

Sabine Korin

Textfeedback als Wegbereiter akademischer Mobilität

Dieser Artikel widmet sich der Einführung des Beratungsangebots „Textfeedback“ durch das DAAD-Lektorat an der Nationalen Forschungsuniversität Belgorod. Am Beispiel des Motivationsschreibens wird gezeigt, welche Probleme bei dieser Textsorte auftreten können und welchen Beitrag Textfeedback zur Lösung leisten kann. Es werden die theoretischen Grundlagen umrissen und die Voraussetzungen für effektives Textfeedback skizziert. Abschließend wird auf Mehrsprachigkeit als Ressource und die Übertragbarkeit auf andere Hochschulstandorte eingegangen.

Textfeedback¹ ist ein zentrales Element moderner Schreibprozessberatung. Die akademische Begleitung wissenschaftlicher Textproduktion hat auch in Deutschland noch keine lange Tradition², derzeit existieren an etwa vierzig Universitäten Schreibzentren mit steigender Tendenz. In den USA haben Schreibzentren eine viel längere Tradition oder waren von Anfang an in die Hochschulstrukturen integriert. In der russischen Föderation sind Einrichtungen wie Schreibzentren bislang eher selten³ zu finden, auch wenn es aktuell Bestrebungen gibt, das zu ändern⁴. Auch für die Studierenden und Mitarbeiter an der nationalen Forschungsuniversität Belgorod ist Schreibberatung / Textfeedback ein neues Angebot, das durch das DAAD-Lektorat⁵ angeboten wird. In der Hochphase der Stipendienbewerbungen wird dieses Angebot regelmäßig nachgefragt, denn viele Studierende möchten gern eine Zeitlang im Ausland studieren⁶.

¹ Der Begriff Textfeedback wird nachfolgend noch genauer gefasst, gemeint ist eine wertschätzende Rückmeldung auf Struktur und Verständlichkeit, die nicht hierarchisch, sondern „auf Augenhöhe“ geschieht, vergleichbar zu den Vorgehensweisen in Schreibzentren z.B. in den USA und Deutschland. Die Autorin war mehrere Jahre als Schreibberaterin am Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität in Göttingen tätig.

² Das erste Schreibzentrum, das Bielefelder Schreiblabor, wurde 1993 an der Universität Bielefeld gegründet, darauf folgten 1997 das Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum und die Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen. Durch den „Qualitätspakt Lehre“ investieren seit 2011 vermehrt Hochschulen in die Neugründungen von Schreibzentren.

³ Vorreiter sind die „The New Economic School in Moscow“ sowie die „National University of Science and Technology MISiS“.

⁴ Das US Department of State hat das Projekt „Developing Academic Writing Centers. A Project for Russia (October 24 – November 1, 2016)“ veranstaltet mit Teilnehmern aus mehr als 23 russischen Städten. Vgl. <http://awuc.misis.ru/developing-academic-writing-centers-a-project-for-russia-october-24-november-1-2016/>

⁵ Das DAAD-Lektorat wurde an der Nationalen Forschungsuniversität Belgorod zum Wintersemester 2015/16 eingerichtet.

⁶ Die Möglichkeit, ein Textfeedback auf Motivationsschreiben zu bekommen, wurde erstmalig im September / Oktober 2015 angeboten und sehr gut angenommen: Von 18 Studierenden, die

Für eine Bewerbung um ein Stipendium wird ein Motivationsschreiben benötigt, vor dem einige aus Sprachproblemen zurückschrecken. Gerade beim Schreiben in der Fremdsprache sind daher unterstützende Angebote besonders wichtig. Die Nationale Forschungsuniversität Belgorod entwickelt seit 2013 Unterstützungsmaßnahmen beim Spracherwerb für Studierende aller Fächer (außer Philologen). Hierzu wurde im September 2015 ein eigenes Zentrum⁷ gegründet, das sich mit der Fremdsprachenförderung in Zusammenhang mit akademischer Mobilität beschäftigt. Dabei beschränkt sich die Fremdsprachenförderung nicht nur auf reine Sprachkurse, sondern umfasst auch Themen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Dieses Zentrum konzentriert sich jedoch größtenteils auf die Förderung der englischen Sprache. Ein eigenes Schreibzentrum/Writing Center gibt es an der Nationalen Forschungsuniversität Belgorod nicht, weder für die Muttersprache Russisch, noch für das Schreiben in einer Fremdsprache. Daher sind dem Großteil der Studierenden die Elemente der Schreibberatung, wie z.B. Textfeedback, unbekannt.

Das Schreiben in der L2 fällt vielen Studierenden schwer, dies liegt nicht nur an den erhöhten Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks an die Korrektheit, sondern es mangelt oft auch am Textsortenwissen, d.h. an den sprachlich-kulturellen Konventionen, mit denen das Erreichen der Kommunikationsziele verbunden ist. Besonders die Textsorte „Motivationsschreiben“ bereitet hier Schwierigkeiten, da diese in der Russischen Föderation sonst eher selten verlangt wird. In den Vorstellungen über den Inhalt eines solchen Schreibens werden zudem kulturell unterschiedliche Erwartungshaltungen deutlich.

Im Folgenden soll am Beispiel der Einleitungsphrase ausgeführt werden, wie Textsortenwissen und kulturell bedingte Erwartungen auf die Textproduktion einwirken. Bei den Beratungsgesprächen zu den Motivationsschreiben um ein Stipendium für die Hochschulsommerkurse in Deutschland war vor allem eine Phrase in der Einleitung auffällig: „Schon in meiner Kindheit liebte ich die deutsche Sprache“. Eine solche Einleitung kam in fast allen Motivationsschreiben in Variationen vor, sodass an diesem Beispiel verdeutlicht werden soll, was Textfeedback leisten kann. Zunächst ist zu fragen, warum diese Phrase als Einleitung so beliebt ist. Zum einen erfüllt sie für den Schreibenden das Bedürfnis nach Chronologie. Der Beginn steht am Anfang, die Reihenfolge ergibt sich als eine natürliche Abfolge. Diese Strategie bedeutet eine Entlastung für den Schreibenden, denn es entfällt die Schwierigkeit, selbst Schwerpunkte zu entwickeln und Akzente zu setzen. Zum anderen vermittelt sie eine gewisse Ernsthaftigkeit, denn durch die Chronologie der Darstellung und den langjährigen Verlauf wird eine Wichtigkeit und Ernsthaftigkeit propagiert, die bei einem alternativen Aufbau schwieriger herzustellen ist.

sich in dieser Runde um ein HSK-Stipendium beworben haben, waren 12 in der Beratung. Die Zahlen für 2016 lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor.

⁷ Das Zentrum für Fremdsprachenausbildung und akademische Mobilität wurde am 01.07.2015 gegründet, um die Arbeit aller Akteure im Fremdsprachenunterricht zu koordinieren, vgl. <http://fl.bsu.edu.ru/index.php/o-tsentre>

Die Funktionen oben genannter Einleitung sind also erleichternd für den Schreibenden, aber nicht leserorientiert. Ein wesentliches Ziel des Textfeedbacks sind leserorientierte Texte, in denen die Inhalte klar und deutlich, sachlich und prägnant dargestellt werden. Dazu ist es notwendig, den Text mit den Augen eines potenziellen Lesers zu betrachten. Es muss also ein Perspektivenwechsel von der Autorenperspektive auf die Rezipientenperspektive stattfinden. Aus der Perspektive eines antizipierten Lesers ist möglicherweise die Chronologie nicht so entscheidend, vielmehr sollte das Wichtigste und Aktuellste am Anfang stehen und anhand von Beispielen verdeutlicht werden. Damit kann dann aus der aktuellen Situation begründet werden, worin die Motivation für das Stipendium besteht. Auffällig ist jedoch der Mangel an individuellen und konkreten Beispielen, es fehlt die Darstellung, wie das angestrebte Stipendium an bestehende Erfahrungen anknüpfen könnte, welche Lücken es schließen könnte. Die Motivationsschreiben verbleiben oft in allgemeingültigen Phrasen darüber, wie hilfreich ein Stipendium wäre. In der Schreibberatung wird im gemeinsamen Gespräch durch Rückfragen deutlich, welche Ziele hinter dem Wunsch nach dem Stipendium stehen. Dies kann dann verschriftlich werden.

Ein weiterer Schritt zur Autonomie der Schreibenden ist die kompetente Anwendung von Überarbeitungsstrategien. Die Schreibplanung der Studierenden besteht meistens darin, den Text einmal zu schreiben – er soll dann, bis auf die Fehlerkorrektur, so bleiben. Die Haltung, dass jeder Text nur eine Variante dessen ist, was ausgedrückt werden soll, ist kaum verbreitet. Beim Textfeedback werden auch Überarbeitungsstrategien kompetenter Schreibender thematisiert, dazu gehören Restrukturierungsstrategien, Erweiterungs- bzw. Kürzungsstrategien und dann erst, in einem letzten Schritt, die Fehlerkorrektur.

Zunächst soll etwas genauer umrissen werden, wie hier Textfeedback verstanden wird. Die moderne Schreibprozessdidaktik beruht auf dem Prinzip der nicht-direktiven Beratung nach Carl Rogers (Rogers 1972). Grundgedanke ist eine wertschätzende Haltung zwischen Berater und Ratsuchenden. Im Beratungsgespräch erhält der Ratsuchende keine Ratschläge, sondern wird durch emphatische Fragen angeleitet, selbst Lösungen zu entwickeln, die seinen Ressourcen entsprechen. Der Fokus wird nicht auf die Defizite gelegt, sondern auf die Ressourcen, das Methodenwissen, die Techniken, die der Schreibende bereits mitbringt und die gut funktionieren. Im Beratungsprozess werden Unklarheiten oder Verständnisprobleme gespiegelt, indem die Beraterin den Ratsuchenden z.B. bittet, die entsprechende Stelle noch einmal etwas ausführlicher zu erklären bzw. zu paraphrasieren. Dabei findet der Ratsuchende oftmals klarere, passendere und verständlichere Formulierungen, die dann in den Text übernommen werden können. Ziel der Schreibprozessdidaktik sind jedoch nicht bessere Texte (jedenfalls nicht in erster Linie), sondern, wie Stephen M. North (1984: 438) es formulierte, bessere Schreibende⁸.

⁸ In diesem vielbeachteten Essay formuliert North: „Our job is to produce better writers, not better writing.“ Für North ist das Ziel der Schreibberatung eine immer größere Autonomie der Schreibenden. Inwieweit sich das auf die Textproduktion auswirkt, ist Gegenstand aktueller

Für das Ziel des Textfeedbacks bedeutet das, dass die Studierenden in die Lage versetzt werden sollen, ihre Texte selbst mit den Augen eines potenziellen Lesers zu analysieren, Schwachstellen zu identifizieren und zu überarbeiten.

Bislang hält das Schreibprozesswissen in die Lehre nur schleppend Einzug, immer noch betrachten viele L1 und L2 Dozenten den ‚fertigen‘ Text als finales Produkt und nicht als eine mögliche Variante innerhalb eines (Wissenserwerbs)prozesses. Diese in der Lehre vermittelte Haltung wird von den Studierenden übernommen, zumal Textüberarbeitungsstrategien, die sich jenseits der Fehlerkorrektur bewegen, den wenigsten vertraut sind und auch nicht Gegenstand der Lehre⁹ sind. Darauf weist auch Vivian Zamel von der University of Massachusetts hin. Sie zitiert eine Studie über L2 Lehrende, in der festgestellt wird, dass Textfeedback oftmals kleinteilig ist und keine strukturelle Überarbeitung des Textes erwartet (Zamel 1985: 91). Wird der fertige Text jedoch nicht als Produkt, sondern als vorläufiges Ergebnis eines Schreibprozesses wahrgenommen, dann kann die Perspektive von der Fehlerkorrektur / Grammatik auf strukturelle Fragestellungen gelenkt werden: Wie effektiv erreicht der Text sein Kommunikationsziel? Welcher Absatz ist an welcher Stelle notwendig, wo ist die Informationsdichte zu gering, wo doppelt sie sich?

Textfeedback ist eine wichtige Grundlage für die Textüberarbeitung, daher ist die Integration von Feedbackprozeduren ein wichtiges didaktisches Ziel in der Weiterbildung von Lehrpersonen. Es gibt verschiedene Feedbackformen¹⁰, dennoch sind nicht alle Feedback-Prozeduren gleich effektiv, so dass hier der Frage nachgegangen werden soll, welche Faktoren zur Effizienz des Feedbacks beitragen. Um zu einem besseren Verständnis erfolgreichen Feedbacks zu gelangen, soll zunächst Lev Vygotskiys Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskiy 1986: 187ff) vorgestellt werden:

Die Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) bezeichnet die Distanz zwischen dem momentanen Entwicklungsstand einer Person, der über eigenständiges Problemlösen bestimmt wird, und dem Stand der potenziellen Entwicklung, der über das Problemlösen mithilfe Beratung erreicht werden kann. Die ZNE kann somit als ein Maß für das Lernpotenzial verstanden werden.

Aljaafreh / Lantolf (1994: 468f) identifizieren drei spezifische Mechanismen effektiven Feedbacks, dazu gehören erstens die Gradiertheit/Abstufung. Feedback beginne demnach strategisch und werde immer kleinschrittiger, bis das Level erreicht wird, das die ZNE ist. Als weiteren Punkt führen sie aus, dass effektives

Untersuchungen der Schreibprozessforschung. Zu nennen wären hier u.a. Van den Bergh / Rijlaarsdam (2001)

⁹ Diese Aufgabe wird in Deutschland auf das optionale Workshopangebot der Schreibzentren ausgelagert. Immerhin ist damit eine Anlaufstelle dafür geschaffen, auch wenn eine curriculare Einbindung wünschenswert wäre und auch in Ansätzen bereits entwickelt wird.

¹⁰ Textfeedback kann sich auf den Inhalt oder die Form fokussieren, es kann selbst initiiert sein oder Teil des Unterrichts, es kann von einer Lehrperson oder einem Peer-Tutoren kommen, es kann von Erklärungen begleitet sein oder problematische Textstellen spiegeln.

Feedback bedarfsgerecht und situationsabhängig ist. Textfeedback solle nur dann gegeben werden, wenn es notwendig sei und nur solange, bis der Schreibende die Problemlösestrategien verinnerlicht habe. Laut Aljaafreh / Lantolf ist der dritte Punkt das dialogische Vorgehen, denn um Graduiertheit und Bedarfsgerechtigkeit herauszufinden bedarf es des Dialogs.

Im dialogischen Vier-Augen-Gespräch entwickelt der Ratsuchende seine Selbstkompetenz – das Grundprinzip der Schreibberatung ist, dass die Verantwortung für den Text beim Autor bleibt; die Schreibberatung ist kein „Vorsagen“. Als interkulturelle Schreibberaterin sieht man sich schnell mit der Tatsache konfrontiert, dass der Umgang mit dem Urheber eines Gedankens kulturgeprägt ist und dass nicht jede fehlende Quellenangabe als aktiver Plagiatsversuch zu deuten ist. Daher besteht Erklärungsbedarf¹¹, inwiefern sich die Vorstellungen in anderen Kulturkreisen von dem unterscheiden, was üblicherweise an deutschen Universitäten erwartet wird. Von daher ist Textfeedback immer auch interkulturelles Aufmerksamkeitstraining, ist Kulturmittlung im Sinne der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkulturen und leistet so einen Beitrag zur akademischen Mobilität.

Nicht zuletzt kann Textfeedback auch einen Beitrag dazu leisten, die Ressource der Mehrsprachigkeit ins Blickfeld zu rücken. Es gibt zahlreiche Studierende, die mehrere Sprachen beherrschen, diese Kompetenz aber nicht für ihren Schreibprozess nutzen. Die Schreibenden sind sich sehr wohl darüber bewusst, dass es in jedem Sprachsystem abweichende Textmuster gibt. Es besteht Unsicherheit, wie weit die Standards der Herkunftskultur eingebracht werden können, ohne die Standards der Zielkultur (zu sehr) zu verletzen. Nach Canagarajah (2006: 591ff) sind nicht die Sprache und Kultur des mehrsprachigen Autors, sondern die rhetorischen Rahmenbedingungen und die daran angepasste Kommunikationsstrategie die Hauptvariablen im mehrsprachigen Schreiben.

Interkulturelles Textfeedback führt zu einem besseren Verständnis dieser Rahmenbedingungen und lenkt die Aufmerksamkeit auf die angemessenen Kommunikationsstrategien. Indem Studierende lernen, ihre Kommunikationsziele bestmöglich zu erreichen, gewinnen sie mehr Selbstkompetenz beim Verfassen und Überarbeiten ihrer akademischen Texte¹². Das Vier-Augen-Gespräch während der Schreibberatung gibt Raum für verschiedene, anderskulturelle Schreibtraditionen und unterstützt den konstruktiven Umgang mit Schreibkonventionen sowohl in muttersprachlichen Kontexten als auch im Schreiben in der L2. Es erscheint mir sinnvoll, ein solches Angebot auch an anderen Hochschulen einzuführen, denn auch dort bestehen die beschriebenen Herausforderungen. Eine Schulung als Berater sollte dem Angebot vorausgehen, um die hier beschriebenen Grundlagen effektiven Textfeedbacks in die Praxis umzusetzen. Zur Unterstützung des Internationalisierungsprozesses der Hochschulen ist dieses Angebot jedoch in hohem Maße geeignet.

¹¹ In der Schreibberatung werden Zitierregeln erklärt und Textkonventionen reflektiert.

¹² Weitere Sprachen erweitern das Repertoire an Kommunikationsstrategien, können also eine Ressource betrachtet werden.

Literatur:

- Aljaafreh, Ali L.I.; Lantolf, James P. (1994): Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development, in: *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 4, S. 465-483, Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, DOI: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x.
- Canagarajah, A.Suresh (2006): Towards a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers, in: *College English*, Vol. 68, No. 6, Cross-Language Relations in Composition, S. 589-604, DOI: 10.2307/25472177.
- North, Stephen M. (1984): The Idea of a Writing Center, in: *College English*, Vol. 46, No. 5, S. 433-446. National Council of Teachers of English, DOI: 10.2307/377047.
- Rogers, Carl R. (1985): *Die nicht direktive Beratung. Counselling and Psychotherapy*. 6. Aufl., ungekürzte Ausg. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher Geist und Psyche, 42176).
- Korotkina, Irina (2014): *Academic Writing in Russia: Evolution or Revolution?* <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2435130>.
- Van den Bergh, Huub; Rijlaarsdam, Gert (2001): *Changes in Cognitive Activities During the Writing Process and Relationships with Text Quality*. Educational Psychology, 21(4), 2001, S. 373-385. DOI: 10.1080/01443410120090777.
- Vygotskiy, Lev S. (1986): *Thought and Language*. Cambridges/Mass.: MIT Press.
- Zamel, Vivian (1985): Responding to Student Writing, in: *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 1, S. 79-101, DOI: 10.2307/3586773