

## Wie und wozu angehende Lehrpersonen Texte kommentieren Forschungsdesign und Analyse-Instrumente eines Projektes

Anne von Gunten

Pädagogische Hochschule Bern (PHBern)

### Abstract

In diesem Beitrag wird eine explorative Langzeitstudie<sup>1</sup> vorgestellt, die im November 2013 an der PHBern (IPV NMS<sup>2</sup>) gestartet wurde<sup>3</sup>. Das Forschungsprojekt<sup>4</sup> untersucht aus qualitativer Perspektive, wie angehende Unter- und Mittelstufenlehrpersonen sich während ihres Studiums gegenseitig schriftliche Rückmeldungen auf ihre Textentwürfe geben und wie sich ihr Textkommentierungsverhalten während 3 Jahren entwickelt. Aus schreibdidaktischer Perspektive werden dabei Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Textkompetenz und die Lernendenorientierung der Studierenden gezogen. Die Textkommentare von 6 Studierenden werden im Peer-Textfeedback-Verfahren zu 4 verschiedenen Zeitpunkten während des Studiums zu Leistungsnachweisen (schriftlichen Hausarbeiten) verfasst. Das Textkommentierungsverhalten wird mit Hilfe zweier methodischer Zugänge analysiert: Die schriftlichen Textkommentare werden im Rahmen einer Korpusanalyse textlinguistisch untersucht; zusätzlich liefern die 6 Studierenden mittels Leitfaden-Interview Informationen zu ihren Überlegungen während des Textkommentierens. Diese verbalen Daten werden qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. In diesem Beitrag werden noch keine Ergebnisse vorgelegt, sondern das Forschungsinteresse skizziert und die Analyse-Instrumente vorgestellt<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Der Projektantrag wurde von Dr. Anne von Gunten im Austausch mit Dr. Dagmar Knorr ausgearbeitet. Dr. Dagmar Knorr hat hierfür ihre Vorarbeiten grosszügig zur Verfügung gestellt und ich möchte mich an dieser Stelle bei ihr für die interessante und unkomplizierte Zusammenarbeit bedanken.

<sup>2</sup> Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS (angegliedert an die PHBern)

<sup>3</sup> Das Projekt wurde im Sommer 2013 von der Forschungskommission der PHBern bewilligt.

<sup>4</sup> Anke Beyer wirkt als Forschungsassistentin und Doktorandin seit Mai 2014 intensiv im Projekt mit. Ich danke ihr für ihre wertvollen inhaltlichen Anregungen zu diesem Artikel.

<sup>5</sup> Dieser Artikel basiert auf den Inhalten, die am 5. Juni 2014 an der 5. internationalen Konferenz des Forums wissenschaftliches Schreiben in Winterthur vorgestellt und diskutiert wurden.

### 1 Forschungsfrage und begriffliche Fundierung

Das Forschungsprojekt untersucht, wie angehende Unter- und Mittelstufenlehrpersonen sich während ihres Studiums gegenseitig schriftliche Rückmeldungen auf ihre Textentwürfe geben und wie sich ihr Textkommentierungsverhalten während 3 Jahren entwickelt.

Aus schreibdidaktischer Perspektive werden dabei Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Textkompetenz und die Lernendenorientierung der Studierenden gezogen. Das Projekt ist qualitativ-explorativ ausgerichtet. Es soll das Sprachhandeln und die zugrunde liegenden mentalen Vorgänge während der Textkommentierung untersucht werden.

rung möglichst dicht analysieren. Die Wirksamkeit von Feedback<sup>1</sup> wird für die textlinguistische und inhaltsanalytische Beschreibung des Textkommentierungsverhaltens nicht beforscht sondern vorausgesetzt – es handelt sich also weder um eine Interventionsstudie noch einen hypothesentestenden Ansatz.

Für die Text-Feedback-Schlaufe unter Studierenden (vgl. Abb. 2) gehen wir im Projekt von folgender Begrifflichkeit aus: Aufgrund einer Textidee (Text 0) entsteht der Textentwurf «auf dem Papier» (Text 1) (Nussbaumer u. Sieber 1994, 136). Dieser wird von der Feedback gebenden Person rezipiert und mental im Hinblick auf die Textüberarbeitung und mögliche -optimierung eingeschätzt bzw. bewertet (Becker-Mrotzek u. Böttcher 2006, 88). Auf Basis dieser Verstehensleistung im hermeneutischen Sinne (ebd.) entsteht der Textkommentar (Knorr 2012): Die Textwahrnehmung und -bewertung wird der Feedback nehmenden Person schriftlich mitgeteilt, indem sie (in unserem Fall mit der Kommentarfunktion im Microsoft Word) als Randnotiz neben die Textstelle geschrieben wird, auf die sie sich bezieht (vgl. Abb. 1). Textkommentare müssen deshalb grundsätzlich als Meta-Texte gesehen werden, deren Zweck sich nur in Bezug auf den Basistext erschliessen lässt.

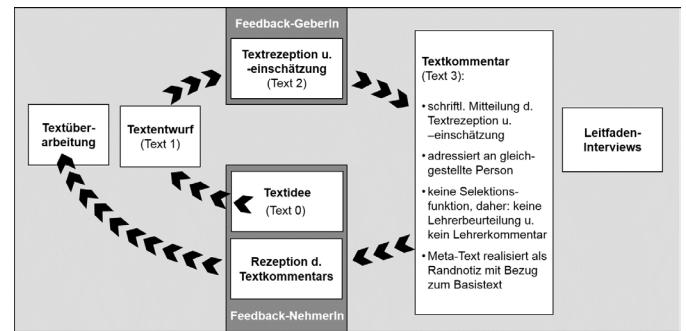
Der Auftrag bestand darin, während den zwei Praktikumswochen ein Kind zu beobachten. Diese Beobachtungen wurden dann mit den Beobachtungen des Praktikumspartners besprochen und schliesslich interpretiert.

**Abb. 1:** Beispiel zu einem Textkommentar

In Abgrenzung zu Fischbach, Schindler und Vetterick (2014, 2f.) bzw. Becker-Mrotzek und Böttcher (2006, 88) bezeichnen wir diese Mitteilung der Textbewertung an Feedback-Nehmende nicht als «Beurteilung», um diese Form der Interaktion zwischen Studierenden von der Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler/in zu unterscheiden: Anders als im Schulkontext bleiben die angehenden Lehrpersonen im Studium von Selektions-Aufgaben entlastet, da die Textkommentierung im Projekt unter Peers (also ohne Hierarchie- oder Machtgefälle) und nur im Hinblick auf die Textüberarbeitung stattfindet. Der institutionelle Selektionsdruck, welcher für Lehrpersonen in grundlegendem Gegensatz zum Ziel der individualisierenden Förderung steht (Jost, Lehnen u. Rezat 2011, 168), fliesst zwar in unsere

<sup>1</sup> Für einen Überblick zum theoretischen Hintergrund und zur Wirksamkeit von Feedback vgl. z. B. Krause 2007, 46–59.

Konzeptualisierung von «Textkommentar» im Hinblick auf das spätere Berufsfeld der Studierenden ein, dies allerding nur in negativer Form.



**Abb. 2:** Text-Feedback-Schlaufe

Angehende Lehrpersonen im Studium benötigen «akademische Textkompetenz im engeren Sinne»<sup>2</sup> (Schindler 2012, 59; Siebert-Ott, Decker, Kaplan u. Macha 2015, 261), um eigene Texte verfassen und dazu fremde Texte rezipieren und in einem Diskurs verorten oder – im Falle des Projektes – um tatsächlich textoptimierende Überarbeitungen anregen zu können. Das Projekt interessiert also beispielsweise, inwiefern ein Textkommentar auf die Textstruktur abzielt oder ob sich die Studierenden stark auf die formal-sprachliche Ebene oder eher auf den Inhalt konzentrieren.

Wir gehen ausserdem von der Annahme aus, dass für didaktisch sinnvolles Textkommentieren nicht nur die akademische Textkompetenz im engeren Sinne, sondern auch die Fähigkeit zur Orientierung am Gegenüber eine wichtige Voraussetzung ist. Daher wird in den Textkommentaren und Leitfaden-Interviews auch nach Hinweisen darauf gesucht, aus welcher Haltung heraus die Studierenden fremden Texten wahrnehmen: Gefragt ist – vor allem im Kontext des Peer-Feedbacks – weniger die Rolle des Richters, der Kriterien von aussen an Texte heranträgt, als die des Beraters, der echte Neugier für den jeweiligen Text mitbringt und durch sinnvolles Nachfragen hilft, ihn weiterzuentwickeln (Dehn 1996, 182; Esterl u. Saxalber 2010, 183). Voraussetzung für eine förderorientierte Kommentierung

<sup>2</sup> Lehrpersonen müssen später in der Praxis darüber hinaus aber auch in der Lage sein, Texte anderer sinnvoll beurteilen und fördern zu können. Für die Modellierung der «akademischen Textkompetenz im weiteren Sinne» beziehen Fischbach, Schindler und Vetterick (2014) auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ein, die für die Konzipierung von Schreibaufgaben, den Schreibunterricht selber und die Beurteilung von Schreibprodukten nötig sind.

ist es, Texte verstehen zu wollen – eine Haltung, die wir als «Lernendenorientierung» bezeichnen.

Vor diesem Hintergrund ist der Begriff «Textkommentierungsverhalten» bewusst weit gehalten: Wir fragen einerseits nach Hinweisen auf die Textkompetenz der Studierenden und den konkreten sprachlichen Mitteln des Schreibhandelns andererseits aber auch nach der schreibdidaktischen Haltung der Studierenden.

## 2 Forschungsdesign und Analyse-Instrumente

### 2.1 Der Projektablauf im Überblick

Zu vier verschiedenen Zeitpunkten im Studium (vgl. Abb. 3) geben sich 6 Studierende pro Feedback-Schlaufe gegenseitig (im Laufe des Projekts aber mit wechselnden Feedback-Partnern) schriftliche Rückmeldungen zu ihren Leistungsnachweisen (vgl. Abschnitt 2.2). Die Datenerhebung verläuft jeweils in drei Schritten:

- Die Studierenden verfassen einen Entwurf zu ihrem Leistungsnachweis.
- Im zweiten Schritt rezipiert die Feedback gebende Person diesen Text und verfasst ihre schriftlichen Rückmeldungen. Hier entstehen die im Projekt zu untersuchenden Textkommentare (vgl. Abb. 2). Direkt im Anschluss an die Textkommentierungen werden jeweils die verbalen Daten mittels Leitfaden-Interviews (vgl. Abschnitt 2.4.2) erhoben.
- Im dritten Schritt erhält die Feedback nehmende Person die kommentierte Version, nimmt nach eigenem Ermessen ggf. Hinweise für die Überarbeitung auf und verfasst die überarbeitete Abgabeversion des Leistungsnachweises. Diese Textüberarbeitungen fliessen aber nicht in die Textanalyse ein.<sup>3</sup>



Abb. 3: Forschungsdesign im Überblick

Pro Datenerhebung entstehen jeweils 6 Textkommentierungen und Leitfaden-Interviews. Um das entstehende Analyseraster anhand eines grösseren Korpus verfeinern und das Textkommentierungsverhalten der

<sup>3</sup> Dieser Schritt wird aus didaktischen Gründen angeregt: Die Feedback-Nehmenden sollen tatsächlich von den Rückmeldungen profitieren und die Textkommentierung soll unter authentischen Bedingungen analysiert werden – soll den Feedback-Gebenden also sinnvoll erscheinen.

6 Studierenden kontextualisieren zu können, nahmen an der Text-Feedback-Schlaufe im 2. Semester alle Studierende des Jahrgangs 2013 am IVP NMS teil. Dieses Teil-Textkorpus setzt sich insgesamt aus 56 Textkommentierungen zusammen.

### 2.2 Die kommentierten Leistungsnachweise

Grundsätzlich wurde entschieden für die Kommentierung nicht mit «künstlich» erzeugten Texten sondern mit authentischen Leistungsnachweisen zu arbeiten, welche obligatorisch im Studienplan verlangt werden. Studierende am IVP NMS erlangen mit ihrer Ausbildung die Lehrberechtigung für alle Fächer der Volksschule vom Kindergarten bis zur 6. Klasse – das Spektrum der Bezugsdisziplinen für schriftliche Arbeiten ist daher sehr breit. Für die Textkommentierungen wurde auf möglichst weitreichende Vergleichbarkeit geachtet, indem schriftliche Hausarbeiten ausgewählt wurden, die mit denselben Vorgaben von allen Studierenden verlangt werden. Grundsätzlich müssen alle schriftlichen Arbeiten am IVP NMS den Anforderungen des akademischen Schreibens genügen. Wie Kruse und Chitez (2012, 32) aber aufgezeigt haben, spielen für das Schreiben im Studium an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz auch Anforderungsbereiche eine Rolle, die eher in den Feldern des beruflichen oder reflexiven Schreibens zu verorten sind. Im Zuge der qualitativen Analysen muss deshalb jeweils sehr sorgfältig geprüft werden, welche textsortenspezifische Kriterien, Anforderungsbereiche oder Entstehungsbedingungen für einen Vergleich der Textkommentierungen über alle 4 Erhebungszeitpunkte einbezogen werden müssen.

### 2.3 Auswahl der Probandinnen und Probanden

Alle Studierenden des Jahrgangs 2013, welche an der Entstehung des Textkorpus beteiligt sind, wurden mittels Fragebogen zu ihrem soziodemographischen Hintergrund und Bildungsweg befragt. Für die vertiefte qualitative Analyse war es Ziel, max. 10 Studierende auszuwählen und anzuwerben, die einerseits als «typische» angehende Unter- und Mittelstufenlehrpersonen am IVP NMS<sup>4</sup> gelten können und die andererseits Bereitschaft für eine Projektteilnahme über drei Jahre zeigten. Weil sich die Studierenden während der Feedback-Schlaufen intensiv mit Texten befassen, konnte den Studierenden für ihre Projektteilnahme im

<sup>4</sup> Kriterien: Studieneintritt direkt ab Matura, keine Studierenden auf dem 2. Bildungsweg, keine Teilzeitstudierenden, Studierende mit Erstsprache Deutsch.

Bereich der «individuellen Studien» 1 ECTS-Punkt angeboten werden. Insgesamt verpflichteten sich zu Projektstart acht Personen zu einer Teilnahme, von denen gegenwärtig im 3. Semester noch sechs Personen für die Langzeitstudie zur Verfügung stehen.

#### 2.4 Zwei methodische Zugänge für die Datenerhebung und -auswertung

Wie eingangs erwähnt wird die gleiche Forschungsfrage aus zwei unterschiedlichen methodischen Perspektiven an die Textkommentierungen herangetragen, die im Folgenden beschrieben werden.

##### 2.4.1 Die linguistische Korpusanalyse der Textkommentare

Die linguistische Textanalyse<sup>5</sup> oszilliert zwischen den beiden Bezugspunkten «Auslöser im Text» und «sprachliche Realisierung des Textkommentars», weil es sich bei Textkommentaren um Meta-Texte handelt, deren Funktion sich nur in Bezug auf den Basistext untersuchen lässt. Das «Analyseraster Textkommentar», welches hier zum Einsatz kommt, soll bis Mitte 2015 vorliegen, kann also zurzeit noch nicht im Detail vorgestellt werden.

###### a) Auslöser im Text

Mit Blick auf den Basistext wird erhoben, auf welche Phänomene im Text die Studierenden mit ihren Kommentaren reagieren. Das Projekt knüpft dafür an Beschreibungsinstrumentarien von Knorr (2012), Esterl und Saxalber (2010) an, die spezifisch für Textkommentierungen ausgearbeitet wurden. Es werden aber auch Raster in die Analyse einbezogen, die allgemeiner auf Texte ausgerichtet sind. Ansatzpunkte liefern dabei sowohl einschlägige Verfahren der linguistischen Textanalyse (Stede 2007) als auch Instrumente, die im Hinblick auf Lehre und Schreibberatung stärker förderdiagnostische Ziele verfolgen: das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer u. Sieber 1994), ein an der Universität Wien entwickeltes förderdiagnostisches Instrument zur Aneignung von wissenschaftlicher Textkompetenz von Studierenden (Knappik 2013) und das Bietschhorn-Modell für die Textdiagnose und Schreibberatung (Ulmi, Bürki, Verhein u. Marti 2014).

Anhand von Beispielen wird im Folgenden illustriert, mit welchem Interesse wir an die Daten herantreten.

<sup>5</sup> Diese Analyse erfolgt im Rahmen der Dissertation von Anke Beyer. Raster und das genaue Vorgehen in der Textanalyse werden gegenwärtig im Rahmen der universitären Betreuung diskutiert.

Bereits auf den ersten Blick zeichnen sich zum Textkommentierungsverhalten der Studierenden sehr unterschiedliche Strategien ab: Die Studentin A (vgl. Abb. 4) beispielsweise weist in ihrem Kommentar darauf hin, dass die beiden Autorinnen<sup>6</sup> in ihrem Beobachtungsauftrag alle Interpretationen auf protokolierte Beobachtungen hätten stützen sollen. Sie stellt fest, dass dies im Text nicht der Fall ist, weil nicht alle Informationen im Protokoll vorhanden sind, welche für die betreffende Interpretation nötig wären. Die Studentin A scheint sich also stark an den Anforderungen der Schreibaufgabe zu orientieren und geht dabei in unseren Augen mit ihrem Textkommentar inhaltlich bzw. wissenschafts-methodisch in die Tiefe.

Beim Beobachten dieser Episode und aufgrund des Reflexionsvermögens weißt du, dass W. von mir eine sehr breite Wahrnehmung hat. Dann trotz dem relativ hohen Lärmpiegel und dem durcheinander Rennen der SuS hat W. während der Episode den Parcours korrekt durchlaufen. Das ist keine Selbstverständlichkeit. Dies wird daran sichtbar, dass einige MitschülerInnen orientierungslos dastanden und nicht wussten, zu welchem Parcours oder Element sie gehen mussten. Deshalb rief die Lp den betreffenden SuS etwas zu, um ihnen zu helfen.

**Studentin A**  
Eine Übereinstimmung kann man nicht in einer aufgezeichneten Episode erkennen, da sie dort nur an einem Element stand. Ist nicht wirklich eine Interpretation der Episode, sondern von euren Beobachtungen der ganzen Lektion.

**Abb. 4:** Kommentar von Studentin A

Im Gegensatz zu Studentin A bezieht sich die Studentin C (vgl. Abb. 5) auf die sprachliche Oberfläche eines Textes. Sie kommentiert (bzw. begründet, vgl. Abschnitt b) ihren eigenen Eingriff in den Text<sup>7</sup>, mit welchem sie das Personalpronomen «er» durch «sie» ersetzt und dadurch für Genus-Kongruenz sorgt.

Die Praxislehrperson schlug uns drei Kinder vor, welche für diese Beobachtungsübung geeignet hielt.

**Studentin C**  
Die Praxislehrperson → sie

**Abb. 5:** Kommentar von Studentin C

Diese beiden Beispiele zeigen, dass die Auslöser für Textkommentare auf sehr unterschiedlichen Textebenen liegen können. Interessant für die Analyse erscheint dabei weniger der einzelne Kommentar als das Gesamtbild, welches das Textkommentierungsverhalten der jeweiligen Studierenden vermittelt. Es wird vermutet, dass sich in der Analyse für einzelne Personen typische Textkommentierungsstrategien abzeichnen werden, die beispielsweise mit Begriffen wie «Kosmetik an der Textoberfläche» oder «starke Inhaltsorientierung» beschrieben werden können und möglicherweise auch das Bild zur Entwicklung des Textkommentierungsverhaltens prägen.

<sup>6</sup> Die Schreibaufgabe wurde im Tandem bearbeitet.

<sup>7</sup> Im Projekt wird zwischen «direkten Eingriffen in den Text» (Knorr 2012, 81) und «Textkommentaren» (vgl. Abb. 2) unterschieden. Die Ausführungen hier konzentrieren sich jeweils auf die Textkommentare. Fragen nach der genauen (Korrektur-)Funktion des Eingriffs in den Text bleiben an dieser Stelle ausgeklammert.

b) Sprachliche Realisierung der Textkommentare  
Mit Blick auf die Textkommentare wird deren sprachliche Realisierung im Kontext der Interaktionen zwischen Feedback-Gebenden und -Nehmenden erhoben. In diesem Zusammenhang ist der jeweilige Zweck des Textkommentars bzw. die Intention der Feedback gebenden Person im Hinblick auf mögliche Anschlusshandlungen in der Textüberarbeitung von besonderem Interesse. Daher werden die Textkommentare in ihrem aussertextlichen Bezug bzw. in ihrer Orientierung am Gegenüber und damit als sprachliches Handeln analysiert (Wüest 2011).

Beispielsweise kann der Textkommentar von Studentin C (vgl. Abb.5) als Begründung gelesen werden: Die Feedback gebende zeigt der Feedback nehmenden Person, warum sie eine bestimmte Änderung im Text vorgenommen hat. Dadurch kann dieser Kommentar auch als Hinweis auf die Lernendenorientierung von Studentin C interpretiert werden: Indem sie ihren Texteingriff nachvollziehbar macht, bietet sie den beiden Autorinnen im weitesten Sinne auch eine Lernchance an.

#### 2.4.2 Die produktbezogenen retrospektiven Verbalisierungen (Leitfadeninterviews)

Im Anschluss an jede der 4 Text-Feedback-Schlaufen werden auf Basis der jeweiligen Textkommentare zusätzlich Leitfadeninterviews mit den Studierenden geführt. Diese produktbezogenen retrospektiven Verbalisierungen (Greene u. Higgins 1994) werden möglichst zeitnah zur Textkommentierung durchgeführt («immediate retrospection», Krings 1992, 55) und sollen ergänzend zur textlinguistischen Korpusanalyse noch genaueren Einblick in die Überlegungen der Studierenden in ihrer Begegnung und Auseinandersetzung mit Text ermöglichen. Ausgehend von den konkret vorliegenden Textkommentaren orientieren sich die Interviews grundsätzlich an den Forschungsfragen, die auch in der Textanalyse bearbeitet werden, nehmen hier aber die Meta-Ebene der Textkommentierung in den Blick: In den Interviews wird jeweils gezielt gefragt, warum die jeweilige Textstelle kommentiert wird und wozu der jeweilige Kommentar dienen soll. Anschliessend werden die digital aufgezeichneten Leitfaden-Interviews transkribiert und qualitativ-inhaltsanalytisch (Kuckartz 2012) ausgewertet.

#### Ausblick

Ende 2015 kann genauer Einblick in das Textkommentierungsverhalten der Studierenden gegeben werden:

Bis dahin sollen die Ergebnisse der textlinguistischen Analyse der Kommentierungen aus der 1. und 2. Erhebungswelle und die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Leitfaden-Interviews aus der 1. Erhebungswelle vorliegen.

#### Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael und Ingrid Böttcher. 2006. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dehn, Mechthild. 1996. «Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule.» In *Schreiben im Umbruch: Schreibforschung und schulisches Schreiben*, hrsg. v. Helmuth Feilke u. Paul Portmann-Tselikas, 172–185. Stuttgart: Klett.
- Esterl, Ursula und Annemarie Saxalber. 2010. «Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...: Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars.» In *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*, hrsg. v. Annemarie Saxalber u. Ursula Esterl, 181–214. Innsbruck, Wien u. Bozen: StudienVerlag.
- Fischbach, Julia, Kirsten Schindler und Gesa Vetterick. 2014. «Schüler/innentexte beurteilen: Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren.» (*AkaTex Working Papers*, 2). Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.
- Greene, Stuart and Lorraine Higgins. 1994. «Once Upon a Time: The Use of Retrospective Accounts in Building Theory in Composition.» In *Speaking about Writing: Reflections on Research Methodology*, ed. Peter Smagorinsky, 115–140. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.
- Jost, Jörg, Katrin Lehnen und Sara Rezat. 2011. «Dein Wortgedächtnis ist recht gut gefestigt ...: Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare.» In *Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*, hrsg. v. Dorothee Meer u. Karin Birkner, 167–194. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Knappik, Magdalena. 2013. *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Knorr, Dagmar. 2012. «Textkommentierungen: Formen und Funktionen.» In *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Dagmar

- Knorr u. Annette Verhein-Jarren, 75–98. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Krause, Ulrike-Marie. 2007. *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Krings, Hans P. 1992. «Schwarze Spuren auf weissem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick.» In *Textproduktion: Neue Wege der Forschung*, hrsg. v. Hans P. Krings u. Gerd Antos, 45–110. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kruse, Otto und Madalina Chitez. 2012. «Kontrastives Genre-Mapping: Didaktische Genres and Pädagogischen Hochschulen des französisch-, deutsch- und italienischsprachigen Teils der Schweiz.» In *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Dagmar Knorr u. Annette Verhein-Jarren, 9–34. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kuckartz, Udo. 2012. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nussbaumer, Markus und Peter Sieber. 1994. «Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster.» In *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*, hrsg. v. Peter Sieber, 141–186. Aarau: Sauerländer.
- Schindler, Kirsten. 2012. «Texte im Studium schreiben und gegenseitig beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden.» In *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Dagmar Knorr u. Anette Verhein-Jarre, 51–74. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Siebert-Ott, Gesa, Lena Decker, Ina Kaplan und Klaas Macha. 2015. «Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (AkaTex). Kompetenzmodellierung und erste Ergebnisse der Kompetenzerfassung.» In *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken*, hrsg. v. Ulrich Riegel, Sigrid Schubert, Gesa Siebert-Ott u. Klaas Macha, 257–273. Münster: Waxmann.
- Stede, Manfred. 2007. *Korpusgestützte Textanalyse: Grundzüge einer ebenenorientierten Textanalyse*. Tübingen: Narr.
- Ulmi, Marianne, Gisela Bürki, Annette Verhein und Magdalene Marti. 2014. *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen u. Toronto: Barbara Budrich.
- Wüest, Jakob. 2011. *Was Texte zusammenhält. Zu einer Pragmatik des Textverständens*. Tübingen: Narr.