Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

informationen zur deutschdidaktik

Heft 1-2026 | 50. Jahrgang
ISSN 3061-1326 (Online) | DOI: 10.83368/3061-1326.2026.01.9

Überarbeitungsbedarf von Texten erkennen als Teil einer Überarbeitungsstrategie

Afra Sturm, Gabriel Morre, Angela Nyffeler

Abstract

Während im deutschsprachigen Raum in erster Linie die Schreibkonferenz und Textlupe als Peer-Feedback-Verfahren bekannt und in den gängigen Lehrmitteln verankert sind, belegen Studien aus anderen Ländern teils hohe positive Effekte für andere Peer-Feedback-Verfahren, die Überarbeitungsstrategien explizit oder implizit vermitteln. Um die teils unterschiedlichen Effekte auf das Schreibenlernen zu verstehen, gilt es, genauer zu verstehen, welche Prozesse beim Überarbeiten ablaufen und inwiefern es den Schüler:innen gelingt, einen Überarbeitungsbedarf zu erkennen.

Keywords

Peer-Feedback-Verfahren, Überarbeitungsstrategien, Schreiben im Deutschunterricht, Sekundarstufe I, Interventionsstudie

Kurzbiografien/Kontakte

Afra Sturm ist Co-Leiterin des Zentrums Lesen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). E-Mail: afra.sturm@fhnw.ch

Angela Nyffeler und *Gabriel Morre* sind Doktorierende am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW im Rahmen des SNF-Projektes REval.
E-Mail: angela.nyffeler@fhnw.ch; gabriel.morre@fhnw.ch

1. Einleitung

Nationale Assessments zeigen immer wieder auf, dass ein hoher Anteil an Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I (9. Klasse) über eher geringe Schreibkompetenzen verfügt (vgl. bspw. IBE 2020 für den Bildungsraum Nordwestschweiz). Mittlerweile weisen verschiedene Meta-Analysen aus, welche Förderansätze sich positiv auf die Schreibleistungen von Schüler:innen auswirken: Graham et al. (2023) belegen für die Jahrgangsstufen 6–12 bspw. eine besonders hohe Wirksamkeit für strategiefokussierte Förderansätze, allen voran solche, die Strategien explizit vermitteln. Dabei überwiegen Studien zur Vermittlung von Planungsstrategien.

Insgesamt wird davon ausgegangen, dass der Makroprozess Überarbeiten dazu dienen kann, Schüler:innen zum Verfassen von guten Texten anzuleiten, und zwar nicht einzig bezogen auf einen einzelnen Text, sondern auch mit Blick auf künftige komplexe oder herausfordernde Schreibaufgaben (MacArthur 2016). Vergleichsweise wenige Studien untersuchten verschiedene Feedback-Verfahren für die Jahrgangsklassen 7–9, die meisten beziehen sich auf Universitätsstudierende bzw. Erwachsene (Scherer et al. 2024). Insgesamt zeigt sich Peer-Feedback einem Feedback von Lehrpersonen überlegen. Dies mag damit zusammenhängen, dass Lehrpersonen die Texte von Schüler:innen oft als fertige Produkte behandeln (vgl. z. B. Busse et al. 2022).

Um zu verstehen, wie verschiedene Verfahren zur Vermittlung von Überarbeitungsstrategien angelegt sind, lohnt sich zunächst ein Blick auf die zugrunde liegenden Prozesse beim Überarbeiten. Daran anschließend geben wir einen vereinfachten Überblick über evidenzorientierte Peer-Feedback-Verfahren und welche dieser Verfahren im hier zugrunde liegenden SNF-Projekt »Revidieren und Evaluieren« (REVAL) (2023–2027) eingesetzt werden. In Kapitel 4 geben wir Einblick in erste Ergebnisse aus einer Teilauswertung und schließen mit einer Diskussion.

2. Prozesse beim Überarbeiten

Baurmann und Pohl (2009) fassen das Überarbeiten als eine eigene Textkompetenz auf, die sie als das Distanzieren vom eigenen Text, das Identifizieren von Auffälligkeiten, das Diagnostizieren und das Bewerten von Alternativen verstehen. Das Distanzieren wird dabei zum einen oft so verstanden, dass man den eigenen Text mit »fremden Augen« lesen soll, zum anderen wird es über Peer-Feedback-Verfahren wie *Schreibkonferenzen* oder *Textlupe* hergestellt.

Kognitiv ausgerichtete Ansätze fassen das Überarbeiten ebenfalls als Makroprozess auf, der mehrere Aktivitäten unter sich vereint. Dabei wird das Überarbeiten i.d.R. in folgende drei Aktivitäten ausdifferenziert (vgl. MacArthur et al. 1991), die sich mit Blick auf Peer-Feedback mit Leitfragen konkretisieren lassen (Tab. 1):

Kognitive Aktivitäten	Leitfragen Fremdevaluation
1) Durchlesen: den (eigenen oder fremden) Text durchlesen, mit dem Ziel, ihn zu verstehen	1) Wie verstehe ich den Text? Was ist die Gesamtidee?
2) Evaluieren: den bisher verfassten Text evaluieren, und zwar mit Blick auf das Schreibziel und die Textsorte (inkl. Erkennen des konkreten Überarbeitungsbedarfs)	2a) Kann der Autor / die Autorin mit dem Text die von ihm/ihr beabsichtigte Wirkung erzielen? Entspricht der Text der jeweiligen Textsorte? 2b) Was müsste er/sie allenfalls ändern?
3) Das eigentliche Revidieren des Textes	3) Wie könnte er/sie das konkret umsetzen?

Tabelle 1: Übersicht kognitive Aktivitäten des Überarbeitens und damit verbundene Leitfragen

Die Teilfrage 2b) zielt auf die Benennung des Problems ab. Das kann bspw. die Struktur, die Kohärenz, die Argumentation oder die sprachliche Umsetzung betreffen. Darauf aufbauend konkretisiert die Leitfrage 3), *wie* das Problem gelöst werden kann: Wenn eine Argumentation nicht überzeugend ist, kann die Überzeugungskraft durch eine Begründung und das Anfügen eines Beispiels erhöht werden oder durch das Ergänzen von möglichen Kontra-Argumenten.

Ein Durchlesen des Textes, das darauf abzielt, den Text zu verstehen, muss von einem Durchlesen unterschieden werden, das der sprachformalen Korrektur dient. Letzteres kann zwar auch beim inhaltlichen Überarbeiten stattfinden, erfolgt aber eher beiläufig und nicht systematisch. Erfolgt das Durchlesen und Evaluieren des Textes systematisch auf der Oberflächenebene, zeigt sich denn auch kein Effekt bezogen auf die eigentliche Textqualität (Scherer et al. 2024).

3. Peer-Feedback: evidenzbasierte Förderansätze und ihre instruktionalen Prinzipien

Peer-Feedback-Verfahren lassen sich in drei Gruppen einordnen (Sturm 2024):

a) *Schreibgespräche:* Die Schreibumgebung wird dialogisch gestaltet. Zu dieser Gruppe zählen insbesondere die Schreibkonferenz oder Textlupe, die in Deutschlehrmitteln breit verankert sind, für die jedoch bisher empirisch kaum positive Effekte auf die Textqualität nachweisbar sind. Anders stellt sich dies für den Ansatz von Bouwer et al. (2024) dar, die das Schreibgespräch mit Gesprächskarten und sprachlichen Hilfen stärker unterstützen.

b) *Explizite Vermittlung von Überarbeitungsstrategien:* Peer-Feedback-Verfahren, die die explizite Vermittlung von Überarbeitungsstrategien integrieren, sind teilweise als reziprokes Feedback angelegt oder fokussieren in erster Linie das Zusammenspiel von Durchlesen, Evaluieren und Revidieren. Je nach Studie zeigen sich kleinere bis große positive Effekte auf die Textqualität (vgl. Sturm 2024).

c) *Beobachtung von Leser:innen:* Bei diesen Verfahren ›testen‹ die Autor:innen ihre Texte mit Leser:innen. Dies kann bspw. so durchgeführt werden, dass sie die Leser:innen beim Lesen ihres Textes direkt beobachten und so sehen, an welchen Stellen sich Schwierigkeiten ergeben. Auf diese Weise erhalten die Autor:innen klare handlungsleitende Hinweise für die Überarbeitung. Besonders geeignet für diese

Verfahren sind Anleitungstexte. Je nach Studie zeigen sich kleinere bis große positive Effekte auf die Textqualität (vgl. ebd.).

In der Interventionsstudie REVAL, die diesem Beitrag zugrunde liegt, werden drei Feedback-Verfahren in 7. Klassen zum argumentativen Schreiben untersucht, die sich der Gruppe b) oder c) zuordnen lassen. In allen drei Verfahren – LUPA, SMABUSCH sowie REDIT – wird den Schüler:innen zu Beginn vermittelt, welche Rolle ein Schreibziel beim Verfassen und Überarbeiten eines Textes spielt. Die Vermittlung des eigentlichen Peer-Feedback-Verfahrens fand im Rahmen von acht Lektionen statt.

LUPA kann b) zugeordnet werden und basiert auf der expliziten Vermittlung der kognitiven Aktivitäten wie in Tabelle 1 erläutert, und zwar in Form einer erweiterten Version der Überarbeitungsstrategie *Compare – Diagnose – Operate* (CDO) (vgl. De La Paz et al. 1998). Die Schüler:innen lesen sich zunächst gegenseitig in einem Tandem ihren eigenen Text vor, klären das Schreibziel und notieren es. Nach dem Durchlesen des gesamten Textes folgt ein satzweises Evaluieren des Textes. Die einzelnen Schritte bei LUPA sind wie folgt angelegt (Tab. 2):

Durchlesen	Helfer:in	L = einen Satz lesen und ihn mit dem Schreibziel vergleichen
Evaluieren	Helfer:in	U = den Satz untersuchen (»Ist dieser Satz für das Schreibziel nützlich?«, »Verstehen die Leser:innen diesen Satz?« …) P = Prozess für Überarbeitungsvorschlag auswählen (hinzufügen, weglassen, umformulieren, umstellen)
Revidieren	Autor:in	A = Autor:in entscheidet, welche Vorschläge er/sie in welcher Weise umsetzen möchte

Tabelle 2: Die kognitiven Aktivitäten bei LUPA

Das reziproke Feedback in Kombination mit LUPA wird u. a. mit einem Modelliervideo explizit vermittelt.

SMABUSCH kann ebenfalls b) zugeordnet werden. Das Akronym SMABUSCH fokussiert die argumentative Textstruktur, die mit **S**ituation, **M**einung, **A**rgument, **B**egründung und Beispiele zum **U**ntermauern sowie **Sch**metterball – dem »schlagenden Argument« – verdeutlicht wird. Das Verfahren basiert auf der Schreibstrategie SMASH (Sturm 2015), die als Planungsstrategie konzipiert ist und in REVAL in Kombination mit evaluativem Lesen und reziprokem Peer-Feedback als Überarbeitungsstrategie eingesetzt wird. Dabei bearbeiten die Tandems ihre Textentwürfe in drei Phasen, nachdem sie zuerst ebenfalls gemeinsam das Schreibziel geklärt haben (Tab. 3):

Durchlesen	Der Autor/die Autorin (=A) liest den eigenen Text vor, der Helfer/die Helferin (=H) hört zu und liest still mit. H fasst den fremden Text mündlich zusammen. Anschließend kann A die Zusammenfassung von H berichtigen, sodass beide für den weiteren Verlauf vom gleichen Textverständnis ausgehen.
Evaluieren	H geht von zwei Leitfragen aus: Gibt es etwas, das noch nicht klar ist? Gibt es Stellen, in denen etwas genauer gesagt werden müsste? Dazu nutzt H die textmusterbezogene Strategie SMABUSCH. H markiert im Text überarbeitungswürdige Stellen und notiert dazu konkrete Überarbeitungsvorschläge. H erläutert und begründet A gegenüber die Vorschläge.
Revidieren	A entscheidet, welche Vorschläge er/sie in welcher Weise umsetzen möchte.

Tabelle 3: Die kognitiven Aktivitäten bei SMABUSCH / Das reziproke Feedback in Kombination mit SMABUSCH

Das reziproke Feedback in Kombination mit SMABUSCH wird u. a. mit einem Modelliervideo explizit vermittelt.

REDIT kann c) zugeordnet werden. Bei diesem Verfahren werden Gruppen von ca. 8–10 Schüler:innen gebildet, die auf zwei Subgruppen verteilt werden: Die Gruppe »Redaktion« diskutiert mehrere Texte in Form einer Redaktionssitzung – bei REVAL waren es 5 bis 6 Texte – und entscheidet sich für einen Text, den sie vergleichsweise am überzeugendsten findet. Die Gruppe »Zuschauertribüne« beobachtet die Redaktionssitzung, notiert sich die Kriterien und stellt diese anschließend der ganzen Gruppe vor (vgl. Rijlaarsdam et al. 2008, Amir et al. 2021) (Tab. 4).

Durchlesen	Im Gespräch der Redaktionssitzung wird jeder Text zuerst laut vorgelesen. Alle (auch die Mitglieder der Zuschauertribüne) haben eine Kopie aller Texte vor sich.
Evaluieren	Unmittelbar nach dem Vorlesen wird der Text während der Redaktionssitzung diskutiert und mit Blick auf das Schreibziel evaluiert. So werden zunehmend mehr Texte ins Gruppengespräch eingeführt, was einen Vergleich der verschiedenen »Lösungen« erlaubt. Die Mitglieder der Redaktion erhalten keine Kriterienliste, sondern folgende drei Leitfragen: Gibt es unklare Stellen? Fehlt etwas? Überzeugt der Text? Dabei sind sie angehalten, ihre Sichtweise zu begründen und die Textstellen anzugeben, auf die sie sich beziehen. Wenn alle Texte vorgelesen und diskutiert wurden, entscheidet und begründet die Redaktion, welchen Text sie am überzeugendsten findet.
Revidieren	Nachdem die Zuschauertribüne ihre Beobachtungen der ganzen Gruppe mitgeteilt hat, revidieren alle Schüler:innen ihren eigenen Text.

Tabelle 4: Die kognitiven Aktivitäten bei REDIT

Vergleicht man die drei Verfahren, so wird deutlich, dass sie die jeweiligen Aktivitäten anders vermitteln und gewichten: Während LUPA eher das Revidieren fokussiert (in der Verbindung von Prozess mit Ausführung), legt SMABUSCH den Schwerpunkt auf Durchlesen und Evaluieren. Bei REDIT wiederum steht das (begründete) Evaluieren im Zentrum. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die drei Feedback-Verfahren unterschiedliche Wirkungen zeigen und möglicherweise auch nur bestimmte Schüler:innen von einem Verfahren profitieren (erste Ergebnisse sind Ende 2026 zu erwarten).

Deutlich wird beim Vergleich auch, dass das Durchlesen und Evaluieren eine zentrale Rolle spielen. Um die Frage beantworten zu können, welche Wirkung mit einem Verfahren warum bei wem erzielt werden kann, muss auch geklärt werden, inwiefern es den Schüler:innen gelingt, einen (fremden) Text zu evaluieren, da dies eine Voraussetzung für erfolgreiches Peer-Feedback darstellt.

4. Können 7.-Klässler:innen einen fremden Text evaluieren?

Werden Überarbeitungskompetenzen erfasst, werden i.d.R. Erst- mit Zweitfassungen eines Textes verglichen (vgl. bspw. Anskeit 2019). Genau genommen werden damit durchgeführte Revisionen erhoben und hinsichtlich ihrer funktionalen Angemessenheit eingeschätzt. Einen anderen Weg gehen López et al. (2021): Sie setzen einen präparierten schülernahen Text im Umfang von 280 Wörtern ein, der vier Oberflächen-Fehler (lokale Ebene) und sechs überarbeitungsbedürftige Stellen (globale Ebene) enthält, die die Kohärenz des Textes i.w.S. betreffen. In REVAL haben wir uns an López et al. (2021) orientiert.

4.1 Evaluieren als Testaufgabe

In die Pilotierung flossen auch die Aufgaben zum Verfassen eines argumentativen Textes ein. Aus diesem Korpus wurde für die fünf Messzeitpunkte je ein Schülertext ausgewählt, der bezogen auf die Beurteilungskriterien positive wie auch negative Ausprägungen aufweist. Der ausgewählte Text wurde so angepasst, dass er hinsichtlich sprachformaler Korrektheit genau sechs Fehler aufweist, hinsichtlich überarbeitungsbedürftiger Stellen auf der globalen Textebene ebenfalls sechs Aspekte (Tab. 5):

Globale Ebene	Lokale Ebene
1) Fehlen einer Einleitung, die das Thema und das Ziel des Textes nachvollziehbar darstellt 2) Fehlende klare Position zum Thema 3) Fehlende Kohärenz 4) Wiederholung von Informationen 5) Wenig überzeugende Argumente 6) Fehlen eines Schlusses, der den Text abrundet und/oder zusammenfasst	7+8) Zwei Rechtschreibfehler: wahlweise Gross-/Kleinschreibung, Wortschreibung oder Satzzeichen 9) Grammatikfehler: Kongruenz 10) Trennungsfehler 11) Wortwiederholung 12) Unpassende Wortwahl

Tabelle 5: Übersicht der präparierten Aspekte in der Evaluationsaufgabe

Die globalen Aspekte 2) und 3) liegen im Text jeweils sehr nahe beieinander. Es hat sich bei ersten Auswertungen einer kleinen Teilstichprobe gezeigt, dass die Schüler:innen diese beiden Aspekte mehrheitlich nicht klar unterscheiden, weshalb wir sie hier im Folgenden der Einfachheit halber ebenfalls zusammenfassen.

Die Aufgabe für die Schüler:innen umfasst vier Arbeitsschritte, wobei das eigentliche Revidieren entfällt (Tab. 6):

Durchlesen	1) Die Schüler:innen sollen den Text zuerst genau durchlesen.
Evaluieren	2) Bei einem wiederholten Durchlesen markieren sie alles, was sie nicht gut oder nicht passend finden. 3) Sie beschreiben bzw. benennen zu allen markierten Textstellen das Problem. 4) Sie formulieren einen Überarbeitungsvorschlag für das beschriebene Problem.

Tabelle 6: Vier Teilschritte der Evaluationsaufgabe

Werden alle präparierten Stellen markiert, das zugrunde liegende Problem benannt und passende Überarbeitungsvorschläge formuliert, wären auf der globalen Ebene insgesamt 15 Punkte und auf der lokalen Ebene 18 Punkte möglich. Auf diese Weise kann das Evaluieren sehr differenziert erfasst werden.

Bei der Durchführung verfassten die Schüler:innen zuerst einen argumentativen Text (Bearbeitungszeit 25 Min.) und lösten danach die Evaluationsaufgabe (Bearbeitungszeit 22 Min.): Die beiden Aufgaben waren jeweils aufeinander abgestimmt. Das heißt: Wenn die Schüler:innen die Schreibaufgabe aus Abbildung 1 lösten, dann enthielt die Evaluationsaufgabe einen Schülertext aus der Pilotierung zur selben Aufgabe (Abb. 2). Auf diese Weise konnten die Schüler:innen einerseits auf ihre eigene Erfahrung zurückgreifen – ihr eigener Text stand ihnen bei der Bearbeitung der Evaluationsaufgabe nicht mehr zur Verfügung –, andererseits waren sie mit der zugrunde liegenden Situierung bereits vertraut. Anzumerken ist, dass sie zwischen Schreib- und Evaluationsaufgabe noch eine andere kleine Aufgabe lösten, damit sie bei der Evaluationsaufgabe nicht zu stark von ihrem eigenen Text ausgehen.

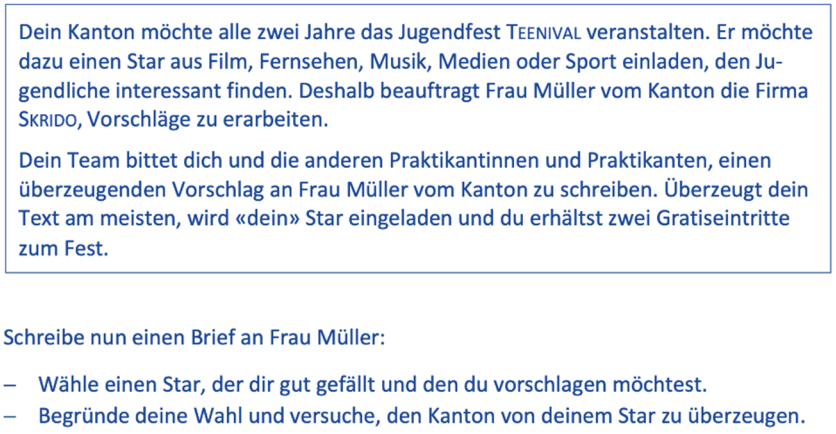


Abbildung 1: Aufgabenstellung argumentativer Text *Hol dir deinen Star*

Dein Kanton möchte alle zwei Jahre das Jugendfest TEENIVAL veranstalten. Er möchte dazu einen Star aus Film, Fernsehen, Musik, Medien oder Sport einladen, den Jugendliche interessant finden. Deshalb beauftragte Frau Müller vom Kanton die Firma SKRIDO, Vorschläge zu erarbeiten.
Deine Kollegin von SKRIDO hat für Frau Müller vom Kanton schon einen Brief geschrieben, der Leserinnen und Leser von einem Star überzeugen soll. Sie will den Text überarbeiten und bittet dich, ihr dabei zu helfen.
So gehst du dabei vor: […]

Abbildung 2: Aufgabenstellung Überarbeitungsaufgabe *Hol dir deinen Star*

Abbildung 3 zeigt einen gelungenen Ausschnitt aus einer gelösten Evaluationsaufgabe zum globalen Aspekt 5). Während diese Schülerin die entsprechend präparierte Stelle markiert, das Problem umschreibt und einen passenden Überarbeitungsvorschlag formuliert, markieren andere die Stelle nur oder notieren dazu bspw. »keine anderen Gründe«, ohne eine mögliche Lösung vorzuschlagen. In letzteren Fällen erhalten die Schüler:innen nur einen statt drei Punkte.

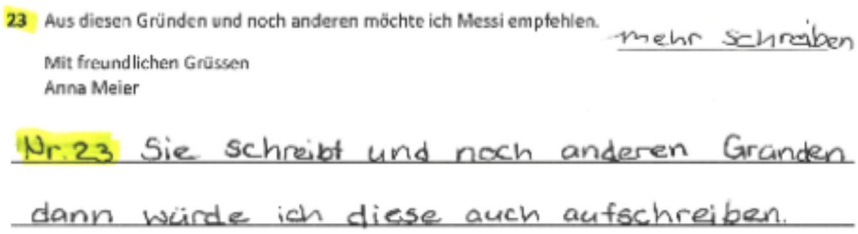


Abbildung 3: Markierung und Benennung einer globalen Stelle mit Überarbeitungsvorschlag (ID 01_334140)

4.2 Erste Ergebnisse

Für den vorliegenden Artikel wurden erste Auswertungen mit einer randomisierten Teilstichprobe (N=50) aus der Gesamtstichprobe von REVAL (N=372) der Baseline-Erhebung, 7. Klasse, durchgeführt. Die Teilstichprobe ist nicht repräsentativ im statistischen Sinne, sondern dient der theoriegeleiteten Exploration und der möglichst breiten Abdeckung relevanter Perspektiven.

Die handschriftlichen Bearbeitungen bzw. Lösungen der Schüler:innen liegen in digitalisierter Form als PDF-Dateien vor und wurden mithilfe eines Kodiermanuals in MAXQDA (Version 24) von zwei unabhängigen Rater:innen kodiert. Die Interkoder-Reliabilität wurde in MAXQDA 24 auf Ebene der Häufigkeiten (Cohen's $\kappa = 0.94$) sowie auf Segmentebene (Cohen's $\kappa = 0.93$) berechnet. Bei Unstimmigkeiten wurden Diskussionen im Team geführt und die Kodierungen im Konsensverfahren bereinigt.

Wie aus Tabelle 7 ersichtlich ist, werden von den Schüler:innen aus der Teilstichprobe insgesamt nur wenige Stellen markiert: Gleichzeitig zeigt sich, dass es den Schüler:innen schwerer fällt, das jeweilige Problem zu benennen und vor allem Lösungsvorschläge zu formulieren. Des Weiteren wird deutlich, dass es ihnen eher gelingt, überarbeitungsbedürftige Stellen auf der lokalen Ebene zu identifizieren.

(n=50)	Min.	Max.	Mittelwert	SD
markiert	0 | 0	3 | 4	1.1 | 1.3	1.0 | 1.1
benannt	0 | 0	2 | 4	.6 | 1.2	.6 | 1.1
Lösung vorhanden	0 | 0	2 | 4	.4 | 1.2	.6 | 1.1
Total erreichte Punkte	0 | 0	7 | 12	2.0 | 3.6	1.9 | 3.4

Tabelle 7: Deskriptive Werte zu globalen und lokalen Stellen; Zahl links = globale Stelle | Zahl rechts = lokale Stelle

Hinzu kommt: 32 % der Schüler:innen dieser Teilstichprobe erkennen keine der konstruierten globalen Aspekte und 30 % keine der konstruierten lokalen Aspekte. 50 % der Schüler:innen benennen zu den konstruierten Unstimmigkeiten in Bezug auf die globale Ebene das Problem nicht, bei den lokalen Aspekten werden von 34 % Schüler:innen keine Unstimmigkeiten benannt. Noch deutlicher wird die Unterscheidung der Evaluierung von globalen und lokalen Aspekten in Bezug auf die Formulierung von Lösungsvorschlägen: Zu den globalen Aspekten formulieren 68 % der Schüler:innen keinen Lösungsvorschlag, zu den lokalen Aspekten sind es 36 % der Schüler:innen, die keine alternative Lösung vorschlagen.

Ein genauerer Blick zeigt zudem folgende Tendenzen auf: Hinsichtlich der globalen Stellen erkennt rund die Hälfte der Schüler:innen die fehlende klare Position zum Thema bzw. fehlende Kohärenz sowie rund ein Drittel die wenig überzeugende Argumentation. Allerdings formulieren nur noch elf Schüler:innen zur Kohärenz und nur noch vier Schüler:innen zur Argumentation einen Lösungsvorschlag. Auffällig ist zudem, dass das Fehlen einer Einleitung, die das Thema und das Ziel des Textes nachvollziehbar darstellt, von allen Schüler:innen nicht erkannt wird: Der zu evaluierende Text beginnt direkt mit »Ich würde Ihnen den Star Messi, der im Fussball sehr bekannt ist, vorschlagen. Denn ich würde behaupten, dass …«.

Die Variablen innerhalb der lokalen und innerhalb der globalen Ebene hängen stark zusammen (lokale Maße: $\rho = 0.92 - 0.98$, $p = .0002$; globale Maße: $\rho = 0.55 - 0.93$, $p = .001$).[1] Wenn Schüler:innen bei einem lokalen Aspekt etwas markiert haben, dann haben sie fast immer auch das Problem benannt und dazu Lösungen vorgeschlagen. Zwar gilt Ähnliches für die globalen Aspekte, doch fällt die Korrelation zwischen markiert und Lösungsvorschlag deutlich geringer aus ($\rho = 0.55$, $p = .001$).

Tabelle 8 zeigt, dass die markierten globalen und lokalen Stellen sowie die Summenwerte der globalen und lokalen Aspekte signifikant korrelieren. Dagegen zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen den Benennungen und den Lösungsvorschlägen. Das heißt: Wer zu lokalen Aspekten Lösungen vorschlagen kann, kann dies nicht immer auch für globale Aspekte (und umgekehrt).

[1] Zur Auswahl des Korrelationsverfahrens wurde zunächst die Normalverteilung aller metrischen Variablen mittels Shapiro-Wilk-Test geprüft. Für keine der Variablen konnte Normalverteilung angenommen werden (alle $p < .05$). Daher wurden Spearman-Rangkorrelationen (ρ) berechnet.

	global markiert	global benannt	global Vorschlag	global alles
lokal markiert	.42*			
lokal benannt		.04		
lokal Vorschlag			.16	
lokal alles				.29*

Tabelle 8: Korrelationswerte globale und lokale Aspekte; n=50, *p<.05

5. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse aus der Teilstichprobe deuten darauf hin, dass es den Schüler:innen insgesamt schwerfällt, einen Überarbeitungsbedarf in einem fremden Text zu erkennen, vor allem aber das Problem zu benennen und dazu passende handlungsleitende Lösungsvorschläge zu formulieren. Ergebnisse dieser Art sprechen dafür, dass Lernende gezielt darin unterstützt werden sollten, Texte zu evaluieren – mitunter auch unabhängig davon, ob sie die Texte anschließend selbst revidieren. Mit anderen Worten: Wird den Schüler:innen eine Überarbeitungsstrategie vermittelt, müsste das Durchlesen und Evaluieren eines (fremden) Textes ebenfalls gezielt vermittelt werden.

Schweizer Lehrmittel wie *Die Sprachstarken* (2013–2015) fordern die Schüler:innen zwar auch auf, beim Überarbeiten einen eigenen Text durchzulesen und Stellen zu markieren, die nicht gefallen oder unklar sind. Eine systematische Anleitung zum Durchlesen und Evaluieren von fremden wie auch eigenen Texten auf der globalen Ebene fehlt dagegen für gewöhnlich. Zudem wird die Aufmerksamkeit rasch auf die lokale Ebene gelenkt, indem die Schüler:innen aufgefordert werden, zu überlegen, ob ein Wort oder Ausdruck besser formuliert werden könnte, ob es zu viele Wortwiederholungen gibt oder ob viele Sätze gleich beginnen oder zu lang, zu kompliziert sind.

Befragungen von Lehrpersonen deuten zudem darauf hin, dass die Schüler:innen nur bedingt angeleitet werden, wie sie handlungsleitendes Peer-Feedback geben können (vgl. Roos 2017): So lassen sie die Schüler:innen häufig die von ihnen verfassten Texte lediglich vorlesen (M=4.26, auf einer 6-stufigen Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu), dagegen liegen die Mittelwerte bei Fragen, inwiefern sie Peer-Feedback anleiten, etwas unter 3 = trifft eher nicht zu.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass eine didaktische Modellierung von Überarbeitungsprozessen, die über die reine Bewertung von Texten hinausgeht, ein Desiderat darstellt. Ein Unterricht, der die Phasen *Durchlesen* – *Evaluieren* – *Revidieren* im Rahmen einer Überarbeitungsstrategie gleichermaßen berücksichtigt und für jede Phase Lehr- und Lernarrangements anbietet, könnte nicht nur die Textqualität steigern, sondern vor allem die Fähigkeit der Lernenden stärken, Texte kompetent zu beurteilen – eine Schlüsselkompetenz für nachhaltiges Schreibenlernen.

Literatur

Amir, Alisa; Atkin, Hilla; Rijlaarsdam, Gert (2021): »The case of ›Yummy Yummy‹ – a replication of an intervention program«. In: *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–36. DOI: 10.17239/L1ESLL-2021.21.01.16

Anskeit, Nadine (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe: eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse.* Münster, New York: Waxmann.

Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten (2009): »Schreiben – Texte verfassen«. In: Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens & Olaf Köller (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret.* Berlin: Cornelsen Scriptor, 75–103.

Bouwer, Renske; van Braak, Marije; Van der Veen, Chiel (2024): »Dialogic writing in the upper grades of primary school: How to support peer feedback conversations that promote meaningful revisions«. In: *Learning and Instruction,* 93 (2), 1–20. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101965

Busse, Vera; Müller, Nora; Siekmann, Lea (2022): »Wirksame Schreibförderung durch diversitätssensibles formatives Feedback«. In: Vera Busse, Nora Müller & Lea Siekmann (Hg.): *Schreiben fachübergreifend fördern. Theoretische Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Seelze: Klett/Kallmeyer, 114–133.

De La Paz, Susan; Swanson, Philip N.; Graham, Steve (1998): »The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties«. In: *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 448–460. DOI: 10.1037/0022-0663.90.3.448

Die Sprachstarken (2013–2015): Deutsch für die Sekundarstufe I. Baar: Klett und Balmer.

Graham, Steve; Kim, Young-Suk; Cao, Yucheng; Lee, Joong won (2023): »A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12«. In: *Journal of Educational Psychology,* 115 (7), 1004–1027. DOI: 10.1037/edu0000819

IBE – Institut für Bildungsevaluation (2020): *Check S2 2020. Ergebnisbericht für den Bildungsraum Nordwestschweiz.* Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

López, Paula; Torrance, Mark; Rijlaarsdam, Gert; Fidalgo, Raquel (2021): »Evaluating effects of different forms of revision instruction in upper-primary students«. In: *Reading and Writing,* 34 (5), 1741–1767. DOI: 10.1007/s11145-021-10156-3

MacArthur, Charles A. (2016): »Instruction in Evaluation and Revision«. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (Hg.): *Handbook of writing research*. Second edition. New York: Guilford Press, 272–287.

MacArthur, Charles A.; Graham, Steve; Schwartz, Shirley (1991): »Knowledge of Revision and Revising Behavior among Students with Learning Disabilities«. In: *Learning Disability Quarterly,* 14 (1), 61–73.

Rijlaarsdam, Gert; Braaksma, Martine; Couzijn, Michel; Janssen, Tanja et al. (2008): »Observation of peers in learning to write. Practise and research«. In: *Journal of Writing Research,* 1 (1), 53–83. DOI: 10.17239/jowr-2008.01.01.3

Roos, Markus (2017): *Entwicklungen von 2014 bis 2016 im Programm QUIMS mit Fokus auf den obligatorischen Schwerpunkten. Bericht im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich.* Baar: spectrum.

Scherer, Sina; Graham, Steve; Busse, Vera (2024): »How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' writing? A meta-analysis«. In: *Learning and Instruction,* 93 (7), 1–17. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101961

Sturm, Afra (2015): *SMASH! – Eine Schreibstrategie zum Verfassen von argumentativen Texten.* Brugg, Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich & Pädagogische Hochschule FHNW.

Sturm, Afra (2024): »Lernförderliches Feedback im Schreiben«. In: Inger Petersen, Raja Reble & Jörg Kilian (Hg.): *Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern: Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung.* Münster, New York: Waxmann, 19–38.