



ZEITSCHRIFT SCHREIBEN

www.zeitschrift-schreiben.eu

Schlusskommentare im Peertextfeedback unter Studierenden Ergebnisse und didaktische Überlegungen

Anne von Gunten

Abstract

In der explorativen Langzeitstudie (2013–2016) «Texte kommentieren» wurde an der PHBern untersucht, wie angehende Unter- und Mittelstufenlehrpersonen die Textentwürfe von Mitstudierenden kommentieren, wenn sie ohne Anleitung im Peertextfeedback aufgefordert sind schriftliche Rückmeldungen zu formulieren. Ziel des Projektes war es, das Textkommentierungsverhalten der Studierenden detailliert aus linguistischer Perspektive zu beschreiben. Der Fokus dieses Beitrags** liegt auf den Schlusskommentaren der Studierenden: Es wird vorgeschlagen, diese spezifische Form der Textkommentierung (von Gunten u. Beyer 2018, 20) begrifflich von anderen abzusetzen, damit die besonderen Potenziale von Schlusskommentaren im Hinblick auf Lehre und Forschung benannt werden können. Vor diesem Hintergrund werden aus hochschuldidaktischer Sicht einzelne Schlaglichter auf die qualitativen Projektergebnisse zu den Schlusskommentaren geworfen.*

* Im Folgenden wird jeweils diese Kurzbezeichnung für das Projekt verwendet. Zur detaillierten Projektbeschreibung siehe: <https://www.phbern.ch/texte-kommentieren.html>.

** Ich danke Anke Beyer und Dr. Dagmar Knorr, deren Textfeedback in diesen Artikel eingeflossen ist.

1. Das Forschungsprojekt «Texte kommentieren»

6 Studentinnen¹ verfassten zu 4 verschiedenen Zeitpunkten während ihres Studiums gegenseitig Textkommentare zu obligatorischen Leistungsnachweisen. Die Studierenden wurden nicht im Hinblick auf die in verschiedenen Ratgebern formulierten Normen und Regeln zum schriftlichen Feedback (z. B. Grieshammer et al. 2013) instruiert, weil die intuitiven Kommentierungsstrategien der Studierenden deskriptiv erfasst werden sollten.² Auch die mögliche Unterscheidung zwischen Stellen- und Schlusskommentar wurde nicht thematisiert. Weiter wurde mit der Forschungsanlage

darauf geachtet, dass sich die zu kommentierenden Textentwürfe jeweils in einem ähnlichen Stadium der Textproduktion befanden: Es sollten vollständig ausformulierte aber noch nicht überarbeitete Rohfassungen im Peertextfeedback kommentiert werden.

Das Textkommentierungsverhalten dieser 6 Personen wurde mit Hilfe zwei methodischer Zugänge analysiert: Die schriftlichen Textkommentare wurden im Rahmen einer Korpusanalyse mit Hilfe des «Instrumentes für die linguistische Analyse von Textkommentaren» (*Inli-AnTe*, Beyer 2018) untersucht; zusätzlich lieferten die 6 Studentinnen mittels Leitfaden-Interview Informationen zu ihren Überlegungen während des Textkommentierens. Diese verbalen Daten wurden qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet (von Gunten 2018).

1 Männer nahmen keine im Projekt teil.

2 Die Probandinnen erhielten einzig eine technische Einführung in den Überarbeitungsmodus im Microsoft Word.

Ziel des Projektes war, möglichst breit die intuitiven Kommentierungsstrategien von nicht-angeleiteten Studierenden im Peertextfeedback zu beschreiben (Beyer u. von Gunten 2017; von Gunten u. Beyer 2018). Mit den Schlusskommentaren rückt hier nur ein sehr kleiner Ausschnitt der Projektergebnisse in den Fokus.

2. Hintergründe und Begriffe

2.1. Peer-Textfeedback

Im Projekt wurde mit einem sozial- und kommunikationswissenschaftlich geprägten Verständnis von «Peer-Textfeedback» gearbeitet (von Gunten 2018, 108f.), in welchem die zentrale Funktion von Feedback als «förderorientiert» bzw. «formativ» beschrieben werden kann (von Gunten u. Beyer 2018, 14). Beyer (2018, 17f.) liefert einen Forschungsüberblick zum Peertextfeedback und hält z.B. mit Bezug auf Leijen und Leontjeva (2012, 178) fest, dass sich in Studien zur Wirksamkeit bestimmter Feedback-eigenschaften kein einheitliches Bild abzeichnet bzw. sich z.T. sogar widersprüchliche Forschungsergebnisse finden. Die Gründe dafür sieht Beyer (2018, 17f.) darin, dass in den vorliegenden Studien sehr unterschiedliche Feedback-Kontexte beforscht werden und unterschiedliche Annahmen darüber bestehen, woran die Qualität bzw. die Wirksamkeit von Feedback gemessen werden kann. Zentral für das Projekt war Beyers (ebd.) Beobachtung, dass detailliertere linguistische Untersuchungen fehlen, die für das schriftliche Textfeedback sowohl die jeweiligen Auslöser im Text als auch die sprachliche Realisierung berücksichtigen.

2.2. Textkommentierung – Textkommentar

Mit «Textkommentierung» ist hier die Gesamtheit der schriftlichen Textkommentare gemeint, die von einer Person verfasst sich auf einen Text beziehen. Dabei ist nicht nur das Produkt, sondern auch das prozessbezogene Textkommentierungshandeln mitgedacht. Der Begriff «Textkommentar» wiederum wird als Überbegriff zu «Stellen-» und «Schlusskommentar» verwendet: Randnotizen, die im Hinblick auf ein Wort, mehrere Wörter oder ganze Abschnitte im Entwurf verfasst und an diese unterschiedlich langen Textteile angehängt werden, sind als «Stellenkommentar» definiert (vgl. Abb. 1). Ein rückblickender und zusammenfassender Kommentar zum gesamten Text dagegen wird im Anschluss an Beyer (2018) als «Schlusskommentar» bezeichnet.

Die elektronische Textbearbeitung mittels Microsoft Word kann entweder als «Eingriff in den Text» oder als

«Stellen- oder Schlusskommentar» realisiert werden (Knorr 2012; Beyer 2018), wobei es den Studierenden während der Datenerhebung freistand, beide Funktionen zu verwenden.

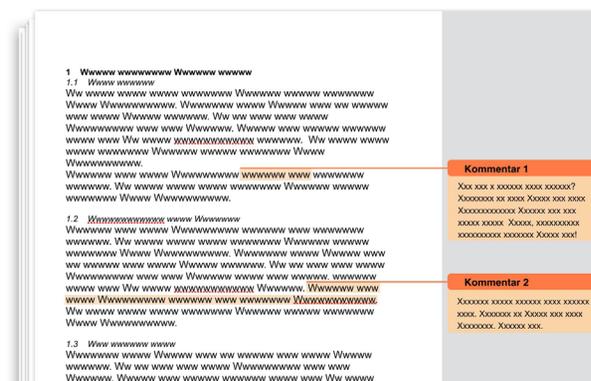


Abb. 1: Kommentierter Textentwurf

Die Frage, ob es sich bei Textkommentaren bzw. bei der Textkommentierung um eine eigenständige Textsorte handelt, lassen von Gunten und Beyer (2018, 12) noch offen, weil deren Beantwortung davon abhängt, ob sich in verschiedenen Kommentierungskorpora ähnliche Muster feststellen lassen. Mit Bezug auf verschiedene Vorarbeiten skizzieren die Autorinnen die Ambiguität von Textkommentierungen im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Textkommentare sind unselbstständig, weil sie sich konstitutiv auf andere Texte beziehen. Sie können einerseits als Texte gesehen werden (mediale Schriftlichkeit, zerdehnte Kommunikationssituation, räumliche Anordnung), sind aber andererseits im Kern auch dialogisch geprägt (nicht immer ausformuliert, Teil einer Abfolge von sprachlichen Handlungen in der Feedback-Interaktion).

2.3. Die besonderen Eigenschaften von Schlusskommentaren

Die Unterscheidung zwischen Stellen- und Schlusskommentar wird in der Fachliteratur nur selten expliziert (Becker-Mrotzek u. Böttcher 2009, 97f.; Knorr 2012, 78). Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe «Schlusskommentar» und «Lehrerkommentar» an verschiedenen Stellen mehr oder weniger deckungsgleich verwendet, wobei deren beurteilende oder «judizierende» Funktion (z.B. Jost 2008, 103) häufig mitgedacht ist. Obwohl auch im Peertextfeedback unter Studierenden bewertende Sprachhandlungen in Textkommentaren festgestellt werden können (Beyer u. von Gunten 2017, 22), stellt sich im schreibdidaktischen Kontext prinzipiell die Frage, welche Funktion in welchem in-

stitutionellen Kontext für Textkommentierungen wünschenswert ist (von Gunten u. Beyer 2018). Im Folgenden steht – unabhängig von der Frage nach der Funktion – der Schlusskommentar als eine spezifische Form der Textkommentierung (ebd., 20) im Fokus, deren besonderes Potenzial für die Hochschuldidaktik aufgezeigt werden soll:

Textkommentierung bezogen auf den Prozess der Textrezeption: Stellenkommentare können sukzessive während der Rezeption verfasst werden. Im Hinblick auf bestimmte Textkriterien (Inhalt: zentrale Textidee, Gesamtstruktur) kann eine Gesamtrückmeldung dagegen sinnvollerweise nur rückblickend gegeben werden. Die auf einen Gesamteindruck bezogene Rückmeldung muss zwar nicht unbedingt an das Ende des Entwurfs geschrieben werden³, sie kann aber erst zum Schluss des Textrezeptionsprozesses formuliert werden.

Globale Textrückmeldung: McAndrews und Reigstad (2001, 62) betonen, dass es für Feedback auf Texte wichtig ist, nicht nur punktuell sondern auch gesamthaft auf Texte Rückmeldung zu geben: «[...] first viewing it from an overall impressionistic perspective, then responding to the writing and the writer holistically» (ebd.). Wenn Feedbackgebende für einen Schlusskommentar ihren Texteeindruck auf die wichtigsten Aspekte reduzieren wollen, gewinnen zwei für die Textkommentierung generell wichtige Grundsätze zusätzlich an Bedeutung: Um zu entscheiden, welches die wichtigen Textkriterien sein könnten, sollte das Textproduktionsstadium berücksichtigt werden (Text in der Planungsphase vs. Manuskriptfassung). Denn je nach Phase machen andere Fragen an den Text Sinn (Kruse 2010, 89). Damit ist auch der zweite Grundsatz «Higher Order Concerns» vor «Lower Order Concerns» angesprochen: Es gibt Textebenen, die je nach Textproduktionsphase – sozusagen aus der Logik der Textentstehung heraus – vor anderen zu priorisieren sind: «Bevor auf Aspekte der Textoberfläche (wie Stil, Rechtschreibung, Zeichensetzung) eingegangen wird, sollten Feedbackgebende immer zuerst auf Inhalt und Struktur achten» (Grieshammer et al. 2013, 226).

Bezugsnorm: Texte können prinzipiell mit *implizitem* oder *explizitem* Bezug zu *kriterialen*, *individuellen* oder *sozialen* Bezugsnormen kommentiert werden (von Gunten u. Beyer 2018, 18f.). Wenn im Peer-Feedback keine Verständigung über die gemeinsame Bezugsnorm vorliegt, gibt es für einen Schlusskommentar viele potentielle Ankerpunkte: Feedbackgebende können die

Textwahrnehmung nur bezogen auf die eigene (Text-) Vorerfahrung formulieren oder explizite Kriterien (z. B. der Dozierenden) heranziehen. Sie können aber auch den individuellen Fortschritt oder den Vergleich in der Gruppe einbeziehen. Für einen zusammenfassenden Schlusskommentar stellt sich also die schwierige Frage, ob und welche Kriterien ausgewählt werden sollen.

Auf Textstärken reagieren: Die Ergebnisse in der Feedbackforschung zu positiven Textrückmeldungen weisen in unterschiedliche Richtungen (Hattie u. Timperley 2007, 86, 98f.; Leijen u. Leontjeva 2012, 178; Cho u. MacArthur 2009, 330). Im Projekt wurde davon ausgegangen, dass es im Peertextfeedback ggf. nicht nur um das kurzfristige Überwinden einer Wissens- oder Könnens-Lücke sondern auch um eine längerfristige Stärkung des Selbstkonzeptes von Schreibenden gehen kann. Dadurch hat das Rückmelden von positiven Eindrücken in Schlusskommentaren – hier in der Logik der Textrezeption während der Textkommentierung gedacht – besondere Relevanz: Es ist denkbar, dass ein Textentwurf in der Wahrnehmung von Feedbackgebenden insgesamt sehr gut funktioniert und während der Formulierung von Stellenkommentaren wenig oder keine Überarbeitungshinweise provoziert. Oder es kann sein, dass eine feedbackgebende Person zwar zu einem Text zahlreiche Überarbeitungshinweise in Stellenkommentaren formuliert, der Text insgesamt aber als sehr gelungen wahrgenommen wird. Für eine am Gegenüber orientierte Textkommentierung wäre zu erwarten, dass dies zumindest abschliessend mitgeteilt wird. Denn insbesondere für Studienanfängerinnen und -anfänger scheinen Signale wertvoll, die zeigen, inwiefern ein Text *nicht* überarbeitet werden muss, oder welche Textbausteine für das Verfassen weiterer Texte als Muster dienen können. Ein bewusstes Abrücken von einer defizitorientierten Textkommentierung, würde also bedeuten, dass spätestens für die Formulierung eines Schlusskommentars auch gelungene Aspekte wahrgenommen und zurückgemeldet werden.

Sprachliche Realisierung: Nicht zuletzt stellt sich die Frage, wie ein Schlusskommentar sprachlich realisiert werden soll. Dieses Thema kann in diesem Beitrag nicht ausgebreitet werden. Genügen muss dieser Hinweis: Es finden sich zwar in der Ratgeberliteratur an verschiedenen Stellen grundsätzliche Empfehlungen zum Textfeedback unter Studierenden (z. B. Grieshammer et al. 2013; Kruse 2010; McAndrews u. Reigstad 2001), diese sind aber bisher nur sehr vage auf Forschungsergebnisse abgestützt (z. B. Leijen u. Leontjeva 2012; Cho u. MacArthur 2009). Vor allem ist zu bedenken, dass mit der sprachlichen Realisierung auch

³ Es kann sogar sinnvoll sein, einen Schlusskommentar gezielt am Anfang eines Entwurfes zu platzieren, um die Wahrnehmung der Feedbacknehmenden auf bestimmte Aspekte der Kommentierung zu richten.

Phänomene wie z. B. Höflichkeitsstrategien in den Fokus rücken (Beyer u. von Gunten 2017), deren Verwendung kultur- bzw. einzelsprachspezifisch sein können (Leijen u. Leontjeva 2012, 183f.). Beyer (2018) hält fest, dass linguistische Untersuchungen zu Textkommentierungen v.a. aus funktionalpragmatischer Sicht konkretisiert werden müssten und legt zu diesem Zweck einen ersten Konzeptualisierungsvorschlag zu den verschiedenen Sprechhandlungen in Textkommentaren vor. Sie unterscheidet die 6 Typen 1) feststellen, 2) informieren, 3) bewerten, 4) auffordern, 5) fragen und 6) metakomentieren. Gegenwärtig liegen im deutschsprachigen Raum aber noch keine empirischen Untersuchungen dazu vor, wie sich die jeweiligen Sprechhandlungen auf Textüberarbeitungen auswirken. Damit können nur sehr vorsichtige Empfehlungen zur sprachlichen Realisierung von Textkommentaren gemacht werden.

Auch wenn die besonderen Eigenschaften hier nur kurz skizziert wurden, sollte doch Folgendes deutlich geworden sein: Wer rückblickend über einen Text einen zusammenfassenden Schlusskommentar verfassen möchte, stellt sich einer extrem anspruchsvollen sprachlichen Aufgabe. Die Frage nach den Stärken und Schwächen eines Textes zieht automatisch (ggf. aber implizit) Fragen nach der Bezugsnorm, der Priorisierung von Textkriterien und der sprachlichen Formulierung nach sich.

3. Forschungsergebnisse zum Schlusskommentar

Im Folgenden wird vor dem Hintergrund oben ausgeführter begrifflich-konzeptueller Überlegungen ein Blick auf die Ergebnisse zu den Schlusskommentaren (einen kleinen Ausschnitt der Projektergebnisse) geworfen.

3.1. Die Schlusskommentare der Projektteilnehmerinnen im Längsschnitt

Bei insgesamt 24 Kommentierungen (von 6 Personen zu 4 Erhebungszeitpunkten) werden 11 (45.8%) Schlusskommentare verfasst. Diese sind nicht gleichmässig auf die Probandinnen verteilt: 2 Personen verfassen über drei Jahre hinweg keinen Schlusskommentar – obwohl sie selber solche von anderen Probandinnen erhalten haben. Während 4 Studentinnen wiederholt Schlusskommentare verfassen, greifen 2 Studentinnen von sich aus nicht auf diese Kommentierungsstrategie zurück (vgl. Tab. 1).

Wie erwähnt handelt es sich bei den kommentierten Entwürfen jeweils um fertig ausformulierte, aber noch nicht überarbeitete Rohfassungen. Weiter wurden nur obligatorische Leistungsnachweise kommentiert, zu welchen Beurteilungskriterien von Dozierenden vorlagen. Die Beurteilungskriterien waren zwar (bezogen auf die jeweilige Schreibaufgabe) sehr unterschiedlich, ihnen war aber gemeinsam, dass der Textinhalt im Zentrum stand.

Im Folgenden wird exemplarisch aufgezeigt, dass die nicht geschulten Feedbackgeberinnen auf sehr unterschiedliche Textphänomene auf unterschiedlichen Textebenen reagieren:

Die Äusserungen von Studentin C im Interview (1. DE) zeigen, dass sie sich im Schlusskommentar um eine Zusammenfassung der zentralen Punkte ihres Feedbacks bemüht hat: *«Da habe ich dann einfach versucht nochmal so das Wichtigste, was man eigentlich durch den ganzen Text sagen kann, nochmal zusammenzufassen, [...]»* Die Analyse ihrer Textkommentare mittels *InliAnTe* sowie die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews aber zeigen, dass sie während ihrer gesamten Textkommentierung Fragen bezogen auf die in-

Studentin	1. DE ⁴	2. DE	3. DE	4. DE	Total
A	X	-	-	X	2
C	X	X	-	X	3
D	-	-	-	-	-
E	-	-	-	-	-
G	-	X	X	X	3
H	-	X	X	X	3

Tab. 1: Schlusskommentare im Längsschnitt, X = Schlusskommentar, grau = (ansatzweise) Inhalt berücksichtigt.

⁴ Abkürzung für «Datenerhebung».

haltlichen Ziele des Leistungsnachweises ausblendet. Ihr Schlusskommentar – wie ihre Textkommentierung insgesamt – ist ausschliesslich auf textuelle «Oberflächenphänomene» gerichtet, wie der folgende Ausschnitt aus ihrem Schlusskommentar illustriert: «[...] *Kontrolliert auch, wie schon geschrieben, noch einmal die Zeitformen und achtet darauf, dass ihr nicht immer die gleichen Wörter in den aufeinanderfolgenden Sätzen verwendet. Auch müsst ihr darauf achten, dass ihr nicht Kommas anstelle von Punkten schreibt.*»

Der Schlusskommentar, den Studentin G (4. DE) verfasst hat, steht in deutlichem Gegensatz zu oben erwähntem Beispiel. Es zeigt sich, dass sie ihren Schlusskommentar zu dem Entwurf eines reflexiven Textes (Praktikums-Schreibauftrag), explizit auf die Vorgaben der Dozierenden bezieht: «*Die Reflexion ist ausführlich und gut verständlich geschrieben. Die Erläuterungen werden mit konkreten Beispielen aus der Praxis veranschaulicht (Bibliotheksbesuch). Zudem entspricht sie meiner Ansicht nach allen erwähnten Punkten des Leitfadens zur Reflexion. Super ...*» Zwar scheint der Bezug zur Schreibaufgabe recht diffus, weil die Studentin nicht genau benennt, in welchen Punkten konkret der Text den Vorgaben entspricht. Indem sie mit den Vorgaben der Dozierenden einen zentralen Massstab für Texte im Studium heranzieht, zeigt sie aber, dass sie nicht hilflos ist der Frage, mit Hilfe welcher Kriterien die Qualität des Entwurfes eingeschätzt werden könnte. Weiter fällt der lobende Ton des Schlusskommentars von Studentin G auf. Ihre Äusserungen im Leitfadeninterview belegen, dass sie sich bewusst bemüht, ihre abschliessende Rückmeldung nicht nur auf ihre Reaktionen in Stellenkommentaren abzustützen, die der Überarbeitungsbedarf des Entwurfs auslöst: «*[...] ja du tust ja mehrheitlich die negativen Stellen kommentieren, weil das ja etwas ist, was dir auffällt. Du leuchtest ja nicht den ganzen Text an, schreibst <gut so, gut so, weiter, perfekt>. Und da tut es gut noch schnell zu hören, auch wenn ich jetzt einfach negativ, negativ, negativ kommentiert habe, der Text an und für sich ist ja trotzdem gut [...]*»

Die Ergebnisse der Analyse von Textkommentaren und Interviews über alle 4 Erhebungszeitpunkte zeigen, dass das Verfassen von Schlusskommentaren zu den intuitiven Kommentierungsstrategien von nicht geschulten Studierenden gehört: 4 von 6 Probandinnen zeigen von sich aus das Bedürfnis, ihren Texteingdruck nicht nur (mehr oder weniger) punktuell mittels Stellenkommentar, sondern auch rückblickend und zusammenfassend den Feedbacknehmenden mitzuteilen. An-

dererseits wird deutlich, dass für die Formulierung der meisten Schlusskommentare anerkannte Strategien wie «HoC vor Loc» oder «Phase der Textproduktion berücksichtigen» nicht zum Einsatz kommen. Insbesondere fällt zum Textkommentierungsverhalten dieser 6 Personen auf, dass der Textinhalt, der für alle kommentierten Leistungsnachweise mittels Beurteilungskriterien zentral gesetzt war, mehrheitlich nicht im Fokus der Studierenden liegt: Bei 24 Kommentierungen (der 6 Personen zu 4 verschiedenen Erhebungszeitpunkten) wird der Textinhalt in nur 7 Schlusskommentaren meist auf eher unkonkrete Weise mitberücksichtigt (vgl. Tab. 1: grau hinterlegte Kreuze).

4. Fazit

Mit Blick auf die schreibdidaktischen Zusammenhänge und die Projektergebnisse kann zusammengefasst werden, dass das Formulieren Schlusskommentaren besonders anspruchsvoll – gerade deshalb aber auch besonders lehrreich – erscheint: Es setzt voraus, dass sich die Studierenden bei ihrem Blick auf Text von der lokalen Ebene lösen können und ihre Textwahrnehmung bezogen auf die jeweils relevanten (oder gemeinsam vereinbarten) Bezugsnormen richten können. Falls Peerfeedback an Hochschulen eingesetzt werden soll, wird deshalb vorgeschlagen, Studierenden gezielt auch das Potenzial von Schlusskommentaren und bestimmte Realisierungsstrategien für dieses «Responding to the Whole Piece of Writing» (McAndrew u. Reigstad 2001, 62) aufzuzeigen. In der Fach- und Ratgeberliteratur finden sich zwar vereinzelt Hinweise auf diese globale Form der Textrückmeldung (z.B. ebd.), der Schlusskommentar wird bisher aber nur selten systematisch in Abgrenzung zum Stellenkommentar und mit Blick auf sein hochschuldidaktisches Potenzial thematisiert.

5. Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, Michael und Ingrid Böttcher. 2009. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beyer, Anke und Anne von Gunten. 2017. «Wie Studierende Texte von Peers kommentieren: Exemplarische Kontrastierung von zwei Fällen und erste hochschuldidaktische Schlussfolgerungen.» *DieS online* 1: 1–37.
- Beyer, Anke. 2018. «InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen.» *Linguistik Online* 91 (4): 15–40.

- Cho, Kwangsu und Charles MacArthur. 2010. «Student revision with peer and expert reviewing.» *Learning and Instruction* 20: 328–338.
- Grieshammer, Ella, Franziska Liebetanz, Nora Peters und Jana Zegenhagen. 2013. *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hattie, John und Helen Timperley. 2007. «The Power of Feedback.» *Review of Educational Research* 77(1): 81–112.
- Jost, Jörg. 2008. «Die Textsorte Lehrerkommentar. Ergebnisse einer Pilotstudie.» *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49: 95–117.
- 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/M.: Peter Lang.
- Krause, Ulrike-Marie. 2007. *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kruse, Otto. 2010. *Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Leijen, Djuddah und Anna Leontjeva. 2012. «Linguistic and review features of peer feedback and their effect on implementation of changes in academic writing: A corpus based investigation.» *Journal of Writing Research* 4(2): 177–202.
- McAndrews, Donald A. und Thomas J. Reigstad. 2001. *Tutoring Writing: A Practical Guide for Conferences*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- von Gunten, Anne und Anke Beyer. 2018. «Schriftliche Textkommentierungen: Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht.» *Journal der Schreibberatung* 16(2): 11–26.
- von Gunten, Anne. 2018. «Peertextfeedback unter Studierenden: Auseinandersetzungen mit dem Inhalt von fremdem Text. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse von 6 Leitfadeninterviews.» *Linguistik online* 89(2): 105–133.