) und belegst sie dann mit einem anschaulichen Beispiel.“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Du formulierst klar, nennst eine These und ein Beispiel.	Klarheit loben	Klarheit loben	
„Schön, Gegenposition zu Thomä.“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Schön, dass du eine Gegenposition nennst.	Argumentationsführung loben	Argumentationsführung loben	

ANHANG 18

„Ich finde das leitest du gut aus dem Dargestellten ab.“ <i>(c1 – KII, Seite 5)</i>	Du leitest das gut ab.	Argumentationsführung loben	Argumentationsführung loben	
„Schön, wie du hier mit den Normen arbeitest!“ <i>(d1 – KII, Seite 5)</i>	Du arbeitest schön mit den Normen.	Präzision und Anschaulichkeit loben	Präzision und Anschaulichkeit loben	

KATEGORIE dKK4i

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Gut zusammengefasst. Einen solchen Satz würde ich mir auch für die Argumente, die sich mit der Schwere der Eingriffe befassen, wünschen.“ <i>(d1 – KI, Seite 7)</i>	Die Zusammenfassung ist gut. Ich wünsche ich mir eine solche für die Argumente zur Schwere der Eingriffe.	Die Überarbeitung durch Lob und eine persönliche Einschätzung anleiten	Die Überarbeitung durch Lob und eine persönliche Einschätzung anleiten	dK4a: Die Überarbeitung anleiten durch: <ul style="list-style-type: none"> Lob und eine persönliche Einschätzung

ANHANG 18

KATEGORIE dKK5

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Ich denke mir halt einfach, dass die Meinung nicht erst durch Metaphern gebildet wird, sondern schon vorher da war und durch diese verstärkt oder verändert/beeinflusst wird.“ <i>(c2 – KI, Seite 1)</i>	Ich denke, die Meinung wird nicht durch Metaphern gebildet, sondern verstärkt oder beeinflusst.	die eigene Meinung kundtun	Die eigene Meinung kundtun	dK5: Texteingdrücke spezifisch erläutern durch: <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung des eigenen Textverständnisses • Äußerung der eigenen Meinung • Aufzeigen alternativer Interpretationsmöglichkeiten • Äußern von Zweifeln an Argumentationsführung sowie deren Eigenständigkeit und Stringenz • Hinweisen auf Fehler in der Argumentationsführung • Hinweisen auf inhaltliche Doppelungen • Beschreibung von Texteigenschaften
„Du machst keinen Absatz, was für mich heißt, dieser Teil gehört zum vorherigen. Für mich hört sich das jedoch wie ein neuer Gedanke an.“ <i>(c2 – KI, Seite 2)</i>	Du machst keinen Absatz. Ich verbinde beide Teile miteinander, lese aber zwei Gedanken heraus.	das eigene Textverständnis beschreiben	Das eigene Textverständnis beschreiben	
„Es kann ja auch einfach sein, dass sie damit zeigen wollen, wie gut sie sich verstehen und dass es nicht schwierig sein wird, eine einvernehmliche Entscheidung zu treffen.“ <i>(c2 – KI, Seite 2)</i>	Vielleicht möchten sie zeigen, dass sie sich gut verstehen und leicht eine gemeinsame Entscheidung treffen können.	alternative Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen	Alternative Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen	
„Den Titel finde ich einerseits gut, weil er interessant klingt und wesentliche Elemente aus dem Text beinhaltet. Andererseits klingt das für mich nach zwei verschiedenen Titeln.“ <i>(c2 – KII, Seite 1)</i>	Ich mag den Titel weil er interessant und textnah ist, finde aber, dass er wie zwei verschiedene Titel klingt.	die eigene Meinung kundtun und das eigene Textverständnis beschreiben	Die eigene Meinung kundtun und das eigene Textverständnis beschreiben	

ANHANG 18

<p>„Du sagst, dass du abschließend nur ein vages Urteil fällen möchtest.. Das klingt so, als würden dich deine Ausführungen selbst nicht überzeugen.“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Du möchtest nur ein vages Urteil fällen. Ich finde, dass klingt, als seist du nicht überzeugt.</p>	<p>die eigene Meinung kundtun</p>	<p>Die eigene Meinung kundtun</p>	
<p>„Bisher hast du Metapher noch gar nicht definiert und ihren Zusammenhang mit (alltäglicher Sprache) aufgezeigt. Ich weiß nicht, ob du davon ausgehen kannst, dass der Zusammenhang bekannt ist.“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i></p>	<p>Du hast den Zusammenhang zwischen Metapher und Sprache nicht erläutert. Ich weiß nicht, ob du voraussetzen kannst, dass er bekannt ist.</p>	<p>Zweifel an Argumentationsführung äußern</p>	<p>Zweifel an Argumentationsführung äußern</p>	
<p>„Ich muss wegen des vorangehenden Absatzes an den „Zusammenhang“: Hirnaktivität + Bedeutung von Wörtern denken [...]“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i></p>	<p>Ich muss wegen des vorigen Absatzes an den Zusammenhang von Hirnaktivität und Wortbedeutung denken.</p>	<p>das eigene Textverständnis beschreiben</p>	<p>Das eigene Textverständnis beschreiben</p>	
<p>„Ich verstehe hier folgende Argumentation: Metaphern sind kein exaktes Abbild und deshalb kommt es zum highlighting.“ <i>(c1 – KI, Seite 3)</i></p>	<p>Ich verstehe Folgendes: Weil Metaphern kein exaktes Abbild sind kommt es zum highlighting.</p>	<p>das eigene Textverständnis beschreiben</p>	<p>Das eigene Textverständnis beschreiben</p>	
<p>„Ich verstehe die letzten zwei Sätze, aber trotzdem neigen sie zu einer gewissen Länge.“ <i>(c1 – KII, Seite 1)</i></p>	<p>Ich verstehe die Sätze, aber sie sind zu lang.</p>	<p>das eigene Textverständnis und Texteigenschaften beschreiben</p>	<p>Das eigene Textverständnis und Texteigenschaften beschreiben</p>	

ANHANG 18

<p>„Ich finde du beschreibst den Krieg-Argumentationsstil jetzt schön in Hinblick auf Manipulation. Trotzdem bin ich nicht ganz sicher, ob es nicht vielleicht auch etwas wiederholend wirken könnte, da du vorher schon recht ausführlich auf diese Metapher eingegangen bist.“ <i>(c1 – KII, Seite 5)</i></p>	<p>Du beschreibst schön den Argumentationsstil, aber ich weiß nicht, ob das zu redundant wirkt.</p>	<p>Zweifel an Stringenz der Argumentation äußern</p>	<p>Zweifel an Stringenz der Argumentation äußern</p>	
<p>„hmm, bei der Beschwerdebefugnis hast du schon mögliche GR erwähnt, die in Betracht kommen.“ <i>(d2 – KI, Seite 5)</i></p>	<p>Du hast die Grundrechte schon erwähnt.</p>	<p>auf inhaltliche Doppelungen hinweisen</p>	<p>Auf inhaltliche Doppelungen hinweisen</p>	
<p>„hier ist es besser: ich sehe sowohl das Ergebnis, als auch, wie du darauf kommst.“ <i>(d1 – KI, Seite 2)</i></p>	<p>Ich verstehe das Ergebnis und deine Argumentation.</p>	<p>das eigene Textverständnis beschreiben</p>	<p>Das eigene Textverständnis beschreiben</p>	
<p>„Mir schwirrt der Kopf vor lauter Normen und Relativsätzen.“ <i>(d1 – KII, Seite 2)</i></p>	<p>Ich finde, deine Wortwahl und deinen Satzbau schwer verständlich.</p>	<p>das eigene Textverständnis beschreiben.</p>	<p>Das eigene Textverständnis beschreiben.</p>	
<p>„Vorsicht! Hier stellst du einen Bezug zum vorherigen Satz her. In dem hast du aber beschrieben, wie man die Subsidiarität erfüllt, nicht wie man gegen sie verstößt.“ <i>(d1 – KII, Seite 2)</i></p>	<p>Du beziehst dich auf den vorigen Satz, in dem du beschreibst, wie man die Subsidiarität erfüllt, nicht wie man gegen sie verstößt.</p>	<p>auf Fehler in der Argumentation hinweisen</p>	<p>Auf Fehler in der Argumentation hinweisen</p>	
<p>„So klingt es ein wenig, als könne man über die Wiedereinsetzung nachdenken, müsse sie aber nicht unbedingt vollziehen.“ <i>(d1 – KII, Seite 3)</i></p>	<p>Deine Wortwahl klingt so, als könne man die Wiedereinsetzung bedenken, müsse es aber nicht.</p>	<p>das eigene Textverständnis beschreiben</p>	<p>Das eigene Textverständnis beschreiben</p>	

ANHANG 18

<p>„Das verwirrt mich: Für 3. hattest du angekündigt, die verfassungsrechtliche Rechtfertigung des MVollzG zu prüfen. Hier steckst du jetzt aber mitten im konkreten SV. Ich habe eine Weile gebraucht, um zu verstehen, dass du hier die Argumente des A in Bezug auf das Gesetz wiedergibst.“ <i>(d1 – KII, Seite 7)</i></p>	<p>Ich bin verwirrt, weil du angekündigt hattest, die Rechtfertigung zu prüfen, jetzt aber am Sachverhalt arbeitest. Ich habe lange gebraucht, um zu verstehen, was du wiedergibst.</p>	<p>das eigene Textverständnis beschreiben</p>	<p>Das eigene Textverständnis beschreiben</p>	
<p>„Das finde ich einen interessanten Gedanken, bin mir aber nicht ganz sicher, ob er für eine Überprüfung des MVollzG nicht etwas zu nah am SV und weniger an der Norm ist?“ <i>(d1 – KII, Seite 7)</i></p>	<p>Ich finde den Gedanken interessant, weiß aber nicht, ob er sich zu nah am Sachverhalt bewegt.</p>	<p>Zweifel an Eigenständigkeit der Argumentation äußern</p>	<p>Zweifel an Eigenständigkeit der Argumentation äußern</p>	

ANHANG 18

KATEGORIE dKK7

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Sind sie tatsächlich verärgert?“ (c2 – KI, Seite 1)	Sind sie wirklich verärgert?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen	dK7: Fragen stellen in Form von: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nachfragen zu: <ul style="list-style-type: none"> • Textinhalt • Wortwahl • Autorenreferenz • Definition von Termini • Argumentationsführung • formalem Textaufbau und Formatierung • Stichhaltigkeit der Argumente ➤ Fragen zur Argumentationsbasis <ul style="list-style-type: none"> • Begründung erfragen • Bezug erfragen • Bedeutung erfragen • Relevanz erfragen ➤ Fragen zur Überarbeitung des Textes <ul style="list-style-type: none"> • Umstrukturierung • Umformulierung ➤ Rückfragen an die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • Meinung abfragen • Intention abfragen • Verständnis abfragen
„Ist die Funktion nur meinungsbildend oder stärker?“ (c2 – KI, Seite 1)	Ist die Funktion meinungsbildend oder stärker?	Nachfrage zur Wortwahl stellen	Nachfrage zur Wortwahl stellen	
„Warum machst du hier einen Absatz?“ (c2 – KI, Seite 1)	Warum machst du einen Absatz?	Nachfrage zum formalen Textaufbau stellen	Nachfrage zum formalen Textaufbau stellen	
„Ist Searle auch ein Autor?“ (c2 – KI, Seite 1)	Ist Searle ein Autor?	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	
„Ist eine Meinung nicht per se subjektiv?“ (c2 – KI, Seite 1)	Ist eine Meinung nicht immer subjektiv?	Frage zur Definition von Termini stellen	Frage zur Definition von Termini stellen	
„Oder nicht?“ (c2 – KI, Seite 2)	Oder nicht?	rhetorische Frage stellen	rhetorische Frage stellen	
„Inwiefern sollten diese Informationen abschreckend wirken?“ (c2 – KI, Seite 2)	Inwiefern sollen die Informationen abschrecken?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen	

ANHANG 18

Ist das ein Begriff von Thomä? <i>(c2 – KI, Seite 2)</i>	Ist das ein Begriff von Thomä?	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ rhetorischen Fragen • Rechtschreibung • Ausdruck • Autorenreferenz • Wortwahl • Formalia ➤ Fragen zu Ziel und argumentativer Einbettung des Textes • allgemeine Definitionen • Ziel und Ergebnis des Textes • Folgen und persönlicher Beurteilung • Vorwissen
„Schreibt man das nicht anders?“ <i>(c2 – KI, Seite 2)</i>	Schreibt man das nicht anders?	rhetorische Frage zur Rechtschreibung stellen	rhetorische Frage zur Rechtschreibung stellen	
„Das sagt doch Müller oder?“ <i>(c2 – KII, Seite 2)</i>	Das sagt Müller, oder?	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	
„Warum machst du hier einen neuen Absatz?“ <i>(c2 – KII, Seite 2)</i>	Warum machst du einen neuen Absatz?	Nachfrage zum formalen Textaufbau stellen	Nachfrage zum formalen Textaufbau stellen	
„Es geht doch um die triadische Struktur, oder nicht?“ <i>(c2 – KII, Seite 2)</i>	Geht es um die triadische Struktur?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen	
„Wieso nochmal?“ <i>(c2 – KII, Seite 3)</i>	Wieso?	die Begründung erfragen	die Begründung erfragen	
„Aber der Schwerpunkt soll doch auf audiovisuellen Nachrichten liegen oder nicht?“ <i>(c2 – KII, Seite 3)</i>	Liegt der Schwerpunkt auf audiovisuellen Nachrichten?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen	
„Von was?“ <i>(c2 – KII, Seite 4)</i>	Wovon?	den Bezug erfragen	den Bezug erfragen	
„Gibt es das Wort so überhaupt?“ <i>(c2 – KII, Seite 4)</i>	Gibt es dieses Wort?	rhetorische Frage zum Ausdruck stellen	rhetorische Frage zum Ausdruck stellen	
„Welches Beispiel verwendest du denn?“ <i>(c2 – KII, Seite 5)</i>	Worauf beziehst du dich?	den Bezug erfragen	den Bezug erfragen	

ANHANG 18

<p>„Wieso kommst du erst hier auf tote/halbtote Metaphern zu sprechen?“ <i>(c2 – KI, Seite 7)</i></p>	<p>Wieso erwähnst du erst jetzt tote/halbtote Metaphern?</p>	<p>Nachfrage zur Argumentationsführung stellen</p>	<p>Nachfrage zur Argumentationsführung stellen</p>
<p>„Das stimmt, ich glaube aber, dass du es belegen musst, sonst bleibt es eine Behauptung, oder?“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Musst du das nicht belegen?</p>	<p>rhetorische Frage zur Autorenreferenz stellen</p>	<p>rhetorische Frage zur Autorenreferenz stellen</p>
<p>„Müssen diese beiden Aussagen nicht belegt werden?“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Musst du diese Aussagen nicht belegen?</p>	<p>rhetorische Frage zur Autorenreferenz stellen</p>	<p>rhetorische Frage zur Autorenreferenz stellen</p>
<p>„Oder ist das fachspezifisches Allgemeinwissen?“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Ist das Allgemeinwissen?</p>	<p>Frage zum Vorwissen stellen</p>	<p>Frage zum Vorwissen stellen</p>
<p>„Vielleicht könntest du das etwas umformulieren?“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Könntest du das umformulieren?</p>	<p>Frage zur Umformulierung stellen</p>	<p>Frage zur Umformulierung stellen</p>
<p>„Warum spielt es eine Rolle?“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Warum ist es relevant?</p>	<p>die Begründung erfragen</p>	<p>die Begründung erfragen</p>
<p>„Oder könnte dieser Satz vielleicht mit dem Satz „durch ständige Konfrontation..“ zusammengebracht werden?“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Könnte man diesen Satz mit einem anderen verbinden?</p>	<p>Frage zur Umstrukturierung des Textes stellen</p>	<p>Frage zur Umstrukturierung des Textes stellen</p>
<p>„War ein Grundstein oder legte einen Grundstein?“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>‘war ein Grundstein’ oder ‘legte einen Grundstein’?</p>	<p>Nachfrage zur Wortwahl stellen</p>	<p>Nachfrage zur Wortwahl stellen</p>

ANHANG 18

„Was meinst du?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Was meinst du?	die Meinung der Studierenden erfragen	die Meinung der Studierenden erfragen	
„Was denkst du?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Was denkst du?	die Meinung der Studierenden erfragen	die Meinung der Studierenden erfragen	
„Warum beschäftigen sie sich „zusätzlich“ zu den Experimenten mit dem Einfluss aufs Denken?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Warum beschäftigen sie sich mit dem Einfluss auf das Denken?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen	
„Ist nicht das Experiment auch eine Weise sich mit dem Zusammenhang von Denken und Metapher zu beschäftigen?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Beschäftigt sich das Experiment nicht auch mit dem Zusammenhang von Denken und Metaphern?	Frage zur Definition von Termini stellen	Frage zur Definition von Termini stellen	
„Oder meinst du so etwas wie: Es gibt Experimente und es gibt Neurowissenschaftler und beide befassen sich mit dem Zusammenhang von Denken + Metapher..?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Meinst du: Sowohl Experimente als auch Neurowissenschaftler beschäftigen sich mit dem Zusammengang von Denken und Metaphern?	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen	
„Weißt du, was ich meine?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Weißt du, was ich meine?	das Verständnis der Studierenden abfragen	das Verständnis der Studierenden abfragen	
„Was genau meinst du mit „dass die wörtliche Bedeutung von Aussagen im Text mitschwingt“ So etwas wie unterschiedliche Wörter lösen unterschiedliche Hirnaktivitäten aus..?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Meinst du, dass unterschiedliche Wörter unterschiedliche Hirnaktivitäten auslösen?	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen	

ANHANG 18

„ ... du meinst aber wahrscheinlich den Zusammenhang von Metapher und Denken oder?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Meinst du den Zusammenhang von Metaphern und Denken?	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen
„Warum nennst du Lakoff und Johnson eigentlich erst jetzt?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Warum nennst du erst jetzt Lakoff und Johnson?	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen
„ ... würde das vielleicht auch schon früher passen?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Würde das auch früher passen?	Frage zur Umstrukturierung des Textes stellen	Frage zur Umstrukturierung des Textes stellen
„Was meinst du?“ <i>(c1 – KI, Seite 2)</i>	Was meinst du?	die Meinung der Studierenden erfragen	die Meinung der Studierenden erfragen
„Strukturierten oder strukturierenden?“ <i>(c1 – KI, Seite 3)</i>	‘strukturiert’ oder ‘strukturierend’?	Nachfrage zur Wortwahl stellen	Nachfrage zur Wortwahl stellen
„Was genau meinst du hier?“ <i>(c1 – KI, Seite 3)</i>	Was meinst du damit?	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen
„Oder willst du sagen: Metaphern sind kein exaktes Abbild, weil sie mit highlighting etc. arbeiten?“ <i>(c1 – KI, Seite 3)</i>	Willst du sagen, dass Metaphern kein Abbild sind?	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen	die Studierenden fragen, was sie hatten ausdrücken wollen
„Aspekte von was? Aspekte eines Sachverhalts/Themas...?“ <i>(c1 – KI, Seite 3)</i>	Aspekte wovon?	den Bezug erfragen	den Bezug erfragen
„Was denkst du?“ <i>(c1 – KI, Seite 3)</i>	Was denkst du?	die Meinung der Studierenden erfragen	die Meinung der Studierenden erfragen

ANHANG 18

„Ist das deine These?“ <i>(c1 – KI, Seite 4)</i>	Ist das deine These?	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen
„Was meinst du?“ <i>(c1 – KI, Seite 4)</i>	Was meinst du?	die Meinung der Studierenden erfragen	die Meinung der Studierenden erfragen
„‘ist’ oder: ‘kann sowohl negativ als auch positiv gedeutet/ausgelegt o.Ä. Werden..?’“ <i>(c1 – KI, Seite)</i>	‘ist’ oder ‘kann’?	Nachfrage zur Wortwahl stellen	Nachfrage zur Wortwahl stellen
„‘eine Erklärung sein könnte’ oder ‘basierend auf den genannten Gründen/Beispielen eine Erklärung sein ‘kann’?’“ <i>(c1 – KI, Seite 6)</i>	‘sein könnte’ oder ‘sein kann’?	Nachfrage zur Wortwahl stellen	Nachfrage zur Wortwahl stellen
„Was ist das?“ <i>(c1 – KI, Seite 6)</i>	Was ist das?	Definition erfragen	Definition erfragen
„Eine neuer Punkt im Fazit?“ <i>(c1 – KI, Seite 6)</i>	Warum nennst du einen neuen Aspekt im Fazit?	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen
„Hattest du die Frage in der Formulierung gestellt?“ <i>(c1 – KI, Seite 6)</i>	Hattest du die Frage schon gestellt?	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen
„Warum nicht?“ <i>(c1 – KI, Seite 7)</i>	Warum nicht?	Begründung erfragen	Begründung erfragen
„‘schlecht’ klingt etwas unwissenschaftlich, oder?“ <i>(c1 – KI, Seite 7)</i>	Klingt ‘schlecht’ nicht unwissenschaftlich?	rhetorische Frage zur Wortwahl stellen	rhetorische Frage zur Wortwahl stellen

ANHANG 18

<p>„Sollte der Frage auf den Grund gegangen werden oder wurde ihr durch deinen Text auf den Grund gegangen?“ <i>(c1 – KI, Seite 7)</i></p>	<p>‘gegangen werden’ oder ‘gegangen wurde’?</p>	<p>Nachfrage zur Wortwahl stellen</p>	<p>Nachfrage zur Wortwahl stellen</p>
<p>„Kleinigkeit: vielleicht könnte das ein neuer Satz werden?“ <i>(c1 – KII, Seite 1)</i></p>	<p>Könnte das ein neuer Satz werden?</p>	<p>Frage zur Umformulierung stellen</p>	<p>Frage zur Umformulierung stellen</p>
<p>„Sagt das Luginbühl oder schlussfolgerst du das selbst?“ <i>(c1 – KII, Seite 1)</i></p>	<p>Wer sagt das?</p>	<p>Nachfrage zur Autorenreferenz stellen</p>	<p>Nachfrage zur Autorenreferenz stellen</p>
<p>„Müsste hier nicht auch eine Quelle hin?“ <i>(c1 – KII, Seite 1)</i></p>	<p>Musst du das nicht belegen?</p>	<p>rhetorische Frage zur Autorenreferenz stellen</p>	<p>rhetorische Frage zur Autorenreferenz stellen</p>
<p>„Vielleicht auch kurz die deutsche Bedeutung nennen?“ <i>(c1 – KII, Seite 1)</i></p>	<p>Warum übersetzt du nicht?</p>	<p>Nachfrage zur Arbeitsweise stellen</p>	<p>Nachfrage zur Arbeitsweise stellen</p>
<p>„Im alltäglichen Sprachgebrauch..?“ <i>(c1 – KII, Seite 1)</i></p>	<p>Bezieht sich das auf den alltäglichen Sprachgebrauch?</p>	<p>Bezug erfragen</p>	<p>Bezug erfragen</p>
<p>„Behauptung oder These/Auffassung?“ <i>(c1 – KII, Seite 2)</i></p>	<p>Behauptung oder These?</p>	<p>Nachfrage zur Wortwahl stellen</p>	<p>Nachfrage zur Wortwahl stellen</p>
<p>„Suchst du hier noch nach einer anderen Formulierung oder warum ist das rot?“ <i>(c1 – KII, Seite 2)</i></p>	<p>Warum ist das rot?</p>	<p>Nachfrage zur Formatierung stellen</p>	<p>Nachfrage zur Formatierung stellen</p>

ANHANG 18

<p>„Worin genau besteht die Funktion dieses Absatzes?“ <i>(c1 – KII, Seite 2)</i></p>	<p>Welche Funktion hat dieser Absatz?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt und der Formatierung stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt und der Formatierung stellen</p>	
<p>„Soll die vorangegangene These, dass Metaphern mehr sind als Manipulationsmittel untermauert werden?“ <i>(c1 – KII, Seite 2)</i></p>	<p>Willst du damit die These untermauern?</p>	<p>Nachfrage zur Argumentationsführung stellen</p>	<p>Nachfrage zur Argumentationsführung stellen</p>	
<p>„Müsste das mit [sic!] gekennzeichnet werden?“ <i>(c1 – KII, Seite 2)</i></p>	<p>Musst du das nicht mit [sic!] kennzeichnen?</p>	<p>rhetorische Frage zu Formalia stellen</p>	<p>rhetorische Frage zu Formalia stellen</p>	
<p>„Kann es sein, dass das ‘das’ hier nur ein ‘s’ haben sollte, da es ein Relativpronomen ist?“ <i>(c1 – KII, Seite 2)</i></p>	<p>Wird „dass“ hier nicht mit zwei ‘s’ geschrieben?</p>	<p>rhetorische Frage zur Rechtschreibung stellen</p>	<p>rhetorische Frage zur Rechtschreibung stellen</p>	
<p>„Vielleicht könntest du das nochmal ansehen bzw. etwas ausführen?“ <i>(c1 – KII, Seite 3)</i></p>	<p>Kannst du das noch einmal ausführen?</p>	<p>nach einer Konkretisierung fragen</p>	<p>nach einer Konkretisierung fragen</p>	
<p>„Das heißt ‘Diskurskontext’ wird bei Cameron im Sinne von ‘sozialer Interaktion’ gebraucht?“ <i>(c1 – KII, Seite 3)</i></p>	<p>Versteht Cameron ‘Diskurskontext’ als soziale Interaktion?</p>	<p>Nachfrage zur Definition von Termini stellen</p>	<p>Nachfrage zur Definition von Termini stellen</p>	
<p>„Mhmmm.. verstehe ich das richtig, dass C davon ausgeht, dass Metaphern unser Denken und Handeln gar nicht steuern? Oder nur, dass sie unser Denken und Handeln zwar steuern usw, das jedoch nicht vorsprachlich, sondern kontextgebunden sei?“ <i>(c1 – KII, Seite 3)</i></p>	<p>Steuern Metaphern unser Denken und Handeln und sind sie vorsprachlich oder kontextgebunden?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	

ANHANG 18

<p>„Weißt du, was ich meine?“ <i>(c1 – KII, Seite 3)</i></p>	<p>Weißt du, was ich meine?</p>	<p>das Verständnis der Studierenden abfragen</p>	<p>das Verständnis der Studierenden abfragen</p>
<p>„Mhmm.. verstehe ich richtig, dass eine Sache C nur dadurch in Form einer anderen B zu sehen ist, weil es einen Prozess A gibt, der die Übertragung C-B aktiviert?“ <i>(c1 – KII, Seite 3)</i></p>	<p>Wird eine Sache durch den Übertragungsprozess anders gesehen?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>
<p>„Werden kognitive Prozesse ausschließlich über Metaphern aktiviert?“ <i>(c1 – KII, Seite 4)</i></p>	<p>Wie werden kognitive Prozesse aktiviert?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>
<p>„Vielleicht ginge es auch ohne..?“ <i>(c1 – KII, Seite 4)</i></p>	<p>Geht es auch ohne?</p>	<p>Frage zur Umstrukturierung stellen</p>	<p>Frage zur Umstrukturierung stellen</p>
<p>„Was willst du in diesem Abschnitt den schreiben?“ <i>(c1 – KII, Seite 4)</i></p>	<p>Was willst du hier schreiben?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>
<p>„Was denkst du?“ <i>(c1 – KII, Seite 5)</i></p>	<p>Was denkst du?</p>	<p>die Meinung der Studierenden erfragen</p>	<p>die Meinung der Studierenden erfragen</p>
<p>„VII kann man damit den Abschnitt konkretisieren?“ <i>(d2 – KI, Seite 5)</i></p>	<p>Kann man den Abschnitt konkretisieren?</p>	<p>Frage zur Umstrukturierung stellen</p>	<p>Frage zur Umstrukturierung stellen</p>
<p>„Was denkst du?“ <i>(d2 – KI, Seite 5)</i></p>	<p>Was denkst du?</p>	<p>die Meinung der Studierenden erfragen</p>	<p>die Meinung der Studierenden erfragen</p>
<p>„Träger des Artikels?“ <i>(d2 – KI, Seite 6)</i></p>	<p>Wer ist Träger des Artikels?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>

ANHANG 18

<p>„meinst du vll beeinträchtigt?“ <i>(d2 – KI, Seite 6)</i></p>	<p>Meinst du 'beeinträchtigt'?</p>	<p>Nachfrage zur Wortwahl stellen</p>	<p>Nachfrage zur Wortwahl stellen</p>
<p>„Willst du vll doch nicht erwähnen, dass sie zulässig war und jetzt auch begründet und gerade deswegen wird das BVerfG der Beschwerde stattgeben?“ <i>(d2 – KI, Seite 11)</i></p>	<p>Willst du erwähnen, warum das Bundesverfassungsgericht der Beschwerde stattgeben wird?</p>	<p>Frage zur Umstrukturierung stellen</p>	<p>Frage zur Umstrukturierung stellen</p>
<p>„Was heißt das?“ <i>(d2 – KI, Seite 11)</i></p>	<p>Was heißt das?</p>	<p>die Bedeutung erfragen</p>	<p>die Bedeutung erfragen</p>
<p>„Was ist die Voraussetzung dafür, dass eine Regelung angemessen ist?“ <i>(d2 – KI, Seite 11)</i></p>	<p>Wann ist eine Regel angemessen?</p>	<p>die Begründung erfragen</p>	<p>die Begründung erfragen</p>
<p>„Wieso weist du hier so explizit auf seine Behandlung hin? Hat sie einen speziellen Einfluss auf die Prozessfähigkeit?“ <i>(d1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Hat die Behandlung Einfluss auf die Prozessfähigkeit?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>
<p>„Woher weißt du, dass es ein Verwaltungsgericht war?“ <i>(d1 – KI, Seite 1)</i></p>	<p>Warum war es ein Verwaltungsgericht?</p>	<p>die Begründung erfragen</p>	<p>die Begründung erfragen</p>
<p>„Auf welche Norm beziehst du dich hier?“ <i>(d1 – KI, Seite 2)</i></p>	<p>Worauf beziehst du dich?</p>	<p>den Bezug erfragen</p>	<p>den Bezug erfragen</p>
<p>„Relevant ist doch sowieso der folgende Satz, oder?“ <i>(d1 – KI, Seite 2)</i></p>	<p>Ist der folgende Satz relevant?</p>	<p>die Relevanz erfragen</p>	<p>die Relevanz erfragen</p>

ANHANG 18

<p>„Vielleicht könntest du diesen Teil als Satz formulieren?“ <i>(d1 – KI, Seite 2)</i></p>	<p>Könntest du diesen Teil als Satz formulieren?</p>	<p>Frage zur Umformulierung stellen</p>	<p>Frage zur Umformulierung stellen</p>	
<p>„Meinst du hier wirklich den Pieks an sich?“ <i>(d1 – KI, Seite 4)</i></p>	<p>Meinst du den Pieks?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	
<p>„Welchen Bundeslandes?“ <i>(d1 – KI, Seite 4)</i></p>	<p>Welches Bundesland?</p>	<p>den Bezug erfragen</p>	<p>den Bezug erfragen</p>	
<p>„Oder bewegst du dich hier, anders als der SV, auf Bundesebene?“ <i>(d1 – KI, Seite 4)</i></p>	<p>Argumentierst du auf Bundesebene?</p>	<p>den Bezug erfragen</p>	<p>den Bezug erfragen</p>	
<p>„Prüfst du im Folgenden das komplette Gesetz, oder nur die Paragraphen aus dem Sachverhalt?“ <i>(d1 – KI, Seite 4)</i></p>	<p>Prüfst du das ganze Gesetz oder die Paragraphen?</p>	<p>den Bezug erfragen</p>	<p>den Bezug erfragen</p>	
<p>„Woher weißt du das?“ <i>(d1 – KI, Seite 5)</i></p>	<p>Woher weißt du das?</p>	<p>die Begründung erfragen</p>	<p>die Begründung erfragen</p>	
<p>„Zielst du hier auf eine solche Verletzung ab?“ <i>(d1 – KI, Seite 5)</i></p>	<p>Zielst du auf eine Verletzung ab?</p>	<p>das Argumentationsziel erfragen</p>	<p>das Argumentationsziel erfragen</p>	
<p>„Ist das hier das gleiche wie ‘Freiheit’?“ <i>(d1 – KI, Seite 6)</i></p>	<p>Bedeutet das hier ‘Freiheit’?</p>	<p>Nachfrage zur Definition von Termini stellen</p>	<p>Nachfrage zur Definition von Termini stellen</p>	
<p>„d.h. je häufiger etwas geschieht, desto unangemessener ist es in deinen Augen?“ <i>(d1 – KI, Seite 6)</i></p>	<p>Je häufiger etwas geschieht, desto unangemessener ist es?</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	<p>Nachfrage zum Textinhalt stellen</p>	

ANHANG 18

„d.h. Das Gesetz ist nicht angemessen?“ <i>(d1 – KI, Seite 7)</i>	Ist das Gesetz nicht angemessen?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen
„Vielleicht kannst du ihn (den Textteil, J.G.) auch an anderer Stelle in deine Ausführungen integrieren?“ <i>(d1 – KI, Seite 7)</i>	Kannst du ihn an anderer Stelle integrieren?	Frage zur Umstrukturierung stellen	Frage zur Umstrukturierung stellen
„Was ist dein Ergebnis?“ <i>(d1 – KI, Seite 7)</i>	Was ist das Ergebnis?	das Ergebnis erfragen	das Ergebnis erfragen
„Wie würde das BVG entscheiden?“ <i>(d1 – KI, Seite 7)</i>	Wie würde das Bundesverfassungsgericht entscheiden?	den Bezug zur Entscheidung einer weiteren juristischen Instanz erfragen	den Bezug zur Entscheidung einer weiteren juristischen Instanz erfragen
„Was willst du sagen?“ <i>(d1 – KII, Seite 1)</i>	Was willst du sagen?	die Bedeutung erfragen	die Bedeutung erfragen
„Was meinst du mit Rechtsbefehl?“ <i>(d1 – KII, Seite 1)</i>	Was bedeutet ‘Rechtsbefehl’?	Nachfrage zur Definition von Termini	Nachfrage zur Definition von Termini
„ist das ein tauglicher Beschwerdegegenstand?“ <i>(d1 – KII, Seite 1)</i>	Ist das ein Beschwerdegegenstand?	Nachfrage zur Stichhaltigkeit von Argumenten stellen	Nachfrage zur Stichhaltigkeit von Argumenten stellen
„generell oder in diesem Fall?“ <i>(d1 – KII, Seite 2)</i>	Generell oder in diesem Fall?	den Bezug erfragen	den Bezug erfragen
„Vielleicht könntest du hier einfacher formulieren?“ <i>(d1 – KII, Seite 2)</i>	Könntest du hier einfacher formulieren?	Frage zur Umformulierung stellen	Frage zur Umformulierung stellen

ANHANG 18

„Wie ist dein Ergebnis in Bezug auf die Beschwerdebefugnis?“ <i>(d1 – KII, Seite 2)</i>	Was ist dein Ergebnis?	das Ergebnis erfragen	das Ergebnis erfragen
„Was ist das Rechtsschutzbedürfnis eigentlich?“ <i>(d1 – KII, Seite 3)</i>	Was bedeutet ‘Rechtsschutzbedürfnis’?	Nachfrage zur Definition von Termini stellen	Nachfrage zur Definition von Termini stellen
„d.h. die Frist ist überschritten?“ <i>(d1 – KII, Seite 3)</i>	Ist die Frist überschritten?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen
„Das ist wann der Fall?“ <i>(d1 – KII, Seite 6)</i>	Wann ist das der Fall?	die Begründung erfragen	die Begründung erfragen
„Wieso formulierst du hier eine negative Definition?“ <i>(d1 – KII, Seite 6)</i>	Warum bringst du eine Negativdefinition?	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen	Nachfrage zur Argumentationsführung stellen
„Warum nutzt du hier unterschiedliche Nummerierungssysteme?“ <i>(d1 – KII, Seite 6)</i>	Warum nummerierst du unterschiedlich?	Nachfrage zur Formatierung stellen	Nachfrage zur Formatierung stellen
„d.h. ab hier beginnt deine Verhältnismäßigkeitsprüfung?“ <i>(d1 – KII, Seite 6)</i>	Beginnt hier die Verhältnismäßigkeitsprüfung?	Nachfrage zum formalen Textaufbau stellen	Nachfrage zum formalen Textaufbau stellen
„Wann ist ein Zweck legitim?“ <i>(d1 – KII, Seite 7)</i>	Wann ist ein Zweck legitim?	Frage zur Definition von Termini stellen	Frage zur Definition von Termini stellen
„Oder ist die Freiheit selbst der Zweck?“ <i>(d1 – KII, Seite 7)</i>	Ist die Freiheit selber der Zweck?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen

ANHANG 18

„Was ist damit gemeint?“ <i>(d1 – KII, Seite 7)</i>	Was meinst du damit?	die Bedeutung erfragen	die Bedeutung erfragen	
„Steht das so im Gesetz?“ <i>(d1 – KII, Seite 7)</i>	Steht das im Gesetz?	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	
„Vielleicht könntest du die Argumente des A mit einem Satz einleiten, der dem Leser hilft, das schneller nachzuvollziehen?“ <i>(d1 – KII, Seite 7)</i>	Könntest du die Argumente mit einem Satz einleiten, um die Nachvollziehbarkeit zu erhöhen?	Frage zur Umformulierung stellen	Frage zur Umformulierung stellen	
„vielleicht passt das an anderer Stelle besser in deinen Text?“ <i>(d1 – KII, Seite 7)</i>	Passt das besser an eine andere Stelle?	Frage zur Umstrukturierung stellen	Frage zur Umstrukturierung stellen	
„Welche Norm zitierst du hier?“ <i>(d1 – KII, Seite 4)</i>	Welche Norm zitierst du?	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	Nachfrage zur Autorenreferenz stellen	
„Müssen hier alle Art. verletzt sein, oder reicht einer?“ <i>(d1 – KII, Seite 4)</i>	Müssen alle oder nur ein Artikel verletzt sein?	Frage zur Definition eines juristischen Sachverhalts stellen	Frage zur Definition eines juristischen Sachverhalts stellen	
„vielleicht könnte man diesem Thema auch einen extra Gliederungspunkt geben?“ <i>(d1 – KII, Seite 4)</i>	Könnte dieses Thema auch ein Punkt in der Gliederung sein?	Frage zur Umstrukturierung stellen	Frage zur Umstrukturierung stellen	
„Gehört es unmittelbar zur Begründetheit oder ist es ihr unterstellt?“ <i>(d1 – KII, Seite 4)</i>	Gehört es zur Begründetheit oder ist es ihr unterstellt?	Frage zum formalen Textaufbau stellen	Frage zum formalen Textaufbau stellen	

ANHANG 18

„Was bedeutet das für den sachlichen Schutzbereich?“ <i>(d1 – KII, Seite 5)</i>	Was bedeutet das für den Schutzbereich?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen
„Geht es nicht eher um das letztinstanzliche Urteil?“ <i>(d1 – KII, Seite 5)</i>	Geht es nicht um das letztinstanzliche Urteil?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen
„Das heißt, wenn der Eingriff Erfolg hat, ist er auch erlaubt?“ <i>(d1 – KII, Seite 5)</i>	Ist der Eingriff erlaubt, wenn er erfolgt?	die Begründung erfragen	die Begründung erfragen
„Im Sachverhalt ist die Rede von MVollzG BvG – ist das das gleiche?“ <i>(d1 – KII, Seite 5)</i>	Ist das Maßregelvollzugsgesetz dasselbe wie das Bundesversorgungsgesetz?	Frage zur Definition von Termini stellen	Frage zur Definition von Termini stellen
„Wie ist dein Ergebnis in Bezug auf die verfassungsrechtliche Rechtfertigung und den Verstoß gegen Art 2?“ <i>(d1 – KII, Seite 8)</i>	Was ist das Ergebnis?	das Ergebnis erfragen	das Ergebnis erfragen
„Durch wen oder was wird die Würde potentiell verletzt?“ <i>(d1 – KII, Seite 8)</i>	Wie kann die Würde verletzt werden?	Frage zur Definition eines juristischen Sachverhalts stellen	Frage zur Definition eines juristischen Sachverhalts stellen
„Was bedeutet das für den persönlichen Schutzbereich?“ <i>(d1 – KII, Seite 8)</i>	Was bedeutet das für den Schutzbereich?	eine Folge erfragen	eine Folge erfragen
„Ich als Laie kann mit diesem Begriff nichts anfangen – kannst du ihn mir erklären?“ <i>(d1 – KI, Seite 8)</i>	Kannst du mir den Begriff erklären?	nach einer Erklärung fragen	nach einer Erklärung fragen

ANHANG 18

„wie unterscheidet sich die körperliche Integrität von der körperlichen Unversehrtheit aus BI? <i>(d1 – KII, Seite 9)</i>	Wie unterscheiden sich körperliche Integrität und körperliche Unversehrtheit?	Nachfrage zur Definition von Termini stellen	Nachfrage zur Definition von Termini stellen	
„Und was ist mit As Subjektsqualität?“ <i>(d1 – KII, Seite 9)</i>	Wie verhält es sich mit der Subjektsqualität?	Nachfrage zum Textinhalt stellen	Nachfrage zum Textinhalt stellen	
„Wie stehst du zur Frage am Ende der Aufgabenstellung?“ <i>(d1 – KII, Seite 9)</i>	Wie beurteilst du die Frage in der Aufgabenstellung?	fragen, wie die Studierenden einen Sachverhalt beurteilen	fragen, wie die Studierenden einen Sachverhalt beurteilen	
„Wie wird das BVerfG entscheiden?“ <i>(d1 – KII, Seite 9)</i>	Wie entscheidet das Bundesverfassungsgericht?	den Bezug zur Entscheidung einer weiteren juristischen Instanz erfragen	den Bezug zur Entscheidung einer weiteren juristischen Instanz erfragen	

KATEGORIE dKK8

Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Aussagen über Handlungen der Writing Fellows und Inhalt des Feedbacks bezogen auf die vorliegende Kategorie

Bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen

Paraphrasen bündeln und integrieren

Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion	2. Reduktion
„Frau Horst möchte gerne, dass Zitate entweder wörtlich übersetzt werden oder eine erklärende Ausführung folgt.“ <i>(c1 – KII, Seite 4)</i>	Zitate sollen wörtlich übersetzt oder erklärt werden.	darauf hinweisen, wie mit Zitaten gearbeitet werden soll	darauf hinweisen, wie mit Zitaten gearbeitet werden soll	dKK8: Anforderungen des Gutachters thematisieren durch: <ul style="list-style-type: none"> Hinweise, wie mit Zitaten gearbeitet werden soll

ANHANG 19

Die induktive Inhaltsanalyse der Kommentare

IKK1

einen lachenden Smiley in die Kommentare einfügen

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| ➤ :) (c1 – KI, Seite 1) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 1) |
| ➤ :) (c1 – KI, Seite 1) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 1) |
| ➤ :) (c1 – KI, Seite 2) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 1) |
| ➤ :) (c1 – KI, Seite 3) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 2) |
| ➤ :) (c1 – KI, Seite 5) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 3) |
| ➤ :) (c1 – KI, Seite 5) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 3) |
| ➤ :) (c1 – KI, Seite 5) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 4) |
| ➤ :) (c1 – KI, Seite 7) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 4) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 1) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 5) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 1) | ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 6) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 1) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 1) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 1) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 1) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 1) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 1) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 2) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 1) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 2) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 2) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 2) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 3) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 2) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 3) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 3) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 5) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 3) | ➤ ☺ (c2 – KII, Seite 8) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 3) | ➤ :-) (d1 – KI, Seite 4) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 4) | ➤ :-) (d1 – KII, Seite 2) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 4) | ➤ :-) (d1 – KII, Seite 8) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 5) | ➤ ⇒ (d2 – KI, Seite 6) |
| ➤ :) (c1 – KII, Seite 5) | ➤ ⇒ (d2 – KI, Seite 6) |
| ➤ ☺ (c2 – KI, Seite 1) | |

IKK2

einen traurigen Smiley in die Kommentare einfügen

- ☹ (c1 – KII, Seite 2)

ANHANG 19

IKK3

Vorschläge zur Umformulierung des Textes machen

- „Kleinigkeit: oben benutzt du diese Formulierung schon, vielleicht jetzt: das Worte und Denken zusammenhängen“ Oder so ähnlich“ (c1 – KI, Seite 2)
- „VL kannst du das so formulieren, dass es nach einem Titel klingt oder fügst noch einen Unterschied hinzu.“ (c2 – KII, Seite 1)
- „hier könntest du deine Abwägung etwas klarer als solche formulieren.“ (d1 – KI, Seite 6)
- „Für mich wäre es klarer, wenn du dieses Wort hier noch einmal explizit verwenden würdest.“ (d1 – KI, Seite 7)
- „möglich wäre hier vllt. auch, im verkürzten Urteilsstil zu schreiben“ (d1 – KII, Seite 6)

IKK4

Vorschläge zur Umstrukturierung des Textes machen

- „Das würde ich schon vorher einfügen, wenn du zum ersten Mal von ‘Ebenen’ spricht.“ (c1 – KI, Seite 3)
- „Vielleicht könntest du deine am Anfang gestellten Fragen hier aufgreifen...“ (c1 – KI, Seite 6)
- „Den journalistischen Anspruch könntest du auch schon zu Beginn einbringen, um den Gegensatz von Funktion von Metaphern in Nachrichten und dem Objektivitätsanspruch deutlich zu machen.“ (c2 – KII, Seite 8)
- „Das wären für mich auch eher Beispiele für den Anfang“ (c2 – KII, Seite 8)

IKK5

Vorschläge zur Verbesserung der Argumentationsführung machen

- Ich verstehe schon ganz gut, aber ein Beispiel veranschaulicht es bestimmt auch noch schön...“ (c1 – KII, Seite 3)
- „VL kannst du noch kurz darauf zu greifen, ob Metaphern jetzt die Grenzen zwischen Fakt und Fiktion verwischen oder nicht.“ (c2 – KI, Seite 6)
- „Um den Bezug zu Thomä herzustellen, könntest du darauf hinweisen, dass diese Aussagen von ihm getroffen wurden und nun im Essay diskutiert werden.“ (c2 – KII, Seite 1)
- „Ach okay, den BER-Beitrag. Das solltest du aber noch explizit erwähnen.“ (c2 – KII, Seite 5)
- „Vlt. könntest du dich hier klarer positionieren.“ (d1 – KII, Seite 3)
- „Hier könntest du den Bezug zum Fall herstellen, indem du die betrachtete Norm schonmal nennst.“ (d1 – KI, Seite 4)
- „Dieser Aspekt scheint mir persönlich entscheidender zu sein.“ (d1 – KI, Seite 4)
- „Vielleicht könntest du diesen Teil noch etwas besser anbinden, indem du auf die Erwähnung des Richtervorbehalts im SV verweist.“ (d1 – KI, Seite 7)

ANHANG 19

ikk6

Lob feststellend aussprechen

- „Klarer Titel“ (c1 – KI, Seite 1)
- „Hier definierst du schön, was Metapher ist“ (c1 – KI, Seite 2)
- „Gut verständliches Beispiel“ (c1 – KI, Seite 5)
- „Das ist ja eine schöne Fabel“ (c1 – KII, Seite 1)
- „Schön verständlich“ (c1 – KII, Seite 4)
- „Schöne Beispiele“ (c2 – KII, Seite 1)
- „Sehr gelungene Einleitung und schöne Beschreibung der Vorgehensweise!“ (c2 – KII, Seite 1)
- „Gutachtenstil schön!“ (d2 – KI, Seite 1)
- „schön und verständlich“ (d2 – KI, Seite 2)
- „ = schön erklärt“ (d2 – KII, Seite 10)

ikk7

Lob durch einen expliziten Bezug auf die eigene Einschätzung aussprechen

- „Ich finde das hast du schön herausgearbeitet und auf den Punkt formuliert.“ (c1 – KI, Seite 3)
- „Ich finde, das leitest du gut ab.“ (c1 – KI, Seite 5)
- „Interessanter Einstieg, gefällt mir“ (c1 – KII, Seite 1)
- „Ich finde, das hast du klar formuliert“ (c1 – KII, Seite 2)
- „Spannendes und anschauliches Beispiel, finde ich“ (c1 – KII, Seite 5)
- „Mir gefällt deine Kreativität was Titel angeht“ (c2 – KI, Seite 1)
- „Den Rückgriff auf Thomä finde ich gut“ (c2 – KI, Seite 4)
- „Die Frage finde ich gut formuliert“ (c2 – KI, Seite 5)
- „Gefällt mir, wie du darstellst, dass Metaphern keine Fiktionen sind.“ (c2 – KI, Seite 6)
- „Der Schluss gefällt mir.“ (c2 – KI, Seite 6)
- „Hier erkenne ich den verkürzten Urteilsstil. Er passt, wie ich finde, an dieser Stelle sehr gut.“ (d1 – KI, Seite 2)

ikk8

Lob durch ein Wort aussprechen

- „Gut“ (c2 – KI, Seite 2)
- „Schön“ (c2 – KI, Seite 3)
- „Gut“ (c2 – KI, Seite 3)

ANHANG 19

- „Schön“ (c2 – KI, Seite 5)
- „Gut“ (c2 – KII, Seite 1)
- „Gut“ (c2 – KII, Seite 3)
- „Gut“ (c2 – KII, Seite 5)
- „schön“ (d2 – KI, Seite 5)
- „schön“ (d2 – KI, Seite 7)
- „schön“ (d2 – KI, Seite 10)
- „schön“ (d2 – KII, Seite 1)

IKK9

Ein-Wort-Fragen stellen

- „Quelle?“ (c1 – KI, Seite 3)
- „Quelle?“ (c1 – KI, Seite 3)
- „Quelle?“ (c1 – KI, Seite 4)
- „Begründung?“ (c1 – KI, Seite 4)
- „Sicher?“ (c2 – KI, Seite 2)
- „Wieso?“ (c2 – KII, Seite 3)
- „weil...?“ (d1 – KI, Seite 2)
- „garantiert?“ (d1 – KII, Seite 1)
- „wirklich?“ (d1 – KII, Seite 5)
- „Warum?“ (d2 – KII, Seite 5)
- „alle?“ (d2 – KII, Seite 13)
- „welche?“ (d2 – KII, Seite 13)

IKK10

Zwei-Wort-Fragen stellen

- „Den Rezipient*innen?“ (c1 – KII, Seite 4)
- „Ergebnis Beschwerdebefugnis?“ (d2 – KI, Seite 3)
- „Was damit?“ (d2 – KI, Seite 4)
- „Ergebnis Beschwerdebefugnis?“ (d2 – KII, Seite 2)
- „Also erforderlich?“ (d2 – KII, Seite 11)
- „Ergebnis Begründetheit?“ (d2 – KII, Seite 13)

ANHANG 19

IKK14

vorhandene Textbestandteile durch Abkürzungen kennzeichnen

- | | |
|---|---|
| ➤ „OSges“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „S AVIII ₁ “ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „Def AII 1“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „K AVIII ₁ “ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „S + K Def AII 1“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „Def AVIII ₁ “ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „OS AII 2“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „S VIII ₁ “ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „Def AII 2“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „OS AVIII _{1a} “ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „S AII 2“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „A VIII _{1a} “ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „K AII 2“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „S AVIII _{1a} “ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „Def A III“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „K AVIII ₂ “ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „S A III“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „K A“ (d1 – KII, Seite 3) |
| ➤ „K A III“ (d1 – KI, Seite 1) | ➤ „S B“ (d1 – KII, Seite 4) |
| ➤ „Def AVI 1“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „OS BI“ (d1 – KII, Seite 4) |
| ➤ „S AIV 1“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „OS BI ₁ “ (d1 – KII, Seite 4) |
| ➤ „K AIV 1“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „Def BI _{1a} “ (d1 – KII, Seite 4) |
| ➤ „K AIV“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „S + KBI _{1a} “ (d1 – KII, Seite 4) |
| ➤ „Def AVI 1“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „S + KBI _{1b} “ (d1 – KII, Seite 4) |
| ➤ „S + K AVI 1“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „S BI _{1b} “ (d1 – KII, Seite 5) |
| ➤ „OS AVI 2“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „K BI ₁ “ (d1 – KII, Seite 5) |
| ➤ „Def AVI 2“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „OS BI ₂ “ (d1 – KII, Seite 5) |
| ➤ „S AVI 2“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „Def BI ₂ “ (d1 – KII, Seite 5) |
| ➤ „K AVI 2“ (d1 – KI, Seite 2) | ➤ „S BI ₂ “ (d1 – KII, Seite 5) |
| ➤ „OS AVI 3“ (d1 – KI, Seite 3) | ➤ „K BI ₂ “ (d1 – KII, Seite 5) |
| ➤ „D AVI 3“ (d1 – KI, Seite 3) | ➤ „Def BI ₃ “ (d1 – KII, Seite 5) |
| ➤ „S AVI 3“ (d1 – KI, Seite 3) | ➤ „Def BI _{3a} “ (d1 – KII, Seite 5) |
| ➤ „K AVI 3“ (d1 – KI, Seite 3) | ➤ „OS BI _{3b} “ (d1 – KII, Seite 6) |
| ➤ „K A“ (d1 – KI, Seite 3) | ➤ „S + K BI _{3baa} “ (d1 – KII, Seite 6) |
| ➤ „OS B“ (d1 – KI, Seite 3) | ➤ „K BI _{3b} “ (d1 – KII, Seite 6) |
| ➤ „Def BII“ (d1 – KI, Seite 4) | ➤ „Def BI _{3c} “ (d1 – KII, Seite 6) |
| ➤ „S BII“ (d1 – KI, Seite 4) | ➤ „OS BI _{3aaa} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „K BII“ (d1 – KI, Seite 4) | ➤ „S BI _{3aaa} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „S BIII“ (d1 – KI, Seite 4) | ➤ „K BI _{3aaa} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „K BIV“ (d1 – KI, Seite 4) | ➤ „OS BI _{3cbbb} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „OS BIV“ (d1 – KI, Seite 4) | ➤ „Def BI _{3cbbb} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „Def BIV 2“ (d1 – KI, Seite 4) | ➤ „S BI _{3cbbb} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „S BIV 2“ (d1 – KI, Seite 4) | ➤ „K BI _{3cbbb} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „Def BIV 2 1 a“ (d1 – KI, Seite 5) | ➤ „K BI _{3cccc} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „S BIV 2 1 a“ (d1 – KI, Seite 5) | ➤ „OS Def BI _{3cddd} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „OS BIV ² 2“ (d1 – KI, Seite 5) | ➤ „S BI _{3cddd} “ (d1 – KII, Seite 7) |
| ➤ „Def BIV ² 2) a +K“ (d1 – KI, Seite 5) | ➤ „K BI _{3cddd} “ (d1 – KII, Seite 8) |
| ➤ „S BIV 2 a) b“ (d1 – KI, Seite 5) | ➤ „K BI _{3c} “ (d1 – KII, Seite 8) |

ANHANG 19

- „S BIV 2 2) d” (d1 – KI, Seite 5)
- „K BIV 2 2)“ (d1 – KI, Seite 7)
- „OS ges“ (d1 – KII, Seite 1)
- „OS AII“ (d1 – KII, Seite 1)
- „Def AII“ (d1 – KII, Seite 1)
- S AII + K AII“ (d1 – KII, Seite 1)
- „OS AIII“ (d1 – KII, Seite 1)
- „Def AIII“ (d1 – KII, Seite 1)
- „S AIII“ (d1 – KII, Seite 1)
- „OS AVI“ (d1 – KII, Seite 1)
- „Def AVI“ (d1 – KII, Seite 1)
- „S AIV 1“ (d1 – KII, Seite 2)
- „OS AIV 2“ (d1 – KII, Seite 2)
- „S + K A IV 2a“ (d1 – KII, Seite 2)
- „OS AIV 2b“ (d1 – KII, Seite 2)
- „Def –II-“ (d1 – KII, Seite 2)
- „S AIV 2b“ (d1 – KII, Seite 2)
- „K AIV 2b“ (d1 – KII, Seite 2)
- „K AIV 2“ (d1 – KII, Seite 2)
- „S AV“ (d1 – KII, Seite 2)
- „K AV“ (d1 – KII, Seite 2)
- „Def AVI“ (d1 – KII, Seite 2)
- „S AVI“ (d1 – KII, Seite 2)
- „S AVII“ (d1 – KII, Seite 3)
- „K AVII“ (d1 – KII, Seite 3)
- „OS + Def_A VIII₁“ (d1 – KII, Seite 3)
- „OS A?“ (d1 – KI, Seite 1)
- „OS AII 1?“ (d1 – KI, Seite 1)
- „OS?“ (d1 – KI, Seite 1)
- „OS?“ (d1 – KI, Seite 2)
- „OS AVI?“ (d1 – KI, Seite 2)
- „OS AVI 1?“ (d1 – KI, Seite 2)
- „OS BII?“ (d1 – KI, Seite 4)
- „OS?“ (d1 – KI, Seite 4)
- „Def?“ (d1 – KI, Seite 4)
- „OS?“ (d1 – KI, Seite 4)
- „OS?“ (d1 – KI, Seite 4)
- „OS?“ (d1 – KI, Seite 5)
- „K?“ (d1 – KI, Seite 5)
- „OS?“ (d1 – KI, Seite 5)
- „OS?“ (d1 – KI, Seite 5)
- „Def?“ (d1 – KI, Seite 5)
- „OS BIII“ (d1 – KII, Seite 8)
- „OS BIII₁“ (d1 – KII, Seite 8)
- „Def BIII_{1a}“ (d1 – KII, Seite 8)
- „S BIII_{1a}“ (d1 – KII, Seite 8)
- „Def BIII_{1b}“ (d1 – KII, Seite 8)
- „S BIII_{1b}“ (d1 – KII, Seite 8)
- „K BIII_{1b}“ (d1 – KII, Seite 9)
- „OS BIII₂“ (d1 – KII, Seite 9)
- „Def BIII₂“ (d1 – KII, Seite 9)
- „S BII₂“ (d1 – KII, Seite 9)
- „K BIII₂“ (d1 – KII, Seite 9)
- „Def BIII₃“ (d1 – KII, Seite 9)
- „K BIII₃“ (d1 – KII, Seite 9)
- „K BIII“ (d1 – KII, Seite 9)
- „K ges“ (d1 – KII, Seite 9)
- „OB“ (d2 – KI, Seite 3)
- „Def“ (d2 – KI, Seite 4)
- „Sub“ (d2 – KI, Seite 4)
- „Erg“ (d2 – KI, Seite 4)
- „OB“ (d2 – KI, Seite 4)
- „Def“ (d2 – KI, Seite 4)
- „Sub“ (d2 – KI, Seite 4)
- „Erg“ (d2 – KI, Seite 4)
- „OB“ (d2 – KI, Seite 4)
- „Def“ (d2 – KI, Seite 4)
- „Sub“ (d2 – KI, Seite 4)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 3)
- „Def?“ (d1 – KII, Seite 3)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 3)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 3)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 4)
- „Def?“ (d1 – KII, Seite 4)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 4)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 4)
- „K BI_{1b}?“ (d1 – KII, Seite 5)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 5)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 5)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 6)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 6)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 6)
- „OS?“ (d1 – KII, Seite 7)
- „Def?“ (d1 – KII, Seite 7)

ANHANG 19

<ul style="list-style-type: none">➤ „K?“ (d1 – KI, Seite 5)➤ „OS? Def? S?“ (d1 – KI, Seite 5)➤ „OS?“ (d1 – KI, Seite 5)➤ „Def?“ (d1 – KI, Seite 5)➤ „K B?“ (d1 – KI, Seite 7)➤ „K ges?“ (d1 – KI, Seite 7)➤ „OS?“ (d1 – KII, Seite 1)➤ „K AIII?“ (d1 – KII, Seite 1)➤ „K IV?“ (d1 – KII, Seite 2)➤ „K?“ (d1 – KII, Seite 2)	<ul style="list-style-type: none">➤ „Def?“ (d1 – KII, Seite 7)➤ „OS?“ (d1 – KII, Seite 8)➤ „OS?“ (d1 – KII, Seite 8)➤ „K BI?“ (d1 – KII, Seite 8)➤ „K BI₃?“ (d1 – KII, Seite 8)➤ „K?“ (d1 – KII, Seite 8)➤ „OS?“ (d1 – KII, Seite 9)➤ „S?“ (d1 – KII, Seite 9)➤ „K B?“ (d1 – KII, Seite 9)
--	---

IKK16

Gesprächsreize für die Konsultation setzen

- „Lass uns über diesen Punkt in der Konsultation diskutieren.“ (d1 – KII, Seite 8)
- „lass uns darüber in der Konsultation sprechen“ (d2 – KI, Seite 10)

IKK17

auf andere Kommentare verweisen

- „s.o.“ (d1 – KII, Seite 9)
- „1 – siehe Punkt 1 nächste Seite“ (d1 – KI, Seite 4)

IKK18

auf das Anschreiben verweisen

- „1 – siehe Feedback“ (d2 – KI, Seite 5)
- „siehe: Feedback“ (d2 – KII, Seite 12)

IKK19

Verständnisschwierigkeiten allgemein schildern

- „Mir ist in dem Absatz nicht ganz klar geworden, was genau foregrounding techniques bzw. interakt./Semant. Prinzipien sind (c1 – KI, Seite 4)
- „Mir ist nicht ganz klar geworden, was Dynamik in diesem Zusammenhang genau meint.“ (c1 – KI, Seite 4)

ANHANG 19

- „Und mir ist auch nicht ganz klar, warum Metapherntheorie auf Zirkelschlüssen beruht“ (c1 – KII, Seite 3)
- „Der Satz ist mir nicht ganz verständlich.“ (c1 – KII, Seite 3)
- „Ich verstehe nicht so ganz welche Rolle dieser Bildspendebereich spielt“ (c2 – KI, Seite 2)
- „Die Aussage hier versteh ich nicht so ganz.“ (c2 – KII, Seite 3)
- „Das war mir aus dem SV nicht klar.“ (d1 – KI, Seite 1)
- „Dieses Argument gegen die Angemessenheit ist mir nicht ganz klar.“ (d1 – KI, Seite 5)
- „das verstehe ich nicht so genau“ (d2 – KI, Seite 10)

iKK20

die eigene Unsicherheit thematisieren

- „Ich weiß nicht, vielleicht ist das ja auch angemessen für Fachpublikum, kannst ja nochmal überlegen...“ (c1 – KI, Seite 4)
- „Ich bin mir nicht ganz sicher, ob es ausreicht, dies (foregrounding, system. Metapher etc.) nur zu nennen, oder ob du das an Beispielen belegen müsstest..“ (c1 – KI, Seite 4)
- „Ich bin gerade unsicher“ (c1 – KII, Seite 2)
- „Bin nicht ganz sicher, ob hier auch ein [sic!] hin müsste, sieh das vielleicht nochmal nach..“ (c1 – KII, Seite 5)
- „Bin mir nicht sicher, ob das ein zuverlässiger OS ist. Für mich neigt der Satz eher zur Definition.“ (d1 – KII, Seite 2)

iKK21

den eigenen Denkprozess schildern

- „Ich frage mich gerade, was ‘Objektivität’ von Medieninhalten überhaupt bedeutet...“ (c1 – KI, Seite 7)

iKK22

Leseindrücke spontan unter Verweis auf das eigene Empfinden schildern

- „Diese Fragen führen mich gut ins Thema ein“ (c1 – KI, Seite 1)
- „Der Satz verwirrt mich ein bisschen“ (c1 – KI, Seite 3)
- „Mit Konjunktiv II wirkt es tatsächlich vage“ (c1 – KI, Seite 6)
- „Der gesamte Abschnitt ist für mich gut verständlich“ (c1 – KII, Seite 3)
- „Das ist ein langer Satz, in dem ich mich etwas verliere..“ (c1 – KII, Seite 3)
- „das klingt nach einer Behauptung, finde ich“ (c1 – KI, Seite 6)
- „Ab hier finde ich, ist es ein ‘richtiges Fazit’“ (c1 – KI, Seite 7)
- „Der Absatz klingt für mich iwie nach Fazit“ (c2 – KII, Seite 3)
- „Vieles aus diesem Absatz klingt schon nach Fazit (grün markiert).“ (c2 – KII, Seite 7)

ANHANG 19

- „Diese Zusatzinformation hat mich eher verwirrt.“ (d1 – KI, Seite 1)
- „Dieser Teil kommt mir hier etwas ‘angeklebt’ vor.“ (d1 – KI, Seite 7)
- „Dieser Satz verwirrt mich.“ (d1 – KII, Seite 1)
- „Das verwirrt mich.“ (d1 – KII, Seite 5)
- „Das verwirrt mich.“ (d1 – KII, Seite 7)
- „Das finde ich einen sehr langen Satz. Ich musste ihn 2x lesen.“ (d1 – KII, Seite 8)
- „Dieser Aspekt scheint mir persönlich entscheidender zu sein.“ (d1 – KI, Seite 4)

iKK23

auf die eigene Leserposition verweisen

- „Dann weiß auch ich als Leserin gleich worauf du dich stützt und was mich im Folgenden erwartet.“ (c2 – KII, Seite 1)

iKK24

negative Kritik feststellend aussprechen

- „Der Übergang hier ist etwas unlogisch.“ (c2 – KI, Seite 2)
- „Der Übergang ist etwas abrupt. Auch sind hier zu wenig Informationen für einen einzelnen Absatz.“ (c2 – KI, Seite 6)
- „Der Übergang ist hier nicht ganz flüssig.“ (c2 – KII, Seite 2)
- „So sticht es aus deinem Text sehr heraus.“ (d1 – KI, Seite 2)
- „Dieser Satz ist ein wenig durcheinander geraten.“ (d1 – KII, Seite 6)

iKK25

weitere Symbole einfügen

- „+“ (d1 – KI, Seite 6)
- „+“ (d1 – KI, Seite 6)
- „-“ (d1 – KI, Seite 6)
- „-“ (d1 – KI, Seite 6)
- „-“ (d1 – KI, Seite 6)
- „(+“ (d2 – KI, Seite 4)

ANHANG 19

iKK26
die Argumentationsführung spiegeln
➤ „hier wird das Grundrecht zum ersten Mal in der Begründetheitsprüfung wörtlich genannt.“ (d2 – KI, Seite 6)
iKK27
die Argumentationsführung ironisch kommentieren
➤ „gerade deswegen, dass sie immer gegeben ist schreibst du doch die Verfassungsbeschwerde“ (d2 – KI, Seite 6)
iKK28
auf Fehler in der Argumentationsführung hinweisen
➤ „Oben sprachst du noch von ‘Wiedereingliederung in die Gesellschaft’ als legitimum Zweck.“ (d1 – KI, Seite 6)
iKK29
die Angemessenheit von Formulierungen bewerten
➤ „Ich verstehe, was du meinst, finde aber diese ‘etwas als etwas anderes’ – Formulierung etwas unkonkret“ (c1 – KI, Seite 4)
➤ „Mit ‘also solche’ wäre ich etwas vorsichtiger“ (c2 – KII, Seite 3)
iKK30
auf Wiederholungen hinweisen
➤ „Kleinigkeit: oben benutzt du diese Formulierung schon [...]“ (c1 – KI, Seite 2)
➤ „Dass die Verwendung von Metaphern ein schöpferischer Prozess ist hast du bereits weiter oben erwähnt. Es klingt hier etwas nach Wiederholung.“ (c2 – KI, Seite 5)
iKK31
Worte in den Text einfügen
➤ „begründet“ (d2 – KI, Seite 5)

ANHANG 19

iKK32
die Überarbeitung der Rechtschreibung an einer präzisen Stelle anregen
<ul style="list-style-type: none">➤ „Ich glaube, Fußball wird mit ‘ß’ geschrieben, sieh vorsichtshalber nochmal nach..“ (c1 – KI, Seite 6)➤ „Oben schreibst du triadisch groß“ (c2 – KI, Seite 1)

iKK33
auf Kommaregeln hinweisen
<ul style="list-style-type: none">➤ „vor sowie kommt kein Komma“ (c2 – KII, Seite 2)

iKK34
Genauigkeit beim Zitieren anmahnen
<ul style="list-style-type: none">➤ „Achte aber auf die Verweise“ (c1 – KII, Seite 5)➤ „Vornamen bei erstmaliger Nennung nicht vergessen“ (c2 – KI, Seite 1)➤ „Vornamen“ (c2 – KII, Seite 3)

iKK35
die Satzlänge kritisieren
<ul style="list-style-type: none">➤ „Satzlääänge“ (c1 – KII, Seite 2)

iKK36
mangelnde Genauigkeit anmerken
<ul style="list-style-type: none">➤ „ich vermisse hier deine Begründung, weshalb er nicht prozessfähig ist.“ (d2 – KI, Seite 1)➤ „hier vermisse ich die Bezeichnung des GR“ (d2 – KI, Seite 6)

iKK37
auf die Wichtigkeit der Einhaltung des Gutachtenstils verweisen
<ul style="list-style-type: none">➤ „Dies scheint ein problematischer Punkt zu sein. An solchen Stellen ist der sauberer Gutachtenstil sehr angebracht!“ (d2 – KI, Seite 1)

ANHANG 19

iKK38
Bedauern über die Unvollständigkeit des Textes äußern
➤ Schade, dass du nicht fertig geworden bist. Das wäre sicher interessant geworden.“ <i>(d1 – KII, Seite 8)</i>
iK39
Zustimmung ausdrücken
➤ „Finde ich auch“ <i>(c1 – KI, Seite 1)</i>
➤ „Ok“ <i>(c1 – KII, Seite 2)</i>

Legende

Gefühlssymbole in die Kommentare einfügen

Vorschläge zur Überarbeitung des Textes machen

Lob aussprechen ohne es näher zu erläutern

Kurzfragen stellen

(fehlende) Textbestandteile hervorheben

die Feedbackformen miteinander vernetzen

ANHANG 20

Die induktive Inhaltsanalyse der Konsultationsprotokolle

a.) betreffen eher die Studierenden als aktive Kraft

iKP1

sich eingangs für das schriftliche Feedback bedanken und damit ausdrücken, dass es nutzbringend war

- „Die Schreibende hat sich zu Beginn der Beratung gleich für das Feedback bedankt und gemeint, sie habe sich sehr über die konstruktiven Kommentare gefreut.“ (c2 – PI, Seite 1)
- „Gleich zu Beginn der Konsultation hat sich der Schreibende für mein Feedback bedankt und meinte, er hätte schon einiges davon angewandt und seinen Text umgestellt.“ (c2 – PII, Seite 1)

iKP2

äußern, dass das schriftliche Feedback nicht nutzbringend war

- „Ich frage die S, ob sie etwas mit dem Feedback anfangen konnte. Sie sagte, diesmal nicht so viel.“ (c1 – PI, Seite 1)

iKP3

äußern, dass man das schriftliche Feedback des Writing-Fellows begrüßt und übernommen hat

- „Bei vielen (Kommentaren, J.G.) sagt die S, das fände sie gut, das habe sie übernommen.“ (c1 – PI, Seite 1)
- „Er hat auch meinen Rat berücksichtigt, seine Zitate einzuleiten.“ (c2 – PII, Seite 1)

iKP4

begründen, warum das schriftliche Feedback nutzbringend war

- „Er fand das total gut, weil ihm dadurch selbst vieles klarer wurde.“ (c2 – PII, Seite 1)
- „Das fand sie gut, weil sie es so noch mal vor sich hatte und außerdem prüfen konnte, ob ihre Absicht verständlich geworden war.“ (c1 – PII, Seite 1)

iKP5

äußern, dass das schriftliche Feedback verständlich war

- „Es sei aber alles verständlich gewesen.“ (d1 – PI, Seite 1)
- „Er sagt, er habe schon verstanden, was ich gemeint habe.“ (d2 – PI, Seite 1)

ANHANG 20

iKP6

äußern, dass einem das schriftliche Feedback gefällt

- „Sie sagte, dass ihr das schriftliche FB gefiel.“ (c1 – PII, Seite 1)

iKP7

das schriftliche Feedback als Gesprächseinstieg nutzen

- „Er hat seinen Text sowie mein Feedback mitgebracht und fängt gleich an, zu erklären, was er in dem Text gut findet und woran man noch arbeiten könnte.“ (d2 – PI, Seite 1)
- „Zunächst blättert sie ihren kommentierten Text durch und wir klären ein paar Fragen, die sie zu meinen Anmerkungen hatte.“ (d1 – PII, Seite 1)
- „...deswegen fängt sie gleich an, meine Anmerkungen zu dem Text zu kommentieren.“ (d2 – PII, Seite 1)

iKP8

sich zur Anzahl der schriftlichen Kommentare am Text äußern

- „Ich hätte ziemlich viele Kommentare gemacht.“ (c1 – PI, Seite 1)
- „Die Kommentare im Text seien ihr jedoch recht viel vorgekommen.“ (c1 – PII, Seite 1)

iKP9

dem schriftlichen Rat des Writing-Fellows begründet widersprechen

- „... sie wolle die Begriffe nicht nochmal erklären, denn der Text sei für Fachpublikum und sie denke, dass das ok so sei.“ (c1- PI, Seite 1)
- „Die S stimmt zu, sagte aber auch, dass sie das schon immer so mache und auch diesmal so machen wolle.“ (c1 – PI, Seite 1)
- „... das hieße, dass sie inhaltlich noch etwas ändern müsse und das wolle sie nicht, da sie davon ausgehe, dass ein „Fachpublikum die entsprechenden Stellen verstehen könne.“ (c1 – PII, Seite 1)

iKP10

äußern, dass man mit dem schriftlichen Feedback des Writing-Fellows nicht übereinstimmt

- „Bei einigen Punkten stimmte sie nicht überein.“ (c1 – PI, Seite 1)

ANHANG 20

iKP11

zum schriftlichen Feedback Stellung nehmen

- „Er sagt, er habe schon verstanden, was ich gemeint habe und möchte dazu seine Stellung nehmen.“ (d2 – PI, Seite 1)
- „... deswegen fängt sie gleich an, meine Anmerkungen zu dem Text zu kommentieren.“ (d2 – PII, Seite 1)

iKP12

das schriftliche (und mündliche) Feedback für die selbstständige Überarbeitung nach der Konsultation nutzen

- „Er möchte auf alle Aspekte achten, die ich entweder vermerkt habe oder auch mit ihm besprochen habe.“ (d2 – PI, Seite 2)

iKP13

äußern, dass man das schriftliche Feedback des Writing-Fellows begrüßt und für eine Überarbeitung vor der Konsultation genutzt hat

- „... hat sich der Schreibende für mein Feedback bedankt und meinte, er hätte schon einiges davon angewandt und seinen Text umgestellt.“ (c2 – PII, Seite 1)
- „Der Schreibende hat ja schon sehr vieles umgestellt und bearbeitet.“ (c2 – PII, Seite 2)
- „Sie antwortet mir, dass sie sich schon viele Gedanken darüber gemacht hat, wie sie ihre Verfassungsbeschwerde noch überarbeiten könnte und dabei auf die Anmerkungen achten, die ich vermerkt habe.“ (d2 – PII, Seite 1)

iKP14

thematisieren, dass man sich mit den schriftlichen Kommentaren nur oberflächlich auseinandergesetzt hat

- „... sagt aber, dass er nur kurz über die Kommentare geschaut habe.“ (d1 – PI, Seite 1)

iKP15

begründen, warum man sich mit den schriftlichen Kommentaren nur oberflächlich auseinandergesetzt hat

- „Dass er das Kommentar nur überflogen hat, begründet er damit, dass er sich zur Zeit auf andere Sachen als Jura konzentriere, nämlich Fußball.“ (d1 – PI, Seite 1)

iKP16

Unsicherheiten durch die schriftlichen Anmerkungen des Writing-Fellows überwinden

- „Sie meinte, sie war sich [...] teilweise selbst etwas unsicher. Meine Anmerkungen haben ihr dabei geholfen, vor allem an den Stellen, an denen auch ich der Meinung war, dass der rote Faden nicht ganz erkennbar war.“ (c2 – PI, Seite 1)

ANHANG 20

b.) betreffen eher die Writing-Fellows als aktive Kraft

iKP17

nachfragen, ob das schriftliche Feedback als eingängig und nutzbringend empfunden wurde

- „Ich frage die S, ob sie etwas mit dem Feedback anfangen konnte.“ (c1 – PI, Seite 1)
- „Ich frage ihn, ob er Fragen zu meinen Anmerkungen hat und ob alles verständlich war.“ (d2 – PI, Seite 1)
- „Ich fragte die S, ob Fragen aufgekommen seien, wie sie das Feedback fand.“ (c1 – PII, Seite 1)

iKP18

nachfragen, ob die Studierenden das schriftliche Feedback erhalten haben

- „... erkundige mich, ob er meine Mail bekommen hätte.“ (d1 – PI, Seite 1)

iKP19

nachfragen, ob die Studierenden sich mit den schriftlichen Kommentaren auseinandergesetzt haben

- „Ich frage sie, ob sie sich schon mit den Kommentaren von mir auseinandergesetzt hat.“ (d2 – PII, Seite 1)

iKP20

die Vermutung anstellen, dass die Studierenden mit der Anzahl der schriftlichen Kommentare am Text unzufrieden sind

- „Ich vermute, dass sie den das Gefühl hatte, dass es sehr viele Kommentare dafür waren, dass sie ihren Text schon recht gut fand.“ (c1 – PI, Seite 2)

iKP21

sich angegriffen fühlen, weil die Anzahl der schriftlichen Kommentare am Text von den Studierenden als zu hoch kritisiert wird

- „Als mir die S sagte, dass sie finde, es wären ziemlich viele Kommentare, fühle ich mich im ersten Moment auf den Schlips getreten.“ (c1 – PII, Seite 2)

iKP22

die Anzahl der schriftlichen Kommentare am Text bewusst hoch halten, um den Eindruck von Oberflächlichkeit zu vermeiden

- „Ich persönlich würde mich wahrscheinlich immer eher darüber freuen, wenn es viele Kommentare gibt. Wenn ich selbst Texte bekomme, die nur wenig kommentiert sind, habe ich oft eher das Gefühl, der Text nur oberflächlich gelesen.“ (c1 – PII, Seite 2)

ANHANG 20

iKP23

Schlussfolgerungen bezüglich der Anzahl der schriftlichen Kommentare am Text ziehen

- „Viele Kommentare sind nicht immer gut.“ (c1 – PII, Seite 2)

iKP24

die Studierenden das schriftliche Feedback kommentieren lassen

- „... ich lasse den S einfach mein Feedback kommentieren.“ (d2 – PI, Seite 1)

iKP25

die Fragen der Studierenden zum schriftlichen Feedback beantworten

- „... und ich erklärte ihr, was ich daran unverständlich fand.“ (c1 – PII, Seite 1)
- „... ich erkläre ihr, warum ich diese Stelle etwas verwirrend finde.“ (d1 – PII, Seite 1)
- „... und wir klären ein paar Fragen, die sie zu meinen Anmerkungen hatte.“ (d1 – PII, Seite 1)

iKP26

sich angegriffen fühlen, weil man den Eindruck hat, dass die schriftlichen Kommentare nicht hilfreich waren

- „... muss ich aber auch zugeben, dass ich mich etwas angegriffen fühlte. Bzw. Ich wollte natürlich, dass meine Kommentare hilfreich sind.“ (c1 – PI, Seite 2)

iKP27

sich darüber freuen, dass die schriftlichen Anmerkungen und Kommentare wertgeschätzt werden

- „Er [...] hat mir das Gefühl gegeben, dass ich ihm helfen kann und das er meine Anmerkungen und Kommentare zu schätzen weiß.“ (d2 – PI, Seite 2)

iKP28

wertschätzen, dass die Studierenden nicht alle schriftlichen Kommentare blind übernehmen

- „... fand ich es gut, dass die S meine Kommentare nicht einfach so annahm, sondern selbst entschied, welche ihr gefielen.“ (c1 – PI, Seite 2)

ANHANG 20

iKP29

unsicher sein, zu welchem Gesprächsergebnis das schriftliche Feedback führen wird

- „Nach [...] meinem Feedback war ich mir nicht ganz sicher, was das Ergebnis dieses Gesprächs sein würde.“ (c2 – PII, Seite 2)

iKP30

die offene Kritik der Studierenden am schriftlichen Feedback schätzen und als Entlastung vom eigenen Anspruch empfinden

- „Jetzt im Nachhinein finde ich es aber ziemlich gut, dass sie es gesagt hat. Denn das entlastet mich etwas von meinem eigenen Anspruch und ich sehe so, dass es auch unangenehm sein kann, viele Kommentare zu bekommen.“ (c1 – PII, Seite 2)

iKP31

planen, die offene Kritik der Studierenden am schriftlichen Feedback in kommenden Textrückmeldungen anzuwenden

- „Ich werde zumindest für die nächsten Texte mich sehr viel mehr zurücknehmen.“ (c1 – PII, Seite 2)
- „Vielleicht werde ich nur noch schriftliche Feedbacks vergeben.“ (c1 – PII, Seite 2)

iKP32

klarmachen, dass die Entscheidung über die Textgestaltung bei den Studierenden liegt

- „Ich [...] mache nochmal deutlich, dass es mein Verständnis [...] sei und sie natürlich ihren Text so gestalten dürfe wie sie wolle.“ (c1 – PI, Seite 1)

iKP33

den Eindruck haben, dass die Studierenden verschlossen sind, weil ihnen die schriftlichen Kommentare nicht zusagen

- „Ich hatte auch den Eindruck, dass sie mir gegenüber diesmal weniger offen war, da ihr die Kommentare nicht so sehr zusagten, wie beim letzten Mal.“ (c1 – PI, Seite 2)

iKP34

beachtenswert finden, dass farbige Hervorhebungen im schriftlichen Feedback den Studierenden dabei helfen, den Text neu zu strukturieren

- „Interessant fand ich hier, wie sehr dem Schreibenden meine farbigen Markierungen geholfen haben, damit er selbstständig eine Struktur hinbekommen konnte, die ihm deutlich besser gefallen hatte, als die vorherige.“ (c2 – PII, Seite 2)

ANHANG 20

c.) betreffen Studierende und Writing-Fellows als gleichermaßen aktive Kräfte

iKP35

die schriftlichen Kommentare durchgehen und besprechen

- „... sind wir meine Kommentare nochmals Schritt für Schritt durchgegangen und haben diese besprochen.“ *(c2 – PI, Seite 1)*
- „Wir sehen uns dann einige der Kommentare an.“ *(c1 – PI, Seite 1)*
- „Wir sahen uns trotzdem noch eine Stelle an und ich erklärte ihr, was ich daran unverständlich fand.“ *(c1 – PII, Seite 1)*
- „Wir gingen dann die Kommentare nacheinander durch.“ *(c1 – PII, Seite 1)*
- „Zunächst blättert sie ihren kommentierten Text durch und wir klären ein paar Fragen, die sie zu meinen Anmerkungen hatte.“ *(d1 – PII, Seite 1)*
- „Wir unterhalten uns einfach über die Stellen, die ich ihrem Text als „nicht ganz verständlich“ vermerkt habe und sie erklärt mir sehr genau und präzise, was sie in jedem Absatz schreiben wollte und warum.“ *(d2 – PII, Seite 1)*

Legende

Nutzen und Verständlichkeit des schriftlichen Feedbacks bewerten

das schriftliche Feedback als Gesprächsleitfaden nutzen

sich zur Anzahl der schriftlichen Kommentare am Text äußern

kritisch Stellung zum schriftlichen Feedback beziehen

das schriftliche Feedback für die Überarbeitung nutzen

das schriftliche Feedback durch Gefühle kommentieren

ANHANG 21

Anschreiben c1 – AI, Seite 1

Liebe/r...,

danke für deinen Text. Es war interessant, ihn zu lesen :) Dabei konnte ich dir meistens gut folgen und auch deine Formulierungen fand ich insgesamt klar und verständlich.

Die Gesamtstruktur des Textes empfand ich ebenfalls als schlüssig. Es gab allerdings ein paar wenige Stellen, da war mir die Struktur innerhalb eines Absatzes nicht sofort klar. Ich habe mich zum Beispiel gefragt, warum du im ersten Abschnitt die Metapher erst am Ende und nicht gleich zu Anfang definierst. Ich habe diese Stellen im Text kommentiert.

Zu Beginn schreibst du von „vagen Urteilen“ und am Ende formulierst du einen Teil deiner Ergebnisse im Konjunktiv II. Möchtest du damit zeigen, dass du keinen Absolutheitsanspruch erhebst?

Mein Eindruck als Leserin zumindest ist, dass du deine Argumente eher entkräftest. Vielleicht könntest du das etwas umgehen, z.B. mit Formulierung wie: Basierend auf den genannten Gründen/Argumenten/Beispielen/theoretischen Ansätzen etc. (...) kann aufgezeigt werden, dass/komme ich zu dem Schluss/der Ansicht usw.. Damit erhebst du keinen Absolutheitsanspruch, sondern kommst in einem von dir abgesteckten theoretischen Rahmen, zu einer begründeten Aussage. Was denkst du darüber?

Dein Fazit ist interessant für mich, aber du nennst einige neue Aspekte und soweit ich weiß, dient ein Fazit der Zusammenfassung bereits genannter Aspekte :) Vielleicht könntest du dir das nochmal ansehen. Ein weiterer Punkt ist, dass du ganz zu Beginn deines Essays, Fragen stellst. Am Ende hatte ich die Fragen schon fast wieder vergessen. Mir hätte es geholfen, wenn du sie im Fazit nochmal explizit aufgegriffen und dann beantwortet hättest.

Kannst ja mal sehen, ob und wie es für dich passt.

Wichtig wäre in jedem Fall, dass du den Text nochmal nach Quellenverweisen durchgehst. Ich habe dir einige, aber nicht alle Stellen markiert. Es gilt leider: immer wenn du Gedanken anderer paraphrasiert wiedergibt, musst du entweder den Namen nennen (Laut/ Nach/ X zufolge..) oder Konjunktiv I verwenden. Sieh dir doch bis zur Konsultation den Text nochmal daraufhin durch und wenn du Fragen hast oder unsicher bist, können wir uns bei der Konsultation nochmal austauschen.

Bei deinen Fußnoten fehlte übrigens manchmal ein Punkt o.ä. Aber das kannst du dir ja nochmal in Ruhe ansehen :) Auf Kommasetzung konnte ich diesmal leider nicht achten.

Ich freu mich auf die Konsultation mit dir!

Viele Grüße,

c1

ANHANG 21

Anschreiben c1 – AII, Seite 1

Liebe/r...,

vielen Dank für deinen Text, mir hat es Freude gemacht, ihn zu lesen und mein erster Leseindruck ist sehr positiv! :) Schön und passend finde ich die Fabel am Anfang :) Wie in der Aufgabenstellung gewünscht, nimmst du Thomäs Fragen als Ausgangspunkt und positionierst dich auch gleich mit einigen kritischen Anmerkungen. Diese begründest du, wie ich finde, schlüssig. So habe ich bereits bei der unfertigen Version den Eindruck, dass es sich um ein argumentatives Essay handelt und dieser Eindruck wird sicherlich, sobald du die Gegenargumente nennst, noch gesteigert :)

Du hast geschrieben, ich soll auf die Struktur achten. Ich dachte, ich schreib dir einfach mal auf, welche Punkte ich grob herausgelesen habe:

- allgemeine Hinführung zum Thema (Fabel)
- Verweis auf Thomä bzw. Medienobjektivität/ Fragen
- Definition: Nachrichtenbeitrag und Bezug zur Metaphern
- Deine Position und Ziel des Essays
- Verweis auf dein erstes Essay (Absicht des Absatzes ist mir nicht ganz klar)
- Theoretische Grundlage: kognitive Metapherntheorie/Lakoff/Johnson + Beispiel Krieg
- Erweiterung theoretische Grundlage: Definition der Metapher + Vertiefung durch Frau Müller
- Argument 1: manipulative Dimension von Metaphern (Hiding/Highlighting) am Bsp. Argumentieren ist Krieg
- Argument 2 ? fehlt noch...

Stimmt mein Eindruck ungefähr mit deinen Absichten überein? Ich persönlich mag ja Unterüberschriften zur Übersichtlichkeit, aber du kannst ja mal sehen, ob das für dich noch passt oder nicht.

Insgesamt, finde ich, formulierst du sehr klar, ich konnte meistens sehr gut folgen. Einige Kleinigkeiten habe ich exemplarisch im Text kommentiert. Manchmal sind mir z.B. lange Sätze aufgefallen, die ich zwar meistens verstanden habe, aber ich dachte, vielleicht kannst du mit einem Hinweis trotzdem etwas anfangen.

Hattest du eigentlich auch noch vor, einen Beitrag zu analysieren? Soweit ich weiß, ist das Teil der Aufgabenstellung, oder?

Sicherheitshalber wäre es bestimmt auch nochmal gut, auf die Verfasserreferenzen sowie Konjunktiv I - Verwendung zu achten. Mir ist bei dir nur ganz vereinzelt etwas aufgefallen, aber sicher ist sicher :)

Ich bin gespannt, wie dein Essay endet, bring gerne wieder alle Ideen und Fragen zur Konsultation mit :) Ich freu mich!

Liebe Grüße, c1

ANHANG 21

Anschreiben c2 – AI, Seite 1

Liebe/r...,

ich habe wie auch beim letzten Mal, deinen Text sehr gern gelesen. Dein Schreibstil gefällt mir sehr gut, da du mir als Leserin die Informationen sachlich, aber leicht verständlich darstellst. Auch bei deinem Titel warst du wieder sehr kreativ! ☺

Mir gefällt der Einstieg in das Thema, nur habe ich als Leserin danach das Gefühl, du verlierst etwas die Struktur. Du siehst auch an meinen Anmerkungen im Text, dass ich manches nicht ganz verstanden habe. Wie gesagt, der Einstieg ist gut, danach kommt dann gleich etwas zur triadischen Struktur und die Rolle des Bildspendebereichs. Für mich fehlt hier etwas der Zusammenhang. Sobald du das erste Mal auf Thomä zu sprechen kommst, findet sich wieder eine Struktur. Vielleicht könntest du dir überlegen, die Einführung etwas mehr zusammen zu fassen und dadurch flüssiger klingen zu lassen. Wir können darüber dann auch sehr gerne gemeinsam in der Konsultation sprechen.

Was ich auch gut finde ist, dass du recht bald auf Thomä und seine Kritik zu sprechen kommst. Immerhin soll dies ja die zentrale Frage in eurer Stellungnahme sein. Die Beispiele, die im Anschluss folgen finde ich gut gewählt, vor allem der Beitrag mit der Boot-Metapher. Ich finde diese schön beschrieben und analysiert. Im Anschluss an dieses Beispiel greifst du nochmal auf Thomä zurück und welche Frage er wohl an hieran im Hinblick auf Fakten und Fiktion stellen würde. Das finde ich gut, da es Thomä einmal mehr mit einbindet und dessen Relevanz im Text verdeutlicht. ☺

Das Ende finde ich gelungen. Was du vielleicht noch mit einbauen könntest wäre ein erneuter Rückgriff auf Thomäs Kritik und damit eine finale Stellungnahme hierzu. Im ganzen Text wird für mich als Leserin klar, dass du der Meinung bist, Metaphern können gar keine Fiktion sein, da sie auf Fakten beruhen. Das einzig subjektive hierbei, ist die Auswahl der Informationen durch den Journalisten. Habe ich das so (kurz und knapp zusammengefasst) richtig verstanden? Mach einfach deine Position klarer. Ihr sollt ja kritisch Stellung dazu nehmen ☺ Auch darüber können wir sehr gerne in der Konsultation sprechen.

Bring bis dahin auch wieder alle Ideen und Fragen mit! ☺

Ich freue mich und bis bald

c2

ANHANG 21

Anschreiben c2 – AII, Seite 1

Liebe/r...,

vielen Dank für deinen Text. Wie auch beim letzten Mal findest du sowohl in deinem Text, als auch hier ein paar Anmerkungen meinerseits.

Deine Einleitung finde ich sehr gelungen. Die kurzen Beispiele sind gut gewählt und mir gefällt auch die Beschreibung deiner Vorgehensweise. Schön wäre es noch, wenn du einen expliziten Bezug zu Thomä herstellen könntest, dieser soll ja auch der Ausgangspunkt eurer Arbeit sein, oder nicht? Eine gute Idee ist auch, den Text durch Zwischenüberschriften zu strukturieren.

Danach habe ich jedoch den Eindruck, die Struktur verliert sich etwas. So weiß ich nicht, warum du eine Unterscheidung zwischen kognitiv und audiovisuell machst, wenn es um Metaphern geht. Inhaltlich finde ich beide Abschnitte gut formuliert, aber etwas zu lang. Vielleicht lässt sich das auch verbinden, was meinst du? Ich denke dieser Teil lässt sich auch besser sortieren, wenn du dir nochmal die beiden Fragen von Thomä klar machst und nur das zu Metaphern und deren Funktion(en) erläuterst, das auch wirklich die Fragen diskutiert/beantwortet. Dies würde auch dadurch verständlicher, wenn du versuchst, im Text selbst immer mal wieder Bezug auf Thomä zu nehmen, verstehst du was ich meine? Im Fragebogen sprichst du ja auch selbst an, dass du deiner Meinung nach zu wenig an der Aufgabenstellung dran bist. Hierdurch könntest du daran arbeiten.
☺

Was mir hier aber auch fehlt ist die generelle Zuordnung, wer was sagt. Ich weiß es immer erst, wenn ich an den Zitations-Klammern angelangt bin. Schöner wäre es, du leitest die einzelnen Aussagen ein, z.B: Cornelia Müller sagt, George Lakoff zufolge, laut xx. Einfach damit ich als Leserin weiß, was sagen Wissenschaftler und was sagst du/schlussfolgerst du daraus. ☺

Dein Beispiel finde ich gut gewählt und auch sehr schön beschrieben. Auch hier könntest du nochmal explizit auf deine Fragen Bezug nehmen und klar machen, inwiefern das Beispiel die Fragen zu stimmt oder ihnen widerspricht.

Am Ende habe ich das Gefühl, du nimmst schlussfolgernde Gedanken vorweg und bringst im Fazit nochmal neue Gedanken/Beispiele. Ich habe versucht dir durch farbliche Markierungen meinen Eindruck als Leserin zu zeigen, vielleicht hilft dir das weiter. ☺

Du solltest nicht total unzufrieden sein! ☺ Es ist schon viel da, das eigentlich nur etwas umgestellt und an die Aufgabe angepasst werden muss. Wir haben ja aber auch noch die Konsultation, um gemeinsam darüber zu sprechen.

Falls du vor der Konsultation Fragen zu meinem Feedback hast, dann melde dich einfach bei mir. ☺ Sonst sehen wir uns am Montag.

Schönen Samstag dir noch.

Viele Grüße, c2

ANHANG 21

Anschreiben d1 – AI, Seite 1

Liebe/r...,

auch beim Lesen deines zweiten Textes konnte ich viel lernen. Hier und im pdf findest du einige Kommentare und Gedanken, die mir dabei in den Sinn kamen:

Ich möchte dich wieder für die sprachliche Gestaltung deines Textes loben. Du hast dir, wie auch schon letztes Mal, viel Mühe gegeben, deinen Text „flüssig“ zu gestalten. Es gibt noch ein paar – fußballbedingte? ;) - Wortwiederholungen und „unrunde“ Sätze, die du aber beim Überarbeiten sicher schnell finden wirst.

Du hattest mich in deinem Fragebogen speziell nach Aufbau und Verständlichkeit deines Textes gefragt. Ich habe dir wieder an den Rand geschrieben, wo ich welche Strukturpunkte des Gutachtenstils erkannt habe (OS – Obersatz, Def – Definition, S – Subsumtion, K – Konklusion). Zum Beispiel in A VI 2 und 3 ist es dir sehr gut gelungen, die Gutachtenstruktur einzuhalten. An anderen Stellen, vor allem bei der Begründetheit war deine Gliederung jedoch nicht so eindeutig. Insgesamt fand ich deine Ausführungen verständlich und habe eine Vorstellung davon, was du dir gedacht hast. In deiner Diskussion der Angemessenheit des MvollzG hätte es mir aber geholfen, wenn du zu deinen Argumenten jeweils noch einen prägnanten Schlusssatz formuliert hättest, aus dem klar hervorgeht, welcher Aspekt hier für oder gegen die Angemessenheit des Gesetzes spricht. Auf diese Weise könntest du deinen Leser besser überzeugen und ihm ein einfacheres Verständnis deiner Argumentation ermöglichen.

Toll fand ich wiederum, dass du stets die relevanten Normen angegeben hast. Das macht deinen Text sehr schön nachvollziehbar. Weiter so!

Viele Grüße und bis Montag

d1

ANHANG 21

Anschreiben d1 – AII, Seite 1

Liebe/r...,

es hat mir Freude gemacht, deinen Text zu lesen. Hier und im pdf findest du einige Kommentare und Gedanken, die mir dabei gekommen sind:

Du hast mich in deinem Fragebogen darum gebeten, auf deine Gutachtenstruktur zu achten. Ich habe dir wieder an den Rand geschrieben, wo ich welche Strukturpunkte erkannt habe (OS – Obersatz, Def – Definition, S – Subsumtion, K – Konklusion). Bei der Zulässigkeit ist dir das schon ganz gut gelungen. Punkt A II ist ein tolles Beispiel, in dem alle Teile des Gutachtenstils vorhanden sind und du sie auch sprachlich sehr deutlich formuliert hast. Passend fand ich zudem, dass du dich beim Aspekt der unmittelbaren Betroffenheit bewusst für den verkürzten Urteilsstil entschieden hast. In der Begründetheit habe ich leider oft die Obersätze vermisst. Hier solltest du beim Überarbeiten darauf achten, jeden Unterpunkt mit einem Obersatz einzuleiten.

Spannend fand ich, dass du in deiner Prüfung eine große Varietät von Grundrechten betrachtest. Das machte es an einigen Stellen jedoch auch schwierig, deinen Ausführungen zu folgen. Vor allem fiel es mir, beispielsweise bei der Prüfung der Angemessenheit des MVollzG, schwer, direkt zu erkennen, ob du dich gerade auf abstrakter Ebene mit dem zu prüfenden Gesetz auseinandersetzt oder seine konkrete Anwendung im vorliegenden Fall diskutierst. Dieser Verwirrung könntest du vorbeugen, indem du die beiden Bereiche sprachlich klarer voneinander abgrenzt. Du kannst deinen Leser auch in deiner Argumentation darauf hinweisen, was du als nächstes tun wirst. Wenn du möchtest, können wir in unserem Gespräch gemeinsam nach passenden Formulierungen suchen.

Gefallen hat mir, wie du mit den Rechtsnormen gearbeitet hast. Indem du immer angibst, auf welchen Gesetzestext du dich beziehst, machst du deinen Text schön nachvollziehbar – ein wichtiges Element der Wissenschaftlichkeit!

Zuletzt noch ein formaler Hinweis: Du benutzt nicht immer die selbe Reihenfolge bei der Nummerierung deiner Unterpunkte (z.B. bei B 3. a) aa) und B 3. c) aaa)). Zur besseren Übersicht könntest du dein System vereinheitlichen, so dass Punkte, die auf der gleichen Gliederungsebene stehen, die gleiche Struktur haben (zum Beispiel B 3. a) aa) und B 3. c) aa)).

Ich freue mich darauf, dich Montag zu treffen und über deinen Text zu sprechen. Bring dann gerne alle Fragen und Ideen mit, die du zum Schreiben und zu meinen Anmerkungen hast!

Viele Grüße, d1

ANHANG 21

Anschreiben d2 – AI, Seite 1

Liebe/r...,

Es hat mir schon wieder viel Freude bereitet, deine Verfassungsbeschwerde zu lesen. Was mir besonders an deiner Beschwerde gefallen hat, ist die Angemessenheitsprüfung. Man merkt, dass du dich mit der Problematik auseinandergesetzt hast, die Argumente werden auch explizit gemacht. Die Sinnabschnitte bauen aufeinander auf und die Argumentation ist nachvollziehbar. Ich fand deine Beschwerde insgesamt sehr interessant! Und hier meine Anmerkungen und Überarbeitungsvorschläge (mehr in dem kommentierten Text im Anhang):

1. Bei der Prüfung der **Prozessfähigkeit** vermisste ich den Gutachtenstil. Dadurch dass der Gutachtenstil nicht eingehalten ist, fehlt natürlich auch eine Begründung, Erklärung deiner Stellung. Ich, als Leser, habe mir vor allem die Frage gestellt, warum der A nicht prozessfähig ist (Bezug zum Sachverhalt nicht hergestellt). Der nächste Satz ist schon die Feststellung; dass er doch prozeßfähig ist (weil er durch seinen Anwalt vertreten wird) – aber woher weißt du das? Gibt es überhaupt Gesetzesgrundlagen für die Feststellung der Prozessfähigkeit/Prozessunfähigkeit? Schau Dir den Absatz an und lass uns darüber in der Konsultation sprechen. Du kannst den gerne überarbeiten und mit in die Konsultation bringen. Mach dir zumindest ein paar Gedanken dazu.
2. Bei der Wiedereinsetzung der Frist in den vorigen Stand musste ich den Punkt mehrmals lesen. Den werden wir in der Konsultation auf jeden Fall besprechen. Ich glube, ich weiß, was du sagen wolltest, dir Formulierung ist nur ein bisschen missverständlich. Schau dir das bis zum Konsultationstermin auch an.
3. Bei der Einführung in die Begründetheit dachte ich, man könnte den Absatz konkretisieren, indem du hier schon sagst, welche Grundrechte in Betracht kommen. Dadurch weiß der Leser schon am Anfang der Prüfung, was jetzt kommt. Außerdem kannst Du mir auch in der Konsultation erklären, ob das so überhaupt möglich ist. Bei der Befugnis hast du schon die Grundrechte genannt. Kann man dann in der Begründetheit auch andere prüfen oder muss man sich nur auf die beschränken, die auch in deiner Zulässigkeitsprüfung erwähnt sind? Das kannst du mir alles erklären und damit finden wir einen Weg, die Grundrechte in deiner Beschwerde an richtigen Stellen zu nennen.
4. Die Formulierung: „Demnach ist die körperliche Unversehrtheit nicht mehr gegeben“ scheint mir fraglich. Die habe ich auch in deinem Text entsprechend vermerkt. Schau dir das unbedingt an.
5. Bei deiner Angemessenheit verstehe ich einen Absatz nicht. Du sagst, dass der Staat im Hinblick auf Art. 2 II 1 GG eine Schutzpflicht trifft und er darf diese durch einfachgesetzliche Regelungen nicht umgehen. Im Punkt **3. Verfassungsrechtliche Rechtfertigung des Eingriffs** sagst du doch aber, dass der Art. 2 II 1 GG einschränkbar ist und unter einem einfachen Gesetzesvorbehalt steht. Darf man also durch einfache Gesetze einschränken oder nicht? Mir stimmt einfach deine Argumentation nicht überein, wenn man die ganze Verfassungsbeschwerde betrachtet. Oder verstehe ich da etwas falsch? Das können wir beim unserem Treffen noch mal klären. Schau dir die ganze kommentierte Beschwerde bis zum Konsultationstermin an.

Wir sehen uns also am Mittwoch. Bring auch alle deine Fragen und Ideen mit. Ich freue mich schon darauf, dich bald wieder zu sehen.

Viele Grüße von d2

ANHANG 21

Anschreiben d2 – AII, Seite 1

Liebe/r...,

es hat mir sehr viel Freude bereitet, deine Verfassungsbeschwerde zu lesen. Du hast den Gutachtenstil eingehalten und gerade dadurch konnte ich dir immer folgen. Deine Verfassungsbeschwerde hatte eine Gesamtidee und viele interessante Anhaltspunkte; deine Sprache war auch dem akademischen Kontext angemessen. Hier meine Anmerkungen:

1. Bei dem Beschwerdegegenstand stellst du fest, dass A sich sowohl gegen den Exekutivakt als auch gegen den Judikativakt richtet und damit liegt ein zulässiger Beschwerdegegenstand. Ich habe mich gefragt, welchen Akt du jetzt eigentlich meinst? Siehe: Selbstbetroffenheit → „A ist vorliegend Adressat der Verwaltungsentscheidung und des letztinstanzlichen Urteils“ Möchtest du mir in der Konsultation mehr dazu erzählen? ☺
2. Schutzbereich des Art. 2 II 1 GG → hier habe ich nicht so wirklich verstanden. Also, du hast das Recht auf körperliche Unversehrtheit, was „den Körper“ vor Eingriffen schützt und auf der anderen Seite steht nur, schreibst du, das Risiko von Nebenwirkungen. Ist damit der Schutzbereich eröffnet? Schützt er also auch vor Gesundheitsrisiken? Schau dir den Absatz an und lass uns in der Konsultation darüber sprechen.
3. Bei der Angemessenheit vermisse ich die Erklärung, was angemessen bedeutet. Eine solche wäre auf jeden Fall eine schöne Einleitung, in die kommende Prüfung. Der Leser wüßte dann, was zunächst zu prüfen ist. Bring in die Konsultation Ideen mit, wie man den Abschnitt schön einleiten könnte. Dazu müssen wir wissen, was „angemessen“ bedeutet. Wenn du eine gute Einführung dazu schreibst, wird es auch einfacher, in dem Absatz in dem Absatz auf die Probleme argumentativ einzugehen. Der Absatz über die Angemessenheit ist entscheidend für deine Verfassungsbeschwerde und muss daher aussagekräftig sein. In der Konsultation kann ich dir darüber erzählen, wie man Argumentation aufbaut und Gegenargumente im Text begegnet.

Ich freue mich, dich bald wieder zu sehen. Bring alle deine Ideen und Fragen in die Konsultation mit.

Viele Grüße von d2

ANHANG 22

Hinweis zum Datenschutz

Aus datenschutzrechtlichen Gründen können nicht alle im Rahmen dieser Arbeit analysierten Dokumente online veröffentlicht werden. Alle betreffenden Daten liegen jedoch in Gänze im Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina vor und können auf Anfrage bei der Evaluationsbeauftragten des Zentrums für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen (ZSFL) eingesehen werden.

Bei Interesse wenden Sie sich bitte per E-Mail an folgende Adresse: schlüsselkompetenzen@europa-uni.de.