

## Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben

Afra Sturm

### Abstract

Dieser Beitrag geht ausgehend von empirischen Befunden zur Wirksamkeit verschiedener Feedback-Verfahren der Frage nach, welche instruktionalen Merkmale eine entscheidende Rolle spielen. Dazu werden die beigezogenen Ansätze nach Peer-Feedback, Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen sowie Selbstbeurteilung gruppiert und einander gegenübergestellt. Da produktbezogene Verfahren übervertreten sind, werden diese im Zentrum stehen. Dennoch werden auch einige wenige prozessbezogene Ansätze diskutiert. Eine wichtige Folgerung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen besteht darin, Beurteilen vermehrt als gemeinsame Aufgabe von Lehrpersonen und Lernenden zu sehen.

### Schlüsselwörter

Beurteilen, Feedback, Kriterienraster, Lehrerkommentar, Peer-Feedback, Selbstevaluation

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

### Autorin

Afra Sturm, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6,  
CH-5210 Windisch, [afra.sturm@fhnw.ch](mailto:afra.sturm@fhnw.ch)

# Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben

Afra Sturm

## Einleitung

Beurteilen in der Domäne Schreiben wird häufig mit dem Einschätzen von Schreibleistungen durch die Lehrperson gleichgesetzt, sei es prüfendes Bewerten oder förderndes Beurteilen (Abraham & Baurmann, 2010). Während in der Regel das Beurteilen von Textprodukten im Vordergrund steht, weist Baurmann (1995) auf die Notwendigkeit hin, auch Schreibprozesse in den Blick zu nehmen: Die mangelhafte Vorstellung von Schreibprozessen und die fehlende Routine beim Beobachten von Schreibprozessen würden oft dazu führen, dass Lehrpersonen die Überarbeitung auf Sprachformales reduzieren und vom Schreibprozess abkoppeln.

Beurteilen in der Domäne Schreiben kann bzw. sollte nicht unabhängig vom Überarbeiten betrachtet werden: Um einen Text überarbeiten zu können, muss der vorliegende Text bspw. mit dem Schreibziel abgeglichen, die Wirkung des Textes überprüft werden. In diesem Sinne stellt das Beurteilen keine alleinige Aufgabe der Lehrperson dar. Damit Schüler/-innen selbst ihre Texte überarbeiten können, müssen auch sie wissen, was gute Texte sind, und bei (eigenen) Texten einen Überarbeitungsbedarf erkennen. Des Weiteren müssen sie über geeignete Überarbeitungsstrategien verfügen, die kooperative Feedbackformen einschliessen. In diesem Beitrag wird das Überarbeiten jedoch nur so weit thematisiert, als es in Bezug auf (formatives) Beurteilen eine Rolle spielt.

In Kapitel 1 werden zunächst Befunde aus verschiedenen Meta-Analysen zur Frage nach der Wirksamkeit von Feedback im Überblick dargestellt. Da eine wichtige Frage auch immer die ist, ob Experten-Feedback – in der Regel Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen – dem Feedback durch NovizInnen – in der Regel Peer-Feedback – sowie der Selbstbeurteilung überlegen ist, werden diese Verfahren in den Kapiteln 2–4 zunächst getrennt diskutiert. Kapitel 5 schliesst mit einem Ausblick, in dem Implikationen im Hinblick auf Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kurz ausgeführt werden.

Die in diesem Beitrag diskutierten Verfahren werden exemplarisch herangezogen – ein Überblick über alle Verfahren wird hier nicht angestrebt –, um zentrale Merkmale wirksamer und weniger wirksamer Verfahren besser herausarbeiten zu können. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die diskutierten Verfahren, damit sie auch in Bezug auf die verschiedenen Perspektiven verortet werden können.

	Prozess	Produkt
Fremd-beurteilung	Kap. 4.3 schriftliches Feedback von Lehrpersonen zur Anwendung von Strategien	Kap. 2.1–2.2 reziprokes Feedback, Schreibkonferenz sowie Textlupe mit Peers; Beobachten von Peers beim Lesen des Textes Kap. 4.1–4.3 schriftliche Kommentare, Anwendung von Kriterienrastern durch Lehrpersonen Kap. 4.5 Feedback durch Eltern
Selbst-beurteilung	Kap. 3.2 Beobachtung und Überwachung des eigenen Vorgehens	Kap. 3.1–3.2 mit Kriterienrastern eigene Texte beurteilen

Tabelle 1: Überblick

## 1 Zur Wirksamkeit von Feedback

Die Meta-Analyse von Graham, McKeown, Kihara & Harris (2012), die in erster Linie der Frage nachgeht, welche Ansätze der Schreibförderung für die Primarstufe wirksam sind, fasst 14 sehr unterschiedliche Studien zu Feedback zusammen: Übers Ganze gesehen zeigen sie eine durchschnittliche mittlere Effektstärke von  $d=.42$ .<sup>1</sup> Sind es Erwachsene – in erster Linie Lehrpersonen, teilweise auch Eltern – die Texte von SchülerInnen oder ihre Fortschritte bezogen auf bestimmte Aspekte evaluieren, wirkt sich dies deutlich positiver aus, als wenn die SchülerInnen sich selbst beurteilen oder Feedback von anderen SchülerInnen erhalten ( $d=.80$  vs.  $d=.37$ ).

In einer weiteren Meta-Analyse von Graham, Harris & Hebert (2011), die ausschliesslich der Frage nachgeht, welche Verfahren in Bezug auf Feedback und Selbstevaluation wirksam sind – und zwar sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe –, wirkt sich Feedback über alle 16 Studien hinweg ebenfalls mit einer mittleren, wenn auch höheren Effektstärke von  $d=.77$  positiv auf die Textqualität der Schüler/-innen aus. Die darin versammelten Studien untersuchen ebenfalls ganz unterschiedliche Feedback-Formen – schriftliche Rückmeldungen durch die Lehrpersonen, Peer-Feedback, Feedback durch die Eltern (schriftlich und mündlich) oder eine Kombination mehrerer Formen –, aus denen gemäss den AutorInnen der Meta-Analyse keine Form besonders hervorsteht.

Beide Meta-Analysen versammeln ganz unterschiedliche Studien, die Feedback zudem mehrheitlich eher als «Beiprodukt» untersuchen, indem Feedback ein Element einer umfassenderen Instruktion darstellt und nicht im Zentrum der Intervention steht. Das bedeutet gleichzeitig auch, dass das Feedback in den Schreibprozess integriert und damit auch an das Überarbeiten von Texten gekoppelt ist. Anders formuliert: Feedback findet nicht erst dann statt, wenn der Textproduktionsprozess abgeschlossen ist. Besonders deutlich zeigt sich dies in der Meta-Analyse von Graham & Perin (2007a), in der Feedback-Studien unter «kollaborativem Schreiben» versammelt sind (für kollaboratives Schreiben weisen sie insgesamt eine Effektstärke von  $d=.75$  aus).

Die Meta-Analysen können entsprechend keine Einsicht in die instruktionalen Faktoren liefern, die bestimmte Feedback-Verfahren zu einem wirksamen Instrument machen (Hoogreveen & van Gelderen, 2013, S. 474). Es lohnt sich deshalb, die Meta-Analysen genauer zu sichten: Hoogreveen & van Gelderen (2013), die 26 Studien detaillierter gesichtet haben und in ihren Bericht teilweise die gleichen Studien wie die bereits genannten Meta-Analysen integriert haben, arbeiten drei theoretische Perspektiven heraus, auf denen die von ihnen berücksichtigten Studien aufbauen: a) kognitiver, b) sozialer und c) genrebasierter Ansatz. Für alle drei Richtungen finden sich positive Belege, doch ist die Forschungslage nicht so, dass sich der eine Ansatz den anderen überlegen zeigte. Um zu verstehen, worin wirksame instruktionale Praktiken bestehen und weshalb sie einen positiven Einfluss auf verschiedene Fähigkeitsbereiche haben können – auf das Überarbeiten, auf das Wissen darüber, was gutes Schreiben ausmacht bzw. was gute Texte sind – und weshalb sie sich nicht zuletzt auch auf die Qualität der Textprodukte positiv auswirken, sollen im Folgenden einzelne ausgewählte Studien zunächst zu Peer-Feedback genauer ausgeführt werden, vor allem mit Blick darauf, welche instruktionalen Merkmale entscheidend sein könnten.

## 2. Peer-Feedback

So zahlreich die verschiedenen Verfahren auch sind, so besteht doch Einigkeit darin, dass es nicht genügt, die Schüler/-innen einfach gemeinsam ihre Texte überarbeiten zu lassen, zumal sich vielfältige Herausforderungen stellen (Hoogreveen & van Gelderen, 2013, S. 496):

- a) Schüler/-innen betrachten das Überarbeiten als Selbstzweck, weniger als ein Mittel, um Texte zu optimieren.
- b) Sie fokussieren hauptsächlich oberflächliche Merkmale beim Überarbeiten sowie in ihren Rückmeldungen an andere Schüler/-innen.
- c) Sie sind zunächst auf ihre eigenen Bedürfnisse als Schreiber/-innen fokussiert und weniger auf das, was ihre Leser/-innen benötigen.

---

<sup>1</sup> Die Effektstärke gibt an, wie bedeutsam ein Effekt ist. Eine Effektstärke  $d$  bis  $.2$  gilt als gering, bis  $.5$  als mittel und über  $.8$  als stark.

Feedback-Verfahren müssen solchen Herausforderungen Rechnung tragen, insbesondere auch, wenn es sich um Peer-Feedback handelt.

Im Folgenden werden vier Verfahren einer genaueren Betrachtung unterzogen: Strategievermittlung mit reziprokem Feedback, Schreibkonferenz, Textlupe sowie Feedback durch Beobachten. Daran anschließend werden die vorgestellten Feedback-Verfahren einander gegenübergestellt und kritisch diskutiert. Das Interesse gilt dabei vor allem der Frage, wie die Instruktion in diesen ausgewählten Verfahren erfolgt: Damit Peer-Feedback seine Wirkung entfalten kann, sind Instruktion wie auch Training unumgänglich (Van Steendam, Rijlaarsdam, Sercu & van den Bergh, 2010).

### 2.1 Strategievermittlung mit reziprokem Feedback

MacArthur, Schwartz & Graham (1991) stellen sich mit ihrer Intervention, die eine hohe Effektstärke von  $d=1.42$  zeigte, allen drei zu Beginn genannten Herausforderungen und verfolgen dabei das Ziel, dass die Lernenden die Qualität ihrer Revisionsfähigkeiten verbessern können. Primarschülern und -schülerinnen mit Schreibschwierigkeiten (Klasse 4–6) wurde dazu in zwei Phasen je eine Strategie zur inhaltlichen Überarbeitung und eine zu sprachformaler Korrektheit vermittelt. Damit sollte sich das Wissen der Schüler/-innen über Schreiben und Überarbeiten, ihre Überarbeitungsaktivitäten sowie die Qualität ihrer Texte verbessern. Da die Befunde zu Peer-Feedbacks zum Zeitpunkt der Studie sehr gemischt waren – die Autoren führen dies auf den Umstand zurück, dass Peers oft nicht in der Lage sind, die «richtigen» Fragen zu stellen oder nützliche Vorschläge zu formulieren –, kombinierten sie die sog. kognitive Strategievermittlung mit einem reziproken Feedback-Verfahren (MacArthur et al., 1991, S. 203):

1. Der Autor liest seinen Text vor, während seine Partnerin genau zuhört und den Text mitliest.
2. Die Partnerin gibt dem Autor zu zwei Punkten kurz Rückmeldung: Wovon handelt der Text? Was hat mir besonders gut gefallen?
3. Die Partnerin liest den Text nochmals und überprüft ihn im Hinblick auf zwei Fragen:
  - a. Gibt es etwas im Text, das nicht klar ist?
  - b. Wo wären mehr Details oder Informationen hilfreich?Sie notiert sich im Text entsprechende Überarbeitungsvorschläge.
4. Sie diskutiert ihre Vorschläge mit dem Autor.
5. Haben beide Schüler/-innen zu ihrem Text auf diese Weise ein Feedback erhalten, überarbeiten sie zeitnah ihre Texte und diskutieren ihre Überarbeitungen wieder miteinander.
6. Zuletzt korrigieren sie sich gegenseitig ihre Texte im Hinblick auf sprachformale Korrektheit.

Die Lehrpersonen wurden parallel zu ihrem Unterricht während eines Jahres sowie in einem Sommerworkshop zu prozessorientiertem Schreibunterricht geschult. Jene der Experimentalgruppe erhielten zusätzlich ein Training sowie ein ausführliches Manual mit Materialien, um die Überarbeitungsstrategien in Verbindung mit dem reziproken Verfahren vermitteln zu können.

Der gewählte Ansatz wirkte sich einerseits positiv auf die Anzahl der Revisionsaktivitäten, andererseits auch auf deren Qualität aus, was sich auch positiv auf die Textqualität niederschlug. Zudem konnten die Schüler/-innen nach der Intervention vermehrt relevante Kriterien benennen, auch wenn sich ihr Wissen über Überarbeiten nicht veränderte.

### 2.2 Schreibkonferenz und Textlupe

Während die KMK-Richtlinien zu den Bildungsstandards für den Primarbereich lediglich festhalten, dass Schüler/-innen die Fähigkeit erwerben sollen, Texte in Bezug auf die Schreibaufgabe und im Hinblick auf Verständlichkeit und Wirkung zu überprüfen sowie Texte sprachformal zu überarbeiten (KMK, 2004a), ergänzen die KMK-Richtlinien für die Sekundarstufe Überarbeitungsstrategien, vor allem aber werden sie im Hinblick auf die Methode konkreter, als sie explizit Schreibkonferenzen und Schreibwerkstatt erwähnen (KMK, 2004b). Ähnliches gilt für den Schweizer Lehrplan 21, der im Hinblick auf das Überarbeiten in der Domäne Schreiben festhält, dass Schüler/-innen ihre Texte inhaltlich wie auch sprachformal in kooperativen Situationen überarbeiten können (D-EDK, 2013, S. 32–34). Für die Klassen 7–9 wird zudem präzisiert, dass es sich bei kooperativen Situationen um Schreibkonferenzen handeln kann. Auffällig ist, dass die Schreibkonferenz in beiden Fällen explizit erst für die Sekundarstufe erwähnt wird.

Da Schreibkonferenzen nicht nur prominent in den KMK-Richtlinien und im Schweizer Lehrplan 21 erwähnt werden, sondern sich auch – so Becker-Mrotzek & Böttcher (2012, S. 36) – im schulischen Schreibunterricht inzwischen etabliert haben, gilt es, dieses Verfahren ebenfalls genauer zu betrachten. Für den deutschsprachigen Raum sind zur Durchführung einer Schreibkonferenz insbesondere die Arbeiten von Spitta (1992, 1996) handlungsleitend.

Inwiefern sich Schreibkonferenzen positiv auf die zu überarbeitenden Textprodukte auswirken, wurde zuletzt von Lipowsky et al. (2013) untersucht, und zwar bei 3.-KlässlerInnen. Neben der Schreibkonferenz setzten sie die Textlupe ein, die auch im deutschsprachigen Raum ein gängiges Feedback-Verfahren darstellt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 37f.). Sie charakterisieren die Textlupe im Vergleich zur Schreibkonferenz als weniger offen, da sie mit Leitfragen stärker auf lokale Textstellen oder auf die globale Textebene abziele. Hinzu komme, dass sie «eine stärker strukturierte und primär schriftbasierte Lernumgebung zum Überarbeiten von Texten dar[stellt], in der das Feedback eher distanziert, verzögert und sprachlich dekontextualisiert erfolgt» Lipowsky et al. (2013, S. 41). Die von ihnen vorgegebenen Leitfragen fokussierten die Ebenen Wort, Satz oder Textstellen und hielten die Schüler/-innen an, zu loben, einzelne Passagen zu streichen oder alternative Formulierungen vorzuschlagen.<sup>2</sup> Die zu Beginn der Intervention von den SchülerInnen verfassten Erstfassungen wurden sprachformal korrigiert, um in der Überarbeitungsphase die Aufmerksamkeit der 3.-KlässlerInnen auf Inhaltliches lenken zu können.

In beiden Experimentalgruppen wurden den Schüler/-innen während zwei Unterrichtsstunden Textrevisonstechniken vermittelt; darüber hinaus wurden sie in das jeweilige Feedback-Verfahren eingeführt. Die Intervention wurde durch Projektmitarbeiter/-innen durchgeführt.

Lipowsky et al. (2013) können weder für die Schreibkonferenz noch für die Textlupe einen signifikanten Einfluss auf die Anzahl und Qualität der Revisionshandlungen belegen.<sup>3</sup> Dagegen zeigte sich, dass die Länge des zu überarbeitenden Textes einen Einfluss auf die Anzahl der Revisionshandlungen hatte: SchülerInnen, die bereits bei ihrem Entwurf längere Texte verfassten und damit vermutlich über bessere Schreibkompetenzen verfügten, überarbeiteten ihn auch intensiver – letztlich unabhängig davon, ob eine Schreibkonferenz durchgeführt oder eine Textlupe eingesetzt wurde.

Zwei weitere Studien gelangen zu vergleichbaren Befunden:

- a) Senn, Lötscher & Malti (2005) liessen SchülerInnen der Klassenstufen 5–7 ihre Texte in drei Schreibkonferenzen besprechen und beurteilen, allerdings nicht in Kleingruppen, sondern nur zu zweit. Die fehlende höhere Qualität der Texte führen die AutorInnen auf die geringe Dauer der Intervention zurück.
- b) In einer Studie mit einem Verfahren, das ganz analog zur Schreibkonferenz aufgebaut ist und mit 4.-KlässlerInnen durchgeführt wurde, können Prater & Bermudez (1993) bezogen auf einzelne Kennwerte wie Anzahl Wörter, Sätze und Ideen für die Experimentalgruppe zwar einen signifikanten Vorsprung gegenüber der Kontrollgruppe feststellen, nicht aber bezogen auf die Textqualität (Effektstärke  $d=.15$ , vgl. Graham et al., 2011, S. 44).

### 2.3 Feedback durch Beobachtung von LeserInnen

Sowohl das reziproke Verfahren nach MacArthur et al. (1991) als auch Schreibkonferenz oder Textlupe setzen auf direktes Feedback durch die Peers. Der Ansatz von Couzijn & Rijlaarsdam (2005a) arbeitet dagegen hauptsächlich mit indirektem Feedback, bei dem die Autor/-innen jedoch die Wirkung ihrer Texte direkt erfahren können. Im Rahmen einer Interventionsstudie (Klasse 9) beobachten die Schreiber/-innen, wie Peers ihre Anleitung zu einem Experiment lesen und das Experiment auf der Basis ihres Textes durchzuführen versuchen.<sup>4</sup> Die Peers lesen den Text laut und denken auch laut dazu. Zusätzlich kommentieren sie die Anleitung auch im Hinblick auf seine Textqualität. Die AutorInnen sehen dabei den Peers nicht in Echtzeit zu, sondern betrachten Videoaufnahmen: Das hat den Vorteil, dass sie jederzeit die Aufnahme anhalten und sich Notizen machen können.

<sup>2</sup> Inwiefern die Leitfragen tatsächlich die globale Textebene anvisieren, wird nicht deutlich.

<sup>3</sup> Die Qualität der schriftlichen Rückmeldungen wurde im Rahmen dieser Studie nicht erfasst.

<sup>4</sup> Vergleichbares führten sie zum Verfassen von argumentativen Texten durch, vgl. Couzijn & Rijlaarsdam (2005b).



Die Experimentalgruppe, die Peers beim Lesen und lauten Denken beobachtet und zusätzlich von den Peers schriftliche Kommentare erhält, erzielte gegenüber den anderen Experimentalgruppen sowie gegenüber der Kontrollgruppe den grössten Zuwachs in der Schreibleistung ( $d=2.37$ ). Couzijn & Rijlaarsdam (2005a) können zudem zeigen, dass der Zuwachs auf eine stärkere Leserorientierung zurückzuführen ist: Die Schüler/-innen beschreiben im Nachgang an die Beobachtung die Objekte, die für die Durchführung des Experiments eine wichtige Rolle spielen, häufiger und auch detaillierter; sie fügen mehr Erklärungen und mehr Hinweise ein. Dagegen bleibt der Anteil an eigentlichen Handlungsanweisungen konstant, was gemäss den Autoren auch zu erwarten ist, da 9.-KlässlerInnen keine Schwierigkeiten haben sollten, den Kern von Anleitungstexten zu realisieren.

Couzijn & Rijlaarsdam (2005a) haben allfällige Veränderungen nicht nur im Hinblick auf die Textqualität erfasst: Indem sie die Schüler/-innen auch schriftlich einen Ratschlag formulieren liessen, wie man am besten eine Anleitung verfasst bzw. worauf besonders zu achten ist, können sie einen allfälligen Zuwachs an deklarativem Wissen messen. Die Experimentalgruppe mit Beobachtung und schriftlichem Feedback der Peers kann überdurchschnittlich gute Ratschläge formulieren, wird teilweise aber von der Experimentalgruppe, die die Anleitung eines Peers erprobte und selbst schriftliche Rückmeldungen gab, übertroffen.

Die Autoren dieser Studie betonen, dass es nicht ausreicht, wenn Peers einfach nur einen Text lesen und kommentieren: Es braucht zum einen eine klare und situierte Schreibaufgabe, zum anderen Kriterien fürs Feedback. Im Falle des Anleitungstextes sind ihre Vorgaben wie folgt:

First you should *precisely* follow the instructions in the manual. Try to do exactly what is written: no more, no less. Don't start working according to your intuition, follow the instructions literally.

Whenever the manual is not clear to you, say it *immediately*. Also point out missing or incorret information. Think aloud continuously while doing the experiment [...]. (Couzijn & Rijlaarsdam, 2005a, S. 223)

#### 1.4 Diskussion

Im Folgenden werden die vorgestellten Feedback-Verfahren genauer verglichen und mit Blick auf folgende Aspekte diskutiert: a) soziale Interaktion, b) Rollenverteilung bei den SchülerInnen, c) Medium, d) angewendete Kriterien oder Leitfragen, e) Schreibentwicklung sowie f) die Rolle der Lehrperson.

a) *Zur sozialen Interaktion:* Das reziproke Verfahren und das Feedback durch Beobachten sind dyadisch angelegt, während die Schreibkonferenz und die Textlupe eher mit Kleingruppen arbeiten. Eine zunächst naheliegende Sichtweise könnte sein, dass sich dyadische Verfahren als wirksamer erweisen als solche mit Kleingruppen. Wie Cho & MacArthur (2010) jedoch in ihrer Studie mit Studierenden in den ersten Semestern zeigen, profitierten die Studierenden stärker, wenn sie von mehreren Peers eine Rückmeldung erhielten. Darüber hinaus können sie aufzeigen, dass die Art des Feedbacks eine entscheidende Rolle spielt: Erfolgte das Feedback direktiv, bestanden die Revisionstätigkeiten hauptsächlich in sprachformalen Überarbeitungen; erfolgte das Feedback dagegen nicht-direktiv, gingen sie mit komplexen Überarbeitungen einher (Letzteres meint nicht das blosses Ergänzen neuer Ideen bzw. Inhalte). Während sich die komplexen Überarbeitungen positiv auf die Textqualität auswirkten, blieb ein solcher Effekt bei sprachformalen Überarbeitungen sowie blossen Ergänzungen aus.

Schüler/-innen, die ihren Peers Feedback geben, sind in Bezug aufs Evaluieren und Beurteilen NovizInnen, sei es, weil sie (noch) wenig darüber wissen, was gute Texte sind, weil sie eher geringes Textmusterwissen haben und teilweise auch nicht über das notwendige inhaltliche Hintergrundwissen verfügen, um hilfreiche Rückmeldungen geben zu können. Dennoch kann Peer-Feedback einem Feedback durch ExpertInnen überlegen sein, da Peer-Kommentare für die Schüler/-innen verständlicher sind: Zum einen weil sie ähnliche Schreibschwierigkeiten haben, zum anderen weil sie Kommentare sprachlich «näher» formulieren können (Cho & MacArthur, 2010, S. 329).

b) *Zur Rollenverteilung bei den SchülerInnen:* Sowohl das reziproke Verfahren als auch die Schreibkonferenz und die Textlupe sehen für die Feedback-Gebenden in erster Linie die Rolle von EvaluatorInnen und weniger von LeserInnen vor. Hinzu kommt, dass die Regeln, die im Rahmen der Schreibkonferenz formuliert werden, denn auch eine aktivere Rolle der AutorInnen vorsehen, als diese es sind, die zu Beginn des Feedbacks die Initiative ergreifen, indem sie ihren Text vorlesen und im weiteren Verlauf der Schreibkonferenz auch ihre Fragen an die Zuhörenden stellen.

Auffällig ist, dass im reziproken Verfahren nach dem Vorlesen die Feedback-Gebenden die aktivere Rolle übernehmen, indem sie den gehörten und mitgelesenen Text zusammenfassen. Das heisst, auf diese Weise kann für den Autor bereits zu Beginn deutlich werden, inwiefern der Text sein Schreibziel erreicht. Ist er mit der Zusammenfassung nicht einverstanden – möglicherweise weil er findet, dass seine Partnerin nicht «richtig» zugehört hat –, kann er nachfragen. Darüber hinaus wird auf diese Weise der Blick beider Schüler/-innen auf die globale Ebene gelenkt: Soll sich das Feedback günstig auf die Textqualität auswirken, ist die globale Ebene entscheidend. Denn ob etwas ergänzt, umformuliert oder allenfalls auch weggelassen werden soll, kann oft nur mit Blick auf die Gesamtidee des Textes entschieden werden.

Eine wichtige Annahme bezogen auf Schreibkonferenzen besteht darin, «dass Schülerinnen und Schüler in der Rolle des Rezipienten Probleme eines Textes eher erkennen als die Autoren selbst» (Lipowsky et al., 2013). Müssen die AutorInnen sich jedoch zuerst überlegen, was sie ihre Peers fragen wollen, setzt dies voraus, dass sie entweder ihren Text bereits selbst evaluiert haben oder dass sie ganz bestimmte Unsicherheiten beim Schreiben ihres Textes hatten, die möglicherweise ungelöst blieben. Dieser Schritt ist aber in einer Schreibkonferenz in der Regel nicht angeleitet. Gerade jenen Schülerinnen und Schülern, die einfach drauflosschreiben, dürfte es ohne Unterstützung eher schwer fallen, Fragen zu ihrem Text zu formulieren.

Im Beobachtungsverfahren sollen die Peers ausschliesslich als Leser/-innen agieren. Dies verdeutlicht die Anweisung, dass sie strikt dem Text des Autors, der Autorin folgen sollen. Wird ihr Verhalten als Leser/-in zudem gefilmt, können die AutorInnen eine Stelle auch mehrmals anschauen und sich in aller Ruhe wichtige Beobachtungen notieren. Während Couzijn & Rijlaarsdam (2005a) aus methodischen Gründen die Lesenden filmen und den AutorInnen auch die Filme zeigen, ist ein solches Vorgehen im regulären Schreibunterricht zu aufwendig. Stattdessen werden sich Leser und Autorin gegenüber sitzen. Das hat aber den Nachteil, dass es für die Autorin schwierig ist, mit dem Leser *nicht* zu interagieren (Couzijn & Rijlaarsdam, 2005a, S. 235). Tut sie das, ist sein natürlicher Leseprozess unterbrochen und er wird möglicherweise seine Rolle wechseln, weg vom Leser und hin zu jener des Evaluators.

Bei direkten Verfahren haben die Schüler/-innen oftmals nicht ausreichend Zeit, um die Rückmeldungen ihrer Peers festhalten zu können. Dies dürfte aber gerade für schwächere Schüler/-innen eine Schwierigkeit darstellen. Wird satzweise vorgegangen, wie dies Spitta (1992, 1996) vorsieht, verschafft dies den AutorInnen zumindest teilweise etwas Zeit, um wichtige Rückmeldungen aufnehmen und festhalten zu können.

c) *Zum Medium*: Peer-Feedback erfolgt in Schreibkonferenzen ausschliesslich mündlich und ist damit stark dialogisch angelegt, während das Verfahren nach MacArthur et al. (1991) auch schriftliche Anteile enthält und das Beobachtungsverfahren nach Couzijn & Rijlaarsdam (2005a) ebenfalls mit einem schriftlichen Kommentar kombiniert werden kann. Zudem zeigte sich die Kombination von Beobachtung und schriftlichem Kommentar der blossen Beobachtung gegenüber als überlegen. Für die AutorInnen können schriftliche Kommentare ihrer Peers demnach eine wichtige Hilfe sein. Allerdings dürfte die Art und Weise sowie die Qualität der Kommentare eine entscheidende Rolle spielen, zumal gerade die Textlupe entgegen den Erwartungen keine Effekte zeigte (vgl. dazu auch die Diskussion unten unter Punkt f). Des Weiteren gibt es Hinweise darauf, dass eine Kombination von mündlichem und schriftlichem Feedback insbesondere für L2-Lernende hilfreicher ist (vgl. dazu die Meta-Analyse von Biber, Nekrasova & Horn, 2011).<sup>5</sup>

d) *Zu den angewendeten Kriterien bzw. Leitfragen*: Die inhaltliche Überarbeitung wird beim reziproken Verfahren auf lediglich zwei Fragen fokussiert, die vergleichsweise konkret formuliert sind. Ähnliches gilt für das Beobachtungsverfahren. Für die Schreibkonferenz wie auch die Textlupe sind je nach Lehrmittel, je nach Umsetzung mehrere Fragen leitend, jedoch in der Regel eher vage formuliert. Insbesondere stellen die Fragen oder Kriterien oft keinen Bezug zur globalen Textebene her. Eine Ausnahme bildet Leßmann (2012, 2013), die die Schreib- bzw. Autorenkonferenz mit fünf Hauptkriterien zum Erkennen von Textqualitäten verbindet (Leser/-in, Ziel und Wirkung, Textmuster/-sorte, Wörter und Sätze) und dabei die Kriterien und Leitfragen miteinander verknüpft.<sup>6</sup> So bezieht die Frage zu «Wörter» explizit Ziel und AdressatInnen ein, indem die Schüler/-innen sich überlegen sollen, welche Wörter zum Ziel passen und welche Wörter die AdressatInnen erreichen (Leßmann, 2012, S. 298).

---

<sup>5</sup> Aus dieser Meta-Analyse geht an der Stelle jedoch nicht hervor, durch wen das Feedback dabei erfolgte.

<sup>6</sup> Die Autorenkonferenz wird im Klassenverband durchgeführt.

Leitfragen oder Kriterien sollten, wie insbesondere Couzijn & Rijlaarsdam (2005a, 2005b) betonen, auch in Verfahren mit Peer-Feedback auf die Schreibaufgabe abgestimmt sein. Während die Fragen, ob eine Stelle im Text nicht klar ist oder ob zusätzliche Informationen hilfreich wären, für die Beurteilung und die Überarbeitung eines Anleitungstextes zentral sind, wird die Aufgabe der Peers bspw. bei argumentativen Texten eine ganz andere sein: Hier kann es – je nach Schreibaufgabe –, sinnvoller sein, dass sie den Standpunkt des Autors, der Autorin herausarbeiten sowie die wichtigsten Argumente identifizieren (Couzijn & Rijlaarsdam, 2005a, S. 234) oder dass sie überprüfen, ob sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente verwendet werden und ob daraus überzeugend ein bestimmter Standpunkt abgeleitet wird.

e) *Zur Schreibentwicklung:* Bislang liegt keine Studie vor, die aufzeigen könnte, dass bestimmte Verfahren eher zu Beginn der Schreibentwicklung, andere eher für versiertere Schreiber/-innen geeignet wären. Die in der Meta-Analyse von Graham et al. (2011) versammelten Studien setzen mehrheitlich erst ab Klasse 4 an. Lediglich zwei Studien wurden in Klasse 2 bzw. 3 zu Feedback durchgeführt (im ersteren Fall kein Effekt, im zweiten ein mittlerer Effekt). Entsprechend kann nicht ausgeschlossen werden, dass bspw. eine Schreibkonferenz für Klasse 3 zu früh ist, wenn die Verbesserung der Textqualität im Vordergrund steht: Möglicherweise liegt der Nutzen einer Schreibkonferenz zu Beginn eher darin, dass die Schüler/-innen Schreiben als eine soziale Praxis erfahren. Wird die Schreib- bzw. Autorenkonferenz ein fester Bestandteil des Stundenplans wie bei Leßmann (2012) und damit auch eine Art soziales Ritual, kann dies durchaus motivationsfördernd sein.

Wenn Jantzen (2012, S. 285) aus einer Fallstudie zu einer 6.-Klässlerin als Fazit festhält, dass es in «Lern(er)-kontexten [...] wenig sinnvoll» sei, «Überarbeitungen unter dem Aspekt zu betrachten, ob sie erfolgreich waren oder nicht», sondern es sinnvoller sei, sie daraufhin zu untersuchen, welche Intention beim Überarbeiten verfolgt wird, so scheint dieser Entwicklungsaspekt mitzuschwingen. Damit die Schüler/-innen das Evaluieren und Überarbeiten nicht als reinen Selbstzweck erleben, ist es jedoch unabdingbar, dass die Funktion der beiden Tätigkeiten expliziert und auch verfolgt wird – sowohl von der Lehrperson als auch von den SchülerInnen –, selbst dann, wenn der Erfolg eher ein langfristiges Ziel sein dürfte.

f) *Zur Rolle der Lehrperson:* Gemäss Becker-Mrotzek & Böttcher (2012, S. 38) können sich Lehrpersonen bei der Textlupe weitgehend zurückhalten. Sie empfehlen lediglich, «vor dem Einsatz der Textlupe in der Gruppe an einem Mustertext eine kollektiv erstellte Textlupe durchzuführen». Auf diese Weise werde für alle Schüler/-innen das Verfahren deutlich. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies bereits zu qualitativ hochstehenden Rückmeldungen führt, wie folgendes Beispiel in Abbildung 2 illustriert, das in einer 4. Klasse nach einer ersten kurzen Einführung entstand. Wie das Beispiel zudem verdeutlicht, kann es sinnvoll sein, wenn sich die Lehrperson in solchen Fällen nicht zurückzieht, sondern selbst in der Textlupe eine Rückmeldung formuliert (vgl. die dritte Zeile) und den SchülerInnen damit auch ein Muster vorgibt.

Das hat mir gut gefallen:	Hier fällt mir etwas auf: Hier habe ich noch Fragen: Hier stört mich etwas:	Meine Tipps und Vorschläge:
Das Melanie eine Geige wurde.	Nichts !	Nichts !
Das Melanie eine Geige und dann ein Cello wurde.	Es ist alles gut gewesen.	Nichts !
Die Idee mit der Verwandlung hat mir gut gefallen.	ich würde anstatt die Klaviere die Kinder den Elefanten entdecken lassen.	Es wäre spannend zu lesen wie sich Melanie in eine Geige oder ein Cello verwandelte. Sie war nicht einfach plötzlich eine Geige, sondern ihr Hals streckte sich, würde...

Abbildung 1: Textlupe aus einer 4. Klasse



Hoogreveen & van Gelderen (2013) sehen eine Gemeinsamkeit der von ihnen berücksichtigten Studien darin, dass nahezu in allen Fällen Strategien vermittelt werden. Damit ist nicht ein prozessbezogener Strategiebegriff gemeint, der Art, dass der Schreibprozess lediglich auf eine bestimmte Art und Weise strukturiert wird, sondern ein metakognitiver Strategiebegriff, in dem Sinne, dass Strategien bewährte Verfahren zur Lösung ähnlicher (Schreib-)Aufgaben darstellen und der Überwachung des eigenen Schreibens dienen (vgl. Alexander, Graham & Harris, 1998). Hoogreveen & van Gelderen beklagen allerdings, dass Strategien hauptsächlich nur in der Einstiegsphase vermittelt werden:

Almost all studies provide initial general instruction in strategies (and instruction in interaction or genre knowledge) and in the phase of discussion of the first draft, but relatively few continue to provide such instruction in the phases of planning, formulating, and revision. (Hoogreveen & van Gelderen, 2013, S. 494)

MacArthur et al. (1991) verknüpfen das reziproke Feedback-Verfahren mit der Vermittlung einer kognitiven Überarbeitungsstrategie. Die Lehrpersonen gehen dabei im Wesentlichen im Sinne der expliziten Strategievermittlung vor (vgl. Graham & Harris, 2005). In Verbindung mit dem reziproken Feedback-Verfahren sind es folgende Phasen (MacArthur et al., 1991, S. 204):

1. *Hintergrund + Diskussion*: Die Lehrperson erläutert die Funktion der Strategie, diskutiert mit den Schülern und Schülerinnen darüber, wie wichtig es ist, Texte zu überarbeiten.
2. *Hintergrund + Diskussion*: Sie zerlegt die Überarbeitungsstrategie in Teilschritte und erläutert die Funktion eines jeden Teilschritts.
3. *Modellieren*: Sie modelliert die Anwendung der Strategie zunächst nicht selbst, sondern spielt den SchülerInnen ein Video vor, das zwei Lernende dabei zeigt, wie sie die Strategie anwenden.
4. *Memorieren*: Die Schüler/-innen memorisieren die Teilschritte.
5. *Modellieren*: Die Lehrperson führt nun selbst anhand eines speziell dazu aufbereiteten Textes die Teilschritte vor und erklärt dabei gleichzeitig nochmals die Funktion der Teilschritte. Jeder Teilschritt wird von den SchülerInnen anschliessend an ihren eigenen Texten ausgeführt.
6. *Unterstützen + unabhängiges Üben*: Die Schüler/-innen können sich das Video nochmals ansehen. Sie wenden die Strategie im Tandem an und erhalten dabei so lange Unterstützung von der Lehrperson, bis sie im Tandem die Strategie selbstständig anwenden können.

Da ein wichtiges Ziel auch darin besteht, dass die SchülerInnen die Strategie ohne Peers anwenden können, beginnt die Lehrperson nochmals von vorne, indem sie ihnen erklärt, dass die Strategie auch allein angewendet werden kann usw.

Wie dieser Ansatz zeigt, dürfte die Instruktion durch die Lehrperson einen entscheidenden Anteil an der Wirksamkeit des reziproken Feedback-Verfahrens von MacArthur et al. (1991) haben. Zu unterscheiden ist damit im Sinne von Alexander et al. (1998) zwischen Peer-Feedback als *Lernstrategie* und expliziter Strategievermittlung als *Instruktionsstrategie*. Im Hinblick auf die Instruktionsstrategie gilt, dass sich die Lehrperson nicht zurückhält, sondern sie spielt vor allem zu Beginn eine sehr aktive Rolle, die mit zunehmender Könnerschaft der Schüler/-innen abnimmt. Nicht zuletzt erhält das Modellieren beim reziproken Verfahren ein hohes Gewicht, als es zu mehreren Zeitpunkten ins Spiel kommt: um vorzuführen, wie zwei Peers vorgehen, und um zu zeigen, wie die Schüler/-innen das Verfahren auch allein anwenden können.

Im Gegensatz dazu vermutet Jantzen (2012, S. 295), dass bei SchülerInnen «mit einem mittleren Schreibalter» die explizite Vermittlung des Überarbeitens unnötig ist. Stattdessen seien ihnen «vielfältige Erfahrungen mit dem Überarbeiten» zu ermöglichen, ohne dass die Unterrichtsimpulse dabei zu sehr vorstrukturiert seien. Dahinter verbirgt sich möglicherweise die Ansicht, dass Schreiben durch Schreiben gelernt wird – eine Ansicht, die Abraham & Baurmann (2010, S. 4) im Hinblick auf förderndes Beurteilen als Allgemeinplatz bezeichnen. Feedback ohne Instruktion erweist sich jedoch auch bei Studierenden, die Englisch als Fremdsprache erwerben – also bei Personen höheren Schreibalters –, als wenig effektiv, da sie unter solchen Bedingungen lediglich Oberflächenmerkmale fokussieren (Van Steendam et al., 2010).

### 3 Selbstevaluation

Wird den Schülern und Schülerinnen vermittelt, wie sie ihre eigenen Texte evaluieren können, wirkt sich dies durchschnittlich mit einer mittleren Effektstärke von  $d=.46$  positiv auf die Textqualität aus (Graham et al., 2011). Hillocks (1984) fasst in seiner Meta-Analyse sieben Studien zusammenfasst, in denen Schüler/-

innen in die Verwendung eines Rasters involviert waren. Wie Hillocks (1984) betont, wurden nur Studien berücksichtigt, in denen die Schüler/-innen Kriterien angewendet und auf dieser Basis einen Text überarbeitet haben. Er berichtet eine durchschnittliche Effektstärke von  $d=.36$ .

Wie Graham et al. (2011) betonen, habe die Selbstevaluation einen konstant positiven Einfluss auf die Textqualität, allerdings können sie für drei Studien lediglich einen geringen oder auch keinen Effekt, für zwei Studien einen mittleren und für weitere zwei einen hohen Effekt anführen. Dies wirft bei näherer Betrachtung doch Fragen auf. Im folgenden Abschnitt werden zwei Ansätze diskutiert, in denen die SchülerInnen in die Arbeit mit Kriterienrastern eingeführt wurden, um ihre eigenen Texte zu beurteilen. Anschliessend in Kap. 3.2 wird kurz auf Selbstbeurteilung im Rahmen von Verfahren zum selbstregulierten Schreiben eingegangen.

### 3.1 Mit Kriterienrastern eigene Texte beurteilen

Während Andrade, Du & Wang (2008) 3.- und 4.-KlässlerInnen einen Raster vorlegten und einen positiven Effekt auf die Schreibleistung berichten können ( $d=.87$ ), entwickelten Lehrpersonen in der Studie von Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray (1999) gemeinsam mit ihren Schülern und Schülerinnen der Klassen 4–6 ein Kriterienraster, was nur einen geringen positiven Effekt auf die Schreibleistung zeigte ( $d=.18$ ). Vergleicht man die beiden Ansätze genauer, fällt auf, dass in der ersten Studie textsorten- sowie aufgabenspezifische Kriterienraster eingesetzt wurden, die zudem zu jeder Ausprägung eine Kurzbeschreibung enthalten. Dem gegenüber führen Ross et al. (1999) lediglich aus, dass ein Raster zu narrativen Texten entwickelt wurde und viele Lehrpersonen berichteten, die einzelnen Kriterien für SchülerInnen verständlich erläutert und beschrieben zu haben: Ob auch die Ausprägungen genauer gefasst wurden, wird nicht erwähnt. Ähnlich gilt, dass in der ersten Studie in allen Klassen systematisch mit Ankertexten gearbeitet wurden, während es dazu in der zweiten Studie heisst, dass viele Lehrpersonen davon berichtet hätten. Nicht zuletzt fällt auf, dass die SchülerInnen in der Studie von Andrade et al. (2008) angehalten wurden, nicht nur im Raster anzukreuzen, welches Kriterium in welcher Ausprägung auf ihren Text zutrifft, sondern sie sollten dies in ihrem Text auch markieren: Wenn ein Kriterium nicht erreicht wurde, sollten sie zur entsprechenden Stelle in ihrem Text eine Notiz mit Überarbeitungshinweisen anfertigen.

Graham et al. (2011) bezeichnen das Verfahren in Andrade et al. (2008) als «minimale Instruktion» zur Anwendung eines Rasters, während sie zu Ross et al. (1999) festhalten, dass die Schüler/-innen instruiert werden, wie ein Raster zur Selbstbeurteilung zu verwenden ist. Die Beschreibung des Verfahrens durch Andrade et al. (2008) erweckt jedoch den Eindruck, dass es wesentlich stärker in den Schreibprozess eingebunden ist als jenes von Ross et al. (1999), zumal das Raster in den Überarbeitungsprozess integriert ist.

Selbstevaluation geht also keineswegs mit einem einheitlichen Verfahren einher und ist auch keine «robuste» Praxis, wie Brown & Harris (2014) hervorheben. Sie führen drei kritische Punkte an, die zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen können:

1. Es kann nur mit Rückgriff auf andere Einschätzungen – vor allem durch die Lehrperson oder über standardisierte Tests – bestimmt werden, inwiefern eine schülerseitige Selbstevaluation realistisch ist. Die Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung sind im Allgemeinen eher moderat. Das heisst, es ist zum einen damit zu rechnen, dass Schüler/-innen sich sowohl über- als auch unterschätzen, zum anderen dürften die durch die Lehrpersonen vorgenommenen Einschätzungen auch nicht immer zutreffend sein.
2. Die Art und Weise, wie Selbstevaluation angeleitet oder im Klassenraum durchgeführt wird, kann die Validität beeinträchtigen. Insbesondere Selbstevaluationen, die im Klassenverband durchgeführt werden, können dazu führen, dass Schüler/-innen ganz bewusst ihr Gesicht wahren wollen und sich dann entsprechend zu hoch einschätzen.
3. Darüber hinaus gebe es keine Evidenz dafür, wie Selbstevaluation allgemein gesehen kohärent durchzuführen sei. Gleiches treffe im Hinblick auf eine systematische und theoretisch begründete Abfolge von Aktivitäten oder Praktiken zu.

Gerade Punkt 3) verdeutlicht, wie die beiden zuvor erwähnten Studien nahelegen, dass der Einbettung in den Textproduktionsprozess, der «Verzahnung» mit dem Entwurf bzw. zu überarbeitenden Text eine wichtige Rolle zukommen dürfte.

### 3.2 Selbstbeurteilung im Schreibprozess

Wird Selbstevaluation in den Schreibprozess integriert, wird sie in diesem Sinne als Bestandteil des selbstregulierten Lernens bzw. Schreibens aufgefasst und vermittelt, stellt dies nach Brown & Harris (2014, S. 24f.) einen guten Grund dar, an der Selbstevaluation festzuhalten. In solchen Fällen erfolgt die Vermittlung selbstevaluativer Fähigkeiten auch systematisch, theoriebasiert und – bezogen auf die Domäne Schreiben – auch integriert in den Schreibprozess: So richtet sich das zyklische Trainingsmodell des selbstregulierten Schreibens von Zimmerman (1998) danach aus, wie kompetente Schreiber/-innen vorgehen. Wie Abbildung 2 verdeutlicht, spielt dabei das Beobachten und Beurteilen bzw. Bewerten des eigenen Vorgehens eine zentrale Rolle.

Entsprechend ist die Selbstevaluation fester Bestandteil in Programmen zur Förderung selbstregulierten Schreibens, so insbesondere im Programm SRSD (= self regulated strategy development) nach Graham & Harris (2005), auf dem auch Glaser, Kessler & Brunstein (2009) ihr Strategieprogramm SAT (= selbstregulatorisches Aufsatztraining) aufbauen. Zwar spielt in solchen Programmen auch die textproduktbezogene Selbstevaluation eine wichtige Rolle, insbesondere jedoch der schreibprozessbezogenen Selbstevaluation wird ein hoher Stellenwert eingeräumt, zumal der Strategieeinsatz laufend überwacht und bewertet wird.

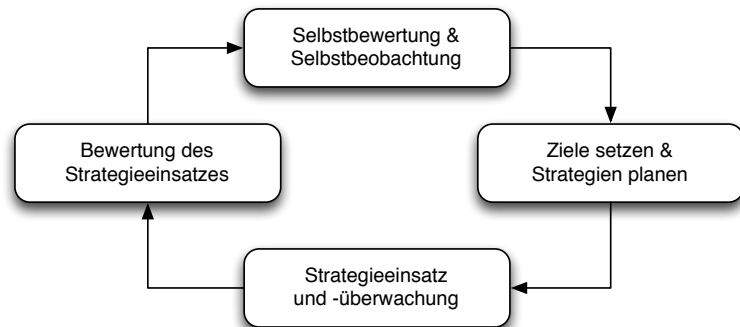


Abbildung 2: Zyklisches Trainingsmodell im Rahmen selbstregulierten Lernens von Zimmerman (1998) nach Glaser, Kessler & Palm (2011)

Generell zeigt sich, dass Selbstevaluation einen lernförderlichen Einfluss hat, wenn Selbstevaluation *explizit* vermittelt wird (Ross, 2006, S. 7), das heisst, die zunächst nicht beobachtbaren kognitiven Aktivitäten beim Schreiben verbalisiert und so der Beobachtung zugänglich gemacht werden (vgl. dazu insbesondere Graham & Harris, 2005). Explizite Vermittlung und Selbstregulation gehen insbesondere in SRSD oder SAT eine enge Verbindung ein.<sup>7</sup>

## 4 Feedback durch Erwachsene

Die Meta-Analyse von Graham et al. (2012) weist für Feedback durch Erwachsene (in erster Linie Lehrpersonen) eine deutlich bessere Wirksamkeit aus ( $d=.80$ ) als für Studien, die Peer-Feedback sowie Selbstevaluation untersuchten ( $d=.37$ ). Dagegen fassen Graham et al. (2011) Studien zu Feedback durch Peers und durch Erwachsene zusammen und analysieren dies nicht weiter.<sup>8</sup> Sie erwähnen lediglich, dass ihre Meta-Analyse keine Aussage über die gängigste Form von Feedback – schriftliche Kommentare von Lehrpersonen – erlaube. Sie weisen jedoch auf eine unveröffentlichte Dissertation hin, die für schriftliche Lehrerkommentare eine Effektstärke von  $d=.29$  ergab. In der Meta-Analyse von Graham & Perin (2007b), die unter Feedback nur fünf Studien aufführt, ist die Bandbreite der Effekte zu gross, um begründete Schlussfolgerungen ziehen zu können. Es fällt aber auf, dass unter diesen fünf Studien zwei zu schriftlichen Kommentaren von Lehrpersonen sind, die sich negativ auf die Schreibleistungen der Schüler/-innen auswirkten. Auch hier handelt es sich um unveröffentlichte Dissertationen.

Rijlaarsdam et al. (2008), der die Meta-Analysen von Hillocks (1984) und Graham & Perin (2007b) genauer sichtete, arbeitet auf dieser Grundlage Tendenzen heraus, die im Gegensatz zu Graham et al. (2012) Peer-Feedback dem Feedback durch Lehrpersonen als überlegen zeigen (vgl. dazu Tabelle 2 auf der folgenden Seite). Wie diese Aufstellung zudem nahelegt, stellt die Qualität der verwendeten Kriterien einen wichtigen Faktor dar.

<sup>7</sup> Programme, die explizite Vermittlung mit Selbstregulation verknüpfen, zeigen – bezogen auf die Schreibleistung – für die Klassen 2–6 eine durchschnittlich hohe Effektstärke von  $d=1.17$  und für die Klassen 4–12 eine Effektstärke von  $d=1.14$  (Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007a).

<sup>8</sup> Reziprokes Peer-Feedback wie auch Schreibkonferenzen werden dagegen separat ausgewiesen.

Effektstärke (d)	Ansatz
2.56	Leser eines eigenen Entwurfs beobachten plus schriftlicher Kommentar der Leser
1.74	Leser eines eigenen Entwurfs beobachten (ohne schriftl. Kommentar)
.75	Peer-Feedback als instruktionales Element in kooperativen Schreibumgebungen
.56	Feedback mit klaren Kriterien durch Lehrperson und Peers
.24	Feedback ohne klare Kriterien durch Lehrperson und Peers
.19	Überarbeitungsphase nach Textproduktion hinzugefügt, ohne Instruktion
.05	Feedback ohne klare Kriterien durch die Lehrperson

**Tabelle 2: Effekte unterschiedlicher Feedback-Verfahren, zusammengestellt nach Rijlaarsdam et al. (2008)**

Im Folgenden wird neben den herkömmlichen Lehrercommentaren (Kap. 4.1) das Beurteilen mithilfe von Kriterien genauer diskutiert (Kap. 4.2). Sowohl Lehrercommentare als auch das Beurteilen mit Kriterien fokussieren in der Regel Textprodukte. In den zu Beginn des Kapitels genannten Meta-Analysen stechen zwei Studien heraus, die prozessbezogenes Feedback durch Lehrpersonen untersuchten. Eine davon wird in Kapitel 4.3 genauer erläutert. Anschliessend wird auf zwei Arbeiten eingegangen, die auf der Basis von Selbstauskünften der Lehrpersonen Einblicke in die Beurteilungspraxis gewähren (Kap. 4.4). Noch wenig beleuchtet ist Feedback durch Eltern, was in Kapitel 4.5 nur kurz ausgeführt wird.

#### 4.1 Lehrercommentare

Verschiedene Feldstudien zu schriftlichen Commentaren durch Lehrpersonen haben mehrere Problemstellen identifiziert (Cho & MacArthur, 2010): Lehrer-Commentare erweisen sich häufig als nicht textspezifisch und sind nicht im konkreten Schülertext verankert. Des Weiteren werden sie häufig von den SchülerInnen missverstanden, da die Commentare zu allgemein, zu ambig und manchmal auch widersprüchlich sind. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Arbeit von Ivo (1982), der Lehrpersonen und Schüler/-innen zu Aufsatzkorrekturen befragte und mit seinen Ergebnissen bereits damals den Nutzen von Aufsatzkorrekturen, insbesondere auch schriftlichen Lehrercommentaren, die stark normorientiert sind, hinterfragte.<sup>9</sup> Ivo (1982) setzte dem einen verstehenden Ansatz – die sogenannte mæeutische Korrektur – gegenüber, bei dem die Lehrperson mit dem Schülertext in einen Dialog treten soll (zu den Leitlinien dieses Ansatzes vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 135).

Schriftliche Commentare von Lehrpersonen ergänzen die Randkorrekturen in Schülertexten und stellen – so Jost, Lehnen, Rezat & Schindler (2011, S. 263) – «eine zusammenfassende Beurteilung der Schülerleistung dar». Anders als die bisher vorgestellten Verfahren kommen Lehrercommentare damit erst nach Abschluss der Textproduktion zum Einsatz. Ihre Analyse schriftlicher Commentare von Primarlehrpersonen zeigt, dass die Commentare in der Regel drei Elemente aufweisen (Jost et al., 2011, S. 263):

1. Einleitung, in der der Schüler, die Schülerin angesprochen und die Arbeit zunächst positiv gewürdigt wird
2. Hauptteil, in dem anhand bestimmter Kriterien die Schreibleistung beurteilt wird
3. Abschluss, der eine Aufmunterung, eine bestätigende Äusserung u.Ä. enthalten kann

In ihrer Studie gehen Jost et al. (2011) nicht der Frage nach, inwiefern sich Lehrercommentare wirksam auf die Schreibleistungen auswirken würden, auch nicht, welche Aspekte von Lehrpersonen in den Commentaren fokussiert werden oder wie zutreffend solche Commentare in ihrem Hauptteil formuliert sind. Vielmehr weisen sie auf der Basis ihres Korpus an Lehrercommentaren darauf hin, dass das Verfassen schriftlicher Rückmeldungen an die Schüler/-innen seitens Lehrperson nicht vorausgesetzt werden kann, sondern dass dies ein Bestandteil der Ausbildung sein müsste. Sie schlagen ein mehrstufiges Modul vor, das u.a. in den Aufbau von Commentaren sowie in die Arbeit mit Kriterienrastern einführt.

<sup>9</sup> Beispiele zu ambigen, stark normorientierten und teilweise auch sehr direktiven schriftlichen Commentaren einer Lehrperson finden sich noch in Graf (2007).

Parr & Timperley (2010) integrierten diese Inhalte nicht in die Ausbildung, sondern führten eine einjährige schulinterne Weiterbildung für Lehrpersonen zum schriftlichen Kommentieren von Schülertexten durch. Sie können einen mittleren Zusammenhang zwischen der Qualität des Kommentars und den Schreibleistungen der SchülerInnen nachweisen ( $r=.685$ ,  $p<.01$ ). Des Weiteren zeigen ihre Ergebnisse, dass Lehrpersonen nach dieser Weiterbildung rhetorische wie auch inhaltliche Aspekte deutlich stärker fokussierten, während sie gleichzeitig weniger auf sprachformale Aspekte eingingen.

#### 4.2 Kriterienraster zur Beurteilung von Textprodukten

Entgegen der Erwartung liegen vergleichsweise wenige Studien zum lehrerseitigen Beurteilen mit Kriterien vor. Das dürfte hauptsächlich daran liegen, dass die erwähnten Meta-Analysen formatives Beurteilen ins Zentrum stellen, das lehrerseitige Beurteilen mithilfe von Kriterien jedoch häufiger summativ angelegt ist.

Zwei Studien aus der Meta-Analyse von Graham et al. (2012) nehmen das lehrerseitige Beurteilen anhand eines Kriterienrasters in den Blick, können jedoch keine positiven Effekte nachweisen: Sie untersuchten die Wirksamkeit des in den USA weit verbreiteten Kriterienrasters «6+1», wie es von Lehrpersonen eingesetzt (Collopy, 2008) sowie von SchülerInnen zur Selbstbeurteilung verwendet wird (Paquette, 2008). Das Raster besteht aus den sechs Kriterien Ideen, Organisation, Stil (im Original «voice»; passend zu Thema, AdressatInnen u.a.), Wortwahl, Satzflüssigkeit (Rhythmus u.a.) und Konventionen (Rechtschreibung und Grammatik), die im Verlauf der letzten Jahre um das Kriterium Präsentation ergänzt wurden. In beiden Studien schnitten die Experimentalgruppen gegenüber der Kontrollgruppe nicht besser ab ( $d=-.02$  und  $d=-.01$ ). Das kann, wie Collopy (2008) betont, daran liegen, dass die Lehrpersonen dieser Studie ganz unterschiedliche Schreibanlässe durchführten, die vermutlich auch verschiedene Genres oder Textmuster bedienten, und dass sie auch verschiedene instruktionale Ansätze verwendeten.

Ein weiterer Grund könnte auch darin gesehen werden, dass Kriterienraster dieser Art zu unspezifisch sind, da sie weder genre- bzw. textsortenspezifisch sind noch auf die jeweilige Aufgabe Bezug nehmen.<sup>10</sup> Nicht zuletzt werden zu den einzelnen Kriterien keine genaueren Beschreibungen angeführt, sodass davon auszugehen ist, dass die Lehrpersonen selbst entscheiden müssen, welche Schreibleistungen sie von den SchülerInnen ihrer Stufe erwarten können. In der in Kapitel 3.1 erwähnten Studie von Andrade et al. (2008) – dort wurde ebenfalls das Raster «6+1» eingesetzt – trifft dies gerade nicht zu, war es doch textsorten- und aufgabenspezifisch formuliert und enthielt Kurzbeschreibungen zu jeder Ausprägung.

Auch wenn das Kriterienraster «6+1» selbst nicht die erwarteten Ergebnisse zeigte, so würden sich die Lehrpersonen mit diesem Raster doch sicherer fühlen, eine gemeinsame Sprache für Textqualitäten entwickeln und nicht zuletzt – so Collopy (2008) – den Schwerpunkt nicht nur auf sprachformale Aspekte legen. Gerade bei vagen und damit letztlich unklaren Kriterienrastern ist dies aber zu bezweifeln. Eine zuverlässige Beurteilung – sei sie formativ oder summativ – setzt letztlich klare Kriterien voraus: Wird ein Text ein zweites Mal auf der Basis derselben Kriterien beurteilt und stimmen die beiden Beurteilungen überein, kann von einer validen Beurteilung ausgegangen werden. Graham et al. (2011) versammeln einige Studien, die die Zuverlässigkeit von Kriterienrastern untersuchten, und zwar holistische wie auch analytische sowie angewendet bei typischen Klassenarbeiten, die der Benotung dienen, wie auch angewendet bei standardisierten Testaufgaben und Portfolios. Ihr Befund ist ernüchternd, als deutlich weniger als die Hälfte der Studien zufriedenstellende Ergebnisse erzielten. Sollen Lehrpersonen jedoch auf Basis ihrer Beurteilungen den weiteren Lernweg der Schüler/-innen planen, brauchen sie zuverlässige Instrumente:

The findings from the studies reviewed in this report make it clear that care must be given to establish the reliability of more subjective writing measures, such as holistic and analytic writing scales, if teachers are to use these measures in the classroom. Otherwise, scores from these measures will be too elastic for teachers to make sound decisions about students' writing or their progress as writers. (Graham et al., 2011, S. 24)

Einige Kriterienraster, die im Umlauf sind, dürften im Sinne von Graham et al. (2011) zu «elastisch» sein: Zwar sind sie oft textsortenspezifisch, nehmen aber keinen Bezug auf die konkrete Schreibaufgabe oder enthalten keine genaueren Beschreibungen zu den einzelnen Kriterien, die auch stufenadäquat wären. Wie der folgende Ausschnitt aus einem Raster, das eine Lehrperson selbst erstellt hat, zudem illustriert, sind die

<sup>10</sup> Der Kriterienraster «6+1» wurde von Lehrpersonen entwickelt, um textsortenübergreifend Merkmale guter Texte erfassen zu können (Paquette, 2008).



einzelnen Kriterien nicht immer zielführend ausgewählt, als hier im ersten Kriterium zu Inhalt bspw. Erzählstruktur und Kohärenz zusammengefasst werden.





				
	1	2	3	4
<b>Inhalt</b>				
Erkennt man einen roten Faden durch meine Geschichte (Anfang, Mittelteil, Schluss)?			X	
Ist mein Text spannend, fesselnd zu lesen, packt er den Leser?		X		
Ist der Übergang vom vorgegebenen Text zu meinem gelungen und stilistisch korrekt?	X			
Beginnen meine Sätze abwechslungsreich (nicht immer mit „und dann...“)?				X

Abbildung 3: Ausschnitt aus einem Kriterienraster zur Beurteilung und Benotung von Fortsetzungsgeschichte, 4. Klasse

Im deutschsprachigen Raum weit verbreitet ist das Zürcher Textanalyseraster von Nussbaumer & Sieber (1995), das ursprünglich zur Analyse gymnasialer Aufsätze entwickelt wurde und zunächst textsortenunabhängig angelegt ist. So dient es z.B. Böttcher & Becker-Mrotzek (2003) oder Becker-Mrotzek & Böttcher (2012) als Grundlage für ihren vereinfachten Basiskatalog, den sie zusätzlich in mehreren textsortenspezifischen Varianten anbieten (komplexe Geschichte, Bericht usw.). Zwar enthalten diese Varianten eine genauere Beschreibung der einzelnen Kriterien, aber keine Beschreibungen zu den Ausprägungen. Gerade Beschreibungen der Ausprägungen können aber für Lehrpersonen eine wichtige Orientierungshilfe bieten, wie das folgende formative Beurteilungsraster für Klasse 4 zeigt. So heisst es unter dem Kriterium «Erzählmuster», dass es in 5.-Klass-Texten erreicht ist, wenn *meist* einheitlich erzählt wird: Damit wird der Schreibentwicklung insofern Rechnung getragen, als SchülerInnen erst erkennen müssen, dass Perspektive ein Gestaltungsmittel ist (Reuschling, 1996).

Kompetenzbereich	noch nicht erreicht	erreicht	übertraffen
<b>Erzählstruktur</b>			
Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Erzählverlauf der Geschichte führt ohne eigentlichen Erzähl Anlass zu einem Ereignis oder enthält kein eigentliches Ereignis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Erzählverlauf der Geschichte ist klar gegliedert in Erzähl Anlass, Ereignis(se) und Erzählabschluss.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Erzählverlauf der Geschichte ist leserbezogen gegliedert: Erzähl Anlass mit Orientierung für Lesende, Ereignis(se) mit Komplikation und Auflösung, leserbezogener Abschluss.</li> </ul>
Erzählmuster	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Erzählen bricht oft ab, häufige Perspektivenbrüche prägen das Erzählen. Es ist unklar, wer erzählt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es wird in einer meist einheitlichen Form erzählt. Es ist meist klar, wer erzählt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eine durchwegs einheitliche Erzählform prägt das Erzählen. Es ist immer klar, wer erzählt.</li> </ul>

Abbildung 4: Ausschnitt aus dem formativen Beurteilungsraster «Geschichte schreiben», Quelle: Die Sprachstarken, Bd. 5

Formatives Beurteilen, das der Planung des weiteren Lernweges dient, muss möglichst zutreffend sein und die richtigen Schwerpunkte setzen. Graham et al. (2011, S. 19–25) geben verschiedene Durchführungshinweise zum formativen Beurteilen, die sich aus ihrer Meta-Analyse ableiten lassen und die von Lehrpersonen zu beachten wären. Vier Hinweise seien hier kurz erwähnt:

1. Weiss man, wer den zu beurteilenden Text schrieb, kann dies die Beurteilung beeinflussen. Entsprechend raten Graham et al. (2011) den Lehrpersonen, die Identität der AutorInnen zu «verschleiern».
2. Die Reihenfolge der zu beurteilenden Texte kann einen Einfluss haben, als bspw. ein Text schlechter beurteilt wird, wenn ihm ein sehr gelungener Text vorausgeht. Die Reihenfolge der Texte sollte deshalb variiert und zufällig erfolgen.
3. Ein einziger Text liefert nur eine unzureichende Basis für eine begründete Beurteilung. Einerseits kann Schreiben mit ganz unterschiedlichen Zielen einhergehen, andererseits setzen die unterschiedlichen Schreibaufgaben – durch ihre unterschiedlichen Situierungen, die verschiedenen Textmuster, die ver-

fasst werden sollen usw. – ebenfalls ganz unterschiedliches Wissen und Können voraus. Lehrpersonen sollten ihren Beurteilungen deshalb mehrere, auch sehr unterschiedliche Texte zugrundelegen.

4. Schlecht lesbare Texte können dazu führen, dass Lehrpersonen die in den Texten enthaltenen Ideen oder Gedanken weniger gut wahrnehmen. Das Beste wäre deshalb, schlecht lesbare Texte abzutippen: Einerseits dürfte dies für viele Lehrpersonen ob des damit verbundenen Aufwands nicht praktikabel sein, andererseits müssten schlecht lesbare Texte mit vielen Fehlern auch sprachformal bereinigt werden, da sonst die sprachformalen Fehler noch stärker in den Vordergrund treten und damit die Beurteilung ebenfalls negativ beeinflussen. Ob es angesichts des hohen Aufwands ausreicht, wenn sich Lehrpersonen möglicher Effekte bewusst sind, bezweifeln Graham et al. (2011, S. 21) allerdings.

SchreibdidaktikerInnen wie auch Lehrmittel-AutorInnen sind – dies als Zwischenfazit – damit auch herausgefordert, zu überlegen, wie Lehrpersonen besser unterstützt werden können. So wäre es zum Beispiel wünschenswert, wenn den Lehrpersonen zusätzlich zu Kriterienrastern mit genauen Beschreibungen der Ausprägungen möglichst auch verschiedene Ankertexte angeboten würden, die den Lehrpersonen modellhaft aufzeigen, wie das Raster anzuwenden ist, was aus der Beurteilung herausgelesen werden kann und was auch nicht und die des Weiteren die Schreibentwicklung verdeutlichen.

### 4.3 Prozessbezogenes Feedback

Neben der einen Studie zu schriftlichen Kommentaren durch die Lehrperson führen Graham et al. (2011) zwei Studien auf, in denen Lehrpersonen den SchülerInnen eine Schreibstrategie vermitteln und ihnen sowohl ein produkt- als auch ein prozessbezogenes Feedback geben. Beide können mittlere bis hohe Effektstärken nachweisen ( $d=.68-1.41$ ). Die Arbeit von Schunk & Swartz (1993) sei hier genauer dargestellt:

Sie vermittelten SchülerInnen einer 5. sowie einer 4. Klasse in zwei separaten Teilstudien je eine Strategie zum Verfassen von Absätzen. Dabei bildeten sie vier Experimentalgruppen:

1. Den SchülerInnen wurde zusätzlich zur Schreibstrategie ein Prozessziel vermittelt («Denke, während du schreibst, daran, was du tust. Du lernst, wie du die Teilschritte der Strategie anwenden kannst, um einen beschreibenden Absatz zu verfassen»).
1. Diese Gruppe erhielt zusätzlich zu den Prozesszielen ein Feedback zu Fortschritten bei der Anwendung der Strategie, zum Beispiel «Du machst das gut, denn du folgst den Teilschritten der Strategie in der richtigen Reihenfolge», allerdings nur, wenn tatsächlich Fortschritte festzustellen waren.
2. In dieser Gruppe wurde der Schwerpunkt auf ein produktbezogenes Ziel gelegt, indem die SchülerInnen beim Schreiben daran denken sollten, was sie tun, insbesondere dass sie versuchen, einen beschreibenden Absatz zu verfassen.
3. Die SchülerInnen wurden lediglich ermahnt, die Aufgabe so gut wie möglich zu lösen.

Gruppe 2 übertraf zwar alle anderen Gruppen, da sie sowohl in Bezug auf Schreibleistung, Selbstwirksamkeitserwartung sowie Anwenden der Strategie den grössten Zuwachs zeigte. Im Vergleich zu Gruppe 1 sind die Unterschiede jedoch nicht signifikant. Ist die Instruktion mit einem prozessbezogenen Ziel verknüpft, ist mit prozessbezogenem Feedback durch die Lehrperson demnach kein (grosser) Mehrwert verbunden. Ob dieser Befund tatsächlich darauf zurückzuführen ist, dass die in der Studie verwendete Schreibaufgabe recht einfach war und die SchülerInnen sich deshalb auch selbst ohne Hilfe der Lehrperson gut einschätzen konnten – so Schunk & Swartz (1993) –, ist zwar nicht auszuschliessen, wirft aber auch Fragen auf, zumal dann für alle Gruppen ebenfalls kein grosser Fortschritt zu erwarten wäre.

Allgemein scheinen Ansätze, die das Beobachten von Schreibprozessen fokussieren, eher eine Ausnahme darzustellen. Wilkens (2012), die in erster Linie Schülertexte mit der «Text-Hand» von Leßmann (2012) analysiert, argumentiert ergänzend zur Textanalyse für die Erstellung eines Schreibprofils, das sie als Schreibprozessanalyse bezeichnet. Diese Schreibprozessanalyse gründet sie auf den Kriterien Schreibmotivation, individuelle Bedeutsamkeit, Textintegration sowie Intention bzw. Sprachfunktion, basierend auf Böttcher & Becker-Mrotzek (2003). Mit diesen Kriterien gerät der Schreibprozess jedoch nur sehr bedingt in den Blick: Eine Analyse des Schreibprozesses müsste auf genaueren Beobachtungen zu den Aktivitäten und deren Verlauf im Textproduktionsprozess basieren, zumal die Prozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten grobe Vereinfachungen darstellen. In welche kognitiven Aktivitäten sich Planen, Formulieren und Überarbeiten auffächern lassen, zeigen etwa Breetvelt, van den Bergh & Rijlaarsdam (1994). Sie können insbe-

sondere auch aufzeigen, dass sich nicht jede Aktivität in allen Phasen des Schreibprozesses günstig auf das Textprodukt auswirkt: Wird etwa bereits zu Beginn der Textproduktion sowie über den gesamten Verlauf des Textproduktionsprozesses revidiert, schlägt sich dies negativ auf die Textqualität nieder. Gerade aus einer Förderperspektive wären solche Beobachtungen jedoch zentral.

#### 4.4 Selbstauskünfte von Lehrpersonen

Die Verwendung von Kriterienrastern zur Beurteilung von Texten dürfte für viele, wenn nicht die meisten Lehrpersonen eine Selbstverständlichkeit sein: So geben über 80% der von Kiuahara, Graham & Hawken (2009) befragten Oberstufen-Lehrpersonen an, dass sie das Schreiben der Schüler/-innen mithilfe eines Rasters oder einer holistischen Skala beurteilen. Da in dieser Studie die Frequenz nicht erfragt wurde, ist nicht auszuschliessen, dass die Lehrpersonen dies sehr unregelmässig tun. Gilbert & Graham (2010) dagegen erfragten bei Grundschullehrpersonen zwar die Frequenz, nicht aber, ob sie Raster einsetzen, sondern ob sie die Schüler/-innen sich selbst beurteilen lassen. Etwa drei Viertel der Lehrpersonen geben an, dass sie dies mindestens monatlich tun würden,<sup>11</sup> ein Fünftel beurteilt mehrmals pro Jahr, und ca. 6% geben an, dass sie dies nie tun würden.

In stufenbezogenen Gruppeninterviews mit Lehrpersonen von QUIMS-Schulen – es handelt sich dabei um Schulen mit überdurchschnittlich vielen Kindern aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Familien – gaben die befragten Lehrpersonen eine grosse Bandbreite an kriterienbasierten Instrumenten an, die sie zur Beurteilung von Texten einsetzen (Sturm, Schneider & Philipp, 2013, S. 22).<sup>12</sup> Zum einen werden Beobachtungsbögen und Raster verschiedener Lehrmittel eingesetzt, zum anderen arbeiten Lehrpersonen auch mit eigenen Rastern. In letzterem Fall wird gern betont, dass die Beurteilungskriterien an den konkreten Schreibauftrag anzupassen sind.

Das Beurteilen wird in den Gruppeninterviews von mehreren Lehrpersonen als problematisch hervorgehoben: Zum einen wird bezweifelt, ob sich der hohe Aufwand auszahlt, gerade mit Blick darauf, dass die durch die Lehrperson vorgenommenen Korrekturen von den SchülerInnen nicht umgesetzt würden. Zum anderen zeigt sich in den Interviews auch ein Unbehagen etwa hinsichtlich der Aussagekraft der eingesetzten Beurteilungsformen oder auch der Akzeptanz im Team.

Auffällig ist, dass die befragten Lehrpersonen in der Regel die Beurteilung selbst durchführen: Das dürfte mit der Anlage der von ihnen eingesetzten Schreibaufträgen zu tun haben, die ihren Aussagen zufolge eingliedrig angelegt sind, indem sie direkt zu einem Textprodukt führen sollen, das beurteilt werden kann. Begründet wird dies nicht zuletzt damit, dass die SchülerInnen nur schwer zum (mehrfachen) Überarbeiten zu motivieren seien. Von Schreibaufträgen oder -arrangements, die den Schreibprozess in den Vordergrund stellen, wird kaum berichtet. Lediglich in der Unterstufe wird Schreibkonferenz als gern genutztes Peer-Feedback-Verfahren erwähnt. Selbstevaluation dagegen scheint selten bis nie Verwendung zu finden.

Zu einem ähnlichen Befund gelangen Kiuahara et al. (2009), die die Häufigkeit von 22 vorgegebenen Schreibaktivitäten im Schreibunterricht erfragten. Die Antwortoptionen umfassten kurze Aktivitäten wie das Ausfüllen von Arbeitsblättern bis hin zu komplexeren und längeren Aktivitäten wie das Verfassen argumentativer oder erzählender Texte. Die befragten Lehrpersonen setzen demnach häufig, das heisst mindestens einmal pro Woche, vor allem kurze Schreibaktivitäten ein. Komplexere Aufgaben, die auch Überarbeitungsphasen enthalten könnten, werden dagegen lediglich 1–2 Mal pro Jahr umgesetzt.

#### 4.5 Feedback durch die Eltern

Im Rahmen einer grösseren Studie befragte Neumann (2012) SchülerInnen der Klassen 5–10 u.a. auch zum Feedbackverhalten durch die Eltern. Die Befragung ergab, dass sie mit ihren Eltern hauptsächlich über hierarchieniedrige Aspekte des Schreibens sprechen, so über Hand- und Schönschrift, orthografische oder grammatische Fehler, Stil- oder Formulierungsfragen: Neumann (2012) interpretiert dies als eine Form der

---

<sup>11</sup> Die 75% verteilen sich wie folgt: monatlich = 19%; mehrmals pro Monat = 22%, wöchentlich = 17%, mehrmals pro Woche = 11.5%, täglich = 5%.

<sup>12</sup> Es wurden insgesamt 20 Lehrpersonen in vier Gruppen befragt: Kindergarten, Unterstufe (1.–3. Klasse), Mittelstufe (4.–6. Klasse) sowie Sekundarstufe I (7.–9. Klasse).

elterlichen Unterstützung, die bereits institutionell geformt sei, zumal sich in ihrer Studie das Korrekturverhalten der Eltern nicht in der Schreibleistung der SchülerInnen niederschläge.

Graham et al. (2011) verweisen in ihrer Meta-Analyse auf eine Studie von Guastello (2001), in der die Eltern von 4.-KlässlerInnen wie auch die SchülerInnen selbst in der Verwendung von Kriterienrastern zur Beurteilung der Textprodukte geschult wurden. Zusätzlich erhielten die Eltern auch eine Weiterbildung zu Schreibprozess und Schreibentwicklung. Hintergrund dieser Studie war der Umstand, dass ca. 67% der 4.-KlässlerInnen ein Examen, das im ganzen Bundesstaat New York durchgeführt wurde, nicht bestanden. Dies löste auch seitens der Eltern grosse Besorgnisse aus. Guastello (2001) hält als wichtigen Befund ihrer Studie fest, dass die Eltern nach der Intervention besser in der Lage waren, mit ihren Kindern über Texte wie auch nötige Förder-Massnahmen zu diskutieren. Nicht zuletzt wirkte sich ein tiefer gehendes Verständnis der Eltern auf ihr Feedback und vor allem auch positiv auf die Schreibleistung ihrer Kinder aus ( $d=1.05$ ). Dieser Befund legt damit nahe, dass Feedback durch die Eltern aus schulischer Perspektive möglicherweise ein noch weitgehend ungenutztes Potenzial darstellt.

## 5. Ein Fazit mit Ausblick

Sowohl das Einschätzen von Textqualität wie auch das Beobachten und Beurteilen von Textproduktionsprozessen ist voraussetzungsreich: Im ersteren Fall braucht es ein Wissen darüber, was Texte zu guten Texten macht, gerade auch im Hinblick auf das zugrundeliegende Genre oder Textmuster. Zudem muss bei einer (formativen) Beurteilung durch die Lehrperson die konkrete Aufgabenstellung sowie die Schreibentwicklung berücksichtigt werden. Im zweiten Fall braucht es ein Wissen über Schreib- bzw. Textproduktionsprozesse, wie sich bestimmte Vorgehensweisen auf die entstehenden Texte auswirken können sowie ein Wissen über die Merkmale guter wie auch schwacher Schreiber/-innen, um einschätzen zu können, ob die beobachteten Vorgehensweisen zielführend sind.

Wie darüber hinaus die Diskussion der verschiedenen Verfahren verdeutlicht hat, kann das Beurteilen nicht unabhängig vom Schreibunterricht, vom jeweiligen instruktionalen Ansatz betrachtet werden. Als besonders wirkungsvoll erweist sich das Beobachten, sei es, dass Schüler/-innen andere beim Beurteilen oder Überarbeiten beobachten können, sei es, dass eine Lehrperson zentrale Aspekte modelliert, wie dies in Verfahren der expliziten Instruktion der Fall ist. Auch solch methodische Ansätze stellen grosse Herausforderungen für die Lehrpersonen da. Nicht zuletzt können sie zu bestimmten schreiblerntheoretischen Überzeugungen im Widerspruch stehen, worauf bspw. Juzwik (2010) aufmerksam macht: So würden etwa Lehrpersonen, die Schreiben-Lernen als einen natürlichen Prozess betrachten, Verfahren wie die explizite Instruktion ablehnen, da dies eine Gängelung der Lernenden bedeute. Inwiefern auch die eigene Schreibbiografie, die Feedback-Kultur aus der eigenen Schulzeit prägend sein kann, wäre erst noch zu untersuchen.

Auch wenn Selbstauskünfte nur bedingt Aufschluss über die tatsächliche Unterrichtspraxis geben können, deutet sich im Hinblick auf das Beurteilen in der Domäne Schreiben auf dieser Basis dennoch an, dass Lehrpersonen vorwiegend Textprodukte beurteilen, Peer-Feedback eher sporadisch und möglicherweise nicht auf allen Stufen einsetzen und Selbstevaluation so gut wie gar nicht in ihrem Repertoire haben. Die in den verschiedenen Meta-Analysen berücksichtigten Studien belegen ebenfalls eine Dominanz der Produktperspektive sowie der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen. Damit stellt sich auch die Frage, inwiefern Lehrpersonen im Hinblick auf das Beurteilen in der Domäne Schreiben – unter Einbezug der verschiedenen Formen – ausreichend vorbereitet und unterstützt werden.

Dempsey, PytlikZillig & Bruning (2009) betonen, dass Lehrpersonen während ihrer Ausbildung nur unzureichend auf das Beurteilen vorbereitet würden. Darüber hinaus fehle es auch an geeignetem Material, insbesondere an authentischen Schülertexten. Sie haben deshalb ein webbasiertes Training entwickelt, bei dem Lehrpersonen zum einen in ein Kriterienraster eingeführt werden – es handelt sich um das Raster «6+1» (vgl. auch Kapitel 4.2) –, zum anderen das Raster an authentischen Schülertexten erproben können. Die Lehrpersonen sollen ausserdem ihre Einschätzung begründen. In einer weiteren Phase des Trainings erhalten sie Feedback zu ihrer Einschätzung, können bei Bedarf die Unterstützung durch einen Coach anfordern oder auch einen Experten beim Beurteilen eines Schülertextes beobachten. Die Autoren können zum zweiten Messzeitpunkt bei ihren ProbandInnen ein höheres deklaratives Wissen zum Raster «6+1» sowie eine bessere Übereinstimmung zu Expertenbeurteilungen feststellen. Darüber hinaus zeigen sie höhere Selbstwirksamkeitserwartungen, Schülertexte beurteilen zu können. Da jedoch in dieser Studie keine



Kontrollgruppe eingesetzt wurde, sind die Ergebnisse mit der gebotenen Vorsicht zu behandeln. Inwiefern diese Studie indirekt den Nutzen des Rasters «6+1» bestätige, wie die Autoren meinen, darf jedoch bezweifelt werden, zumal keine Schülerleistungen erfasst wurden. Wie die Diskussion in Kap. 3.1 und 4.2 zudem gezeigt hat, können Kriterienraster sehr unterschiedlich gefasst und eingesetzt werden: textsorten- und aufgabenspezifische Raster mit Beschreibungen der Ausprägungen scheinen gegenüber allgemeinen oder offenen Rastern überlegen zu sein.

Barbeiro (2010) entwickelte in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen ein Schreibarrangement, das eine differenziertere Beobachtung der Schreibprozesse erlaubt, indem die SchülerInnen ausgehend von verschiedenen Leitfragen schreibend über ihren Schreibprozess nachdenken. Ziel dieser Studie war es nicht, Effekte auf die Schreibleistung zu überprüfen, sondern zunächst darzulegen, inwiefern eine Aufgabe dieser Art geeignet ist, metakognitives Wissen zu erfassen. Im Rahmen dieses Arrangements tauschen die SchülerInnen ihre ersten Entwürfe untereinander aus und schreiben danach ihren Text neu. Dabei können sie Elemente, die sie von anderen hörten, bei der Überarbeitung ihres Textes übernehmen. Für Lehrpersonen können Aufgaben dieser Art sichtbar machen, worauf SchülerInnen beim Schreiben fokussieren. Sie können auch aufzeigen, welchen Schwierigkeiten die SchülerInnen begegnen, welche Strategien oder Techniken sie anwenden (Barbeiro, 2010, S. 817). Gerade ein herkömmlicher Unterricht könne dies aber nicht leisten, da das Textprodukt im Vordergrund stehe:

[...] the predominant approach is a traditional one: The writing activities and assessment are focussed on the product, with the pupils individually writing their texts and delivering them to the teacher, who in turn returns them with corrections and an accompanying grade. When the data collection took place, the process components of planning and revision were still rarely implemented in a systematic way. (Barbeiro, 2010, S. 819)

Formatives Beurteilen entfaltet, wie Barbeiro (2010) oder auch die Gegenüberstellung der verschiedenen Verfahren in den vorangehenden Kapiteln nahelegt, die grössere Wirkung, wenn es in den Schreibprozess integriert ist. Im Anschluss an Clark (2012) könnte dies dahingehend zusammengefasst werden, dass formatives Beurteilen auf selbstreguliertes Lernen bzw. Schreiben abzielen sollte. Effektives formatives Beurteilen beinhaltet auch, dass die Lernenden dazu angehalten werden, ihr schreibbezogenes Wissen zu artikulieren.

Damit Lehrpersonen Schreibprozesse beobachten können, muss dies nicht nur ausreichender Bestandteil der Aus- und Weiterbildung sein, es braucht auch, wie dies Barbeiro (2010) aufzeigt, didaktische Settings, die solche Prozesse beobachtbar machen. Solche sind in Lehrmitteln bisher eher selten enthalten (vgl. aber das Lehrmittel «Die Sprachstarken», Bd. 4, S. 10f., Kap. «Der Weg zum Schreiben»), während Kriterienraster – auch textsorten- und aufgabenspezifische – mittlerweile einen festen Bestandteil von Lehrmitteln darstellen.

Sowohl reziprokes Peer-Feedback, Schreibkonferenzen oder das Beobachten von LeserInnen sind Verfahren, die Schreiben letztlich als soziale Praxis begreifen. In diesem Sinne müsste den Lehrpersonen auch aufgezeigt werden, wie sie eine Klasse als «Schreib-Community» nutzen können, um sowohl Textprodukte mit ihren sprachlichen Merkmalen als auch Textproduktionsprozesse zum Gegenstand sozialer literaler Praxis machen zu können. Lernförderliche Beurteilungen im Klassenverband erfordern oftmals einen «Kulturwechsel» und stellen nicht zuletzt auch aus solchen Gründen eine grosse Herausforderung für Lehrpersonen dar (vgl. Parr & Timperley, 2010, S. 71).

Insgesamt kann wohl festgehalten werden, dass es nicht nur gilt, Lehrpersonen beim (formativen) Beurteilen besser zu unterstützen – etwa durch verbesserte und angereicherte Beurteilungsinstrumente in Lehrmitteln –, sondern dass eine wichtige Herausforderung auch darin besteht, den Lehrpersonen aufzuzeigen, wie sie die Tätigkeit des Beurteilens stärker in die von ihnen initiierten Textproduktionsprozesse integrieren und als Element von Schreiben als soziale Praxis begreifen können, ohne dass dabei das Textprodukt aus dem Blick gerät. Möglicherweise kann dadurch die Last des herkömmlichen Beurteilens zugunsten eines mehr lerner- und förderorientierten Schreibunterrichts reduziert werden.



## Literatur

- Abraham, U. & Baurmann, J. (2010). Kriterien für Texte entwickeln – das Schreiben nach Vorgaben fördern. *Praxis Deutsch*, (223), 4–11.
- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K.R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 129–154. doi:10.1023/A:1022185502996.
- Andrade, H.L., Du, Y. & Wang, X. (2008). Putting Rubrics to the Test: The Effect of a Model, Criteria Generation, and Rubric-Referenced Self-Assessment on Elementary School Students' Writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27 (2), 3–13.
- Barbeiro, L.F. (2010). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing*, 24, 813–834.
- Baurmann, J. (1995). Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 51–69). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4., überarbeitete Auflage.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Biber, D., Nekrasova, T. & Horn, B. (2011). *The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development: A Meta-Analysis* (No. TOEFL iBT-14). Arizona: ETS.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten: Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12 (2), 103–123.
- Brown, G.T. & Harris, L.R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, (3), 22–30.
- Cho, K. & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20 (4), 328–338.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205–249.
- Collopy, R.M.B. (2008). Professional Development and Student Growth in Writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (2), 163–178.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005a). Learning to Write Instructive Texts by Reader Observation and Written Feedback (Studies in Writing). In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (Band 14, S. 209–240). Amsterdam: Elsevier.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005b). Learning to Read and Write Argumentative Text by Observation of Peer Learners. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (Band 14, S. 241–258). Amsterdam: Elsevier.
- D-EDK. (2013). *Lehrplan 21: Sprachen. Konsultationsfassung, Juni 2013*. Luzern: D-EDK. Verfügbar unter: [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) [Stand: 30.9.2013].
- Dempsey, M.S., PytlíkZillig, L.M. & Bruning, R.H. (2009). Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. *Assessing Writing*, 14 (1), 38–61.
- Die Sprachstarken. (2007). *Deutsch für die Primarschule 4. Klasse*. Sprachbuch, Arbeitsheft, CD-Rom. Zug: Klett und Balmer.
- Gilbert, J. & Graham, S. (2010). Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4–6: A National Survey. *The Elementary School Journal*, 110 (4), 494–518.
- Glaser, C., Kessler, C. & Brunstein, J.C. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Maße der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23.
- Glaser, C., Kessler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien* (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Graf, M. (2007). *Der Schreibprozess auf der Primarstufe. Ein deutschdidaktischer Lehrfilm*.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H Brookes Pub Co.
- Graham, S., Harris, K.R. & Hebert, M. (2011). *Informing Writing. The benefits of Formative Assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. & Harris, K.R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified.
- Graham, S. & Perin, D. (2007a). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools* (A Report to Carnegie Corporation of New York). New York: Carnegie Corporation.
- Graham, S. & Perin, D. (2007b). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445–476.

- Guastello, F.E. (2001). Parents as Partners: Improving Children's Writing. *Twenty-third Yearbook of the College Reading Association* (S. 279–293). Texas: A&M University-Commerce.
- Hillocks, G.J. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93 (1), 133–170.
- Hoogreveen, M. & van Gelderen, A. (2013). What Works in Writing With Peer Response? A Review of Intervention Studies With Children and Adolescents. *Educational Psychology Review*, (25), 473–502.
- Ivo, H. (1982). *Lehrer korrigieren Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Jantzen, C. (2012). Was und wie überarbeiten eigentlich Selbstklässlerinnen? In P. Hüttis-Graff & C. Jantzen (Hrsg.), *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen* (S. 239–287). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jost, J., Lehnen, K., Rezat, S. & Schindler, K. (2011). Schriftliches Beurteilen lernen. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 221–239). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Juzwik, M.M. (2010). Challenges and Possibilities for Professional Development in Writing Instruction. In G.A. Troia, R.K. Shankland & A. Heintz (Hrsg.), *Putting Writing Research into Practice. Applications for Teacher Professional Development* (S. 259–275). New York/London: Guilford Press.
- Kiuhara, S.A., Graham, S. & Hawken, L.S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 136–160.
- KMK (Hrsg.). (2004a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Wolters Kluwer.
- KMK (Hrsg.). (2004b). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer.
- Leßmann, B. (2012). Überarbeiten lernen in authentischen Schreibkontexten – mit der Text-Hand. Grundlagen – Beobachtungen – Leitlinien für den Unterricht. In P. Hüttis-Graff & C. Jantzen (Hrsg.), *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen* (S. 289–305). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Leßmann, B. (2013). Textkompetenzen durch Autorenrunden entwickeln. *Praxis Deutsch*, (239), 13–15.
- Lipowsky, F., Herrmann, M., Ludwig, M., Eckermann, T., Heinzel, F. & Kruse, N. (2013). Textrevisionen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? *Unterrichtswissenschaft*, 41 (1), 38–56.
- MacArthur, C.A., Schwartz, S.S. & Graham, S. (1991). Effects of a Reciprocal Peer Revision Strategy in Special Education Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, (6), 201–210.
- Neumann, A. (2012). Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS. *Didaktik Deutsch*, (32), 63–86.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1995). Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des «Zürcher Textanalyserasters». *Diskussion Deutsch*, (141), 36–52.
- Paquette, K.R. (2008). Integrating the 6+1 Writing Traits Model with Cross-Age Tutoring: An Investigation of Elementary Students' Writing Development. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), 28–38.
- Parr, J.M. & Timperley, H.S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15 (2), 68–85. doi:10.1016/j.asw.2010.05.004.
- Prater, D.L. & Bermudez, A. (1993). Using peer response groups with limited English proficient writers. *Bilingual Research Journal*, (17), 99–116.
- Reuschling, G. (1996). «Als wär sie gar nicht Susanne und die Laura» – Die Thematisierung der Perspektive in Schreibkonferenzen. *Praxis Deutsch*, (137), 29–33.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., et al. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 53–83.
- Ross, J.A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11 (10).
- Ross, J.A., Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of self-evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing*, 6 (1), 107–132.
- Schunk, D.H. & Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (3), 337–354.
- Senn, W., Lötscher, H. & Malti, T. (2005). *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen* (Forschungsbericht No. 2). Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern.
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Spitta, G. (1996). Schreibkonferenzen. *Grundschulzeitschrift, Sonderdruck Deutsch*, 66–71.
- Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Sercu, L. & van den Bergh, H. (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and Instruction*, (20), 316–327.
- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.

Wilkins, M. (2012). Überarbeiten lernen – die Text-Hand als Reflexionshilfe in Autorenrunden und Schreibberatungen. Unterrichtsimpulse und deren Auswertung in Klasse 5. In P. Hüttis-Graff & C. Jantzen (Hrsg.), *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen* (S. 307–323). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Zimmerman, B.J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2-3), 73–86.

## **Autorin**

**Afra Sturm**, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Deutsch und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung von basalen Schreibfähigkeiten, Schreibstrategien und Schreibmotivation im Schulalter und bei Erwachsenen; kooperatives Schreiben; Grammatik und Orthografie; Expertise von Lehrpersonen in den Domänen Lesen und Schreiben.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2014 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Feedback d'experts et de novices dans le domaine de l'écriture

Afra Sturm

## Chapeau

Cet article s'intéresse au rôle fondamental joué par les différents types d'instructions en se fondant sur des recherches empiriques concernant l'efficacité de diverses procédures de feedback. A cette fin, il compare des approches comme le feedback entre pairs, l'évaluation par les enseignants ou encore l'autoévaluation. Les procédures liées à un produit étant surreprésentées, elles apparaîtront au centre de la discussion, mais celle-ci porte également sur quelques démarches axées sur les processus. Il est important, pour la formation des enseignants, que l'évaluation soit davantage considérée comme une tâche commune de l'enseignant et de l'apprenant.

## Mots-clés

évaluation, feedback, grille d'évaluation, commentaire d'enseignant, feedback entre pairs, autoévaluation