

Universität Bielefeld
Fakultät für Literaturwissenschaft und Linguistik

Kooperative Textproduktion

**Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von
ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen**

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde

von

Katrin Lehnen
Siegfriedstr. 40
33615 Bielefeld

GutachterInnen:

Prof. Dr. Ulrich-Dausendschön-Gay
Prof. Dr. Elisabeth Gülich
Dr. Ulrich Krafft

Januar 2000

Inhaltsverzeichnis

Danksagung
Transkriptionskonventionen und Lesehinweise

Einleitung

1	Einführung in die Fragestellung	1
2	Aufbau der Arbeit	5
1	Kooperative Textproduktion: Gegenstand, Hintergrund und Daten der Untersuchung	
1.1	Fragestellung und Ziel der Untersuchung	6
1.2	Konversationelle Schreibinteraktionen als Gegenstand und Methode der Untersuchung von Textproduktionsprozessen	9
1.3	Überlegungen zum Schreiben	12
1.3.1	Mündliche und schriftliche Kommunikation	12
1.3.2	Domänenspezifische Schreibkompetenz.....	15
1.4	Daten	18
1.4.1	semi-natürliche Daten	18
1.4.2	semi-experimentelle Daten	20
1.4.3	Datenaufbereitung und Analysemethoden	22
2	Zur gemeinsamen Herstellung einer Zusammenfassung. Eine Fallstudie	
2.1	Der ausgewählte Fall	25
2.2	Vorgehen	27
2.3	Wie eine gemeinsame Zusammenfassung entsteht	29
2.3.1	Aktivitäten, Etappen und Handlungskomplexe in der Interaktion	29
2.3.2	Interaktionsbeginn: Entwicklung eines gemeinsamen Aufgabenverständnisses	40
2.3.3	Textherstellungsprozesse	45
2.3.3.1	Mündliche und schriftliche Formulierungsaktivitäten	45
2.3.3.2	Komplexe Formulierungsetappen	52
2.3.3.3	Verständigung über den Ausgangstext	56
2.3.3.4	Vorgeformte Elemente und Normen in der Textproduktion	62
2.3.4	Interaktionsorganisation	65
2.3.4.1	Erste Beobachtungen zu den entstehenden Kooperationsmodalitäten zwischen den Beteiligten	65
2.3.4.2	Aufgabenorientierung und Aufgabenverständnis der Beteiligten	67
2.3.4.3	Kommunikative Probleme zwischen den Beteiligten	74

3	Aspekte der Untersuchung kooperativer Textproduktionsprozesse: Beobachtungen, Ergebnisse und weiterführende Hypothesen aus der Fallstudie	
3.1	Vorgehen	80
3.2	Beobachtungen, Ergebnisse und weiterführende Fragen aus der Fallstudie	81
3.3	Zur Dynamik des Textherstellungsprozesses	85
4	Zur Herstellung von Schreib- und Kooperationsmodalitäten im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen wissenschaftlicher Texte	
4.1	Vorgehen	92
4.2	Zur gemeinsamen Textherstellung von Anfängerinnen	93
4.2.1	Das Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung	95
4.2.1.1	Interaktionsbeginn: Definition der Aufgabe, Herstellung von Schreibvoraussetzungen	96
4.2.1.2	Gesamtbild der Aufgabe, Planung der Durchführung, Herstellungsstrategien	100
4.2.1.3	Zuständigkeitsverteilung	108
4.2.1.4	Koordination von Handlungen, Common Ground	115
4.2.1.5	Fazit	119
4.2.2	Das Modell der Aufschreib- und Produktorientierung	120
4.2.2.1	Interaktionsbeginn: Etablierung eines produktorientierten Arbeitsmodus	120
4.2.2.2	Herstellungsstrategien, Bearbeitungsprinzipien, Textprodukte	130
4.2.2.3	Zuständigkeitsverteilung	139
4.2.2.4	Koordination von Handlungen	145
4.2.2.5	Fazit	149
4.3	Zur gemeinsamen Textherstellung von fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen	151
4.3.1	Fortgeschrittene und sehr geübte SchreiberInnen – vergleichende Gesichtspunkte ..	153
4.3.1.1	Inszenierung von Expertise bei der gemeinsamen Erledigung der Schreibaufgabe ..	158
4.3.1.2	Reduktion des Kommunikationsbedarfs beim gemeinsamen Schreiben	164
4.3.1.3	Divergierende Vorstellungen über die gemeinsame Herstellung einer Zusammenfassung.....	170
4.3.1.4	Divergierende Vorstellungen über den Detaillierungsgrad von Formulierungen	178
4.3.1.5	Trennung von Textverständnis und Textproduktion bei der Herstellung einer Zusammenfassung	182
4.3.1.6	Fazit	187
5	Zur interaktiven Herstellung schriftlicher Formulierungen	
5.1	Vorgehen	189
5.1.1	Zugrunde gelegte Textproduktionsaufgaben: Zur Produktion und Überarbeitung wissenschaftlicher Kurzartikel	190
5.2	Kriterien der Be- und Überarbeitung von Texten. Zur sprachlichen Gestaltung von Formulierungen	193
5.2.1	Zur Revision des Darstellungskonzepts beim Überarbeiten	194

5.2.2	Zur additiven Formulierung von Texten	198
5.2.3	Zu domänenunspezifischen Kriterien der Textüberarbeitung	205
5.2.4	Wissenschaftliche Produktionsnormen beim Überarbeiten von Texten	213
5.2.5	Fazit	220
5.3	Methoden der Bearbeitung schriftlicher Formulierungsanforderungen	222
5.3.1	Zur Abgrenzung schriftlicher Formulierungstätigkeiten	222
5.3.2	Zur Orientierung an vorgeformten Strukturen bei der Textproduktion	225
5.3.2.1	Zur Funktion von Platzhaltern für die kooperative Textproduktion	227
5.3.2.2	Zum Erwerb von Kompetenz im Umgang mit Textmustern	230
5.3.3	Zur interaktiven Entwicklung von Formulierungen	234
5.3.3.1	Etappen der interaktiven Herstellung einer Formulierung	234
5.3.3.2	Zur prosodischen Markierung von Formulierungen für den schriftlichen Text	240
5.3.4	Fazit	247
6	Kooperative Textproduktion als Methode der Vermittlung von Schreibkompetenz: Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	
6.3	Etablierung von gemeinsamen Arbeitsmodalitäten und Schreibgrundlagen	250
6.4	Interesse an der Bearbeitung der Aufgabe	253
6.5	Wissenschaftliche Schreibkompetenz	255
6.6	Schreibstrategien im Formulierungsprozeß	256
	Literaturverzeichnis	258

Anhang

Danksagung

Viele Personen haben dafür gesorgt, daß Kooperation nicht nur ein Gegenstand dieser Arbeit, sondern in vielen Bereichen auch eine praktische Methode ihrer Hervorbringung geworden ist. Dafür danke ich an erster Stelle meinen GutachterInnen Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft, die diese Arbeit fachlich und menschlich unglaublich gut betreut haben. Dazu gehörte die regelmäßige Diskussion und Lektüre von Teilen der Arbeit, der richtige Blick für den notwendigen Grad an Freiheit, den das Verfassen solcher Arbeiten braucht, und das gemeinsame Herstellen von Zeitplänen, die - von mir zwar permanent übertreten - dennoch zu einer wichtigen Einrichtung beim Schreiben wurden. Im Zusammenhang des Dissertationsprojekts wurde unter ihrer Leitung außerdem eine Arbeitsgruppe eingerichtet, deren Mitglieder Stella Büker und Julia Postler wichtige Diskussionspartnerinnen für mich wurden.

Die Arbeit ist im Rahmen des durch die DFG geförderten Graduiertenkollegs „Aufgabenorientierte Kommunikation“ an der Universität Bielefeld entstanden. Neben der finanziellen Unterstützung ist mit dem Kolleg für mich ein wichtiger Arbeitskontext entstanden. Daß ich viel über aufgaben- und anderweitig orientierte Kommunikation gelernt habe, verdanke ich Brigitte Schaffranietz und Shu-Chuan Tseng, die tolle Kolleginnen waren.

Ich danke auch den Teilnehmerinnen des Seminars „Wissenschaftliche Textproduktion“, die sich beim gemeinsamen Schreiben von Texten tapfer damit abgefunden haben, daß alles, was sie sagen, eine Bedeutung haben könnte und deshalb aufgenommen wird. Gleiches gilt für die TeilnehmerInnen des Experiments, die dies vor laufender Kamera hinnehmen mußten.

Einen gemeinsamen Dissertationsclub habe ich mit Petra Pansegrau und Anita Engels geführt, die - zum Teil fachfremd - einen anderen Blick auf die Arbeit geworfen und damit für die richtigen Fragen gesorgt haben. Letztere kann ich außerdem als 1a Mitbewohnerin und Korrekturleserin empfehlen.

Viel Zeit für die Lösung unterschiedlichster Probleme hat sich Kirsten Schindler genommen und mir damit sehr geholfen. Mit ihr habe ich zuletzt in einem gemeinsamen Projekt gearbeitet, aus dem hoffentlich noch viele gemeinsame Arbeiten erwachsen.

Zu danken habe ich außerdem: Brigitte, Peter und Stefanie Lehnen für die angenehme familiäre Unterstützung, Heide Volkening für den heißen Draht nach München, dem DSC Arminia Bielefeld für abwechslungsreichen Zweitliga-/Erstliga-/Zweitliga-/Erstligafußball, Milan Milas für Schlüsselbesuche und kroatischen Schinken, und Ulrich Delbrügge für das ganze drum herum.

Transkriptionskonventionen und andere Lesehinweise

1 Transkriptionskonventionen

Die zugrundegelegten Aufnahmen wurden weitestgehend nach Methoden der linguistischen Gesprächsanalyse transkribiert. Allerdings entstehen durch die Fülle der zugrunde gelegten Aufnahmen einige Einschränkungen. Weil in der Arbeit etliche exemplarische Gesprächsausschnitte angeführt werden, wurde auf eine Partiturschreibweise verzichtet.¹

Folgende generelle Merkmale kennzeichnen die Transkription:

- es gibt nur Kleinschreibung, da Großbuchstaben zur Intensitätsmarkierung benutzt werden;
- Interpunktionszeichen haben nicht die in schriftsprachlichen Texten übliche Bedeutung, sondern sie sind diakritische Symbole
- artikulatorische Besonderheiten werden durch Abweichungen von der üblichen Orthographie wiedergegeben

- . kurzes Absetzen innerhalb einer Äußerung
- .. Absetzen innerhalb einer Äußerung von etwa einer Sekunde Dauer
- (4) längere Pausen, Zahl in Klammern gibt Dauer in Sekunden an
- , fallende Melodie (z.B. genau,)
- ‘ steigende Melodie (z.B. bitte‘)
- GROß** auffällige Betonung eines Wortes, einer Silbe, eines Lautes z.B. HALlo
- : gedehnte Aussprache (z.B. ach so:)
- (x) verschliffene Aussprache (z.B. hab(e))
- = auffällige Bindung von Wörtern (z.B. an=(d)er uni)
- (.....?) unverständliche Stelle
- (was jetzt?) nicht mit Sicherheit identifizierter Wortlaut
- / Abbruch einer Äußerung ohne Pause
- ((schnell)) Charakterisierung der Sprechweise
- + Ende des Gültigkeitsbereichs einer Charakterisierung

¹ Eine Ausnahme bildet allerdings die in der Fallstudie zugrundegelegte Gesprächsaufnahme, die mit SyncWriter transkribiert wurde und sich im Anhang der Arbeit befindet.

unterstrichen Gleichzeitiges Sprechen, unterstrichene Textteile sind Teile, die die SprecherInnen parallel realisieren

fett auffallend laut gesprochene Äußerungen

Eine weitere „Konvention“ wurde im Hinblick auf die Wiedergabe der Spezifika konversationeller Schreibinteraktionen eingeführt. Sie betrifft die Unterbreitung von Formulierungsvorschlägen für den schriftlichen Text, die mit **((Vorschlag))** wiedergegeben wird. Die Markierung von Äußerungen als **((Vorschlag))** erfolgt auf der Grundlage der besonderen prosodischen Eigenschaften von Formulierungsvorschlägen und bildet einen eigenständigen Untersuchungsaspekt in dieser Arbeit (Kap. 5.3.3.2)

Außerdem werden in den Transkriptausschnitten solche Äußerungsteile *kursiv* gedruckt, die im Hinblick auf den jeweiligen Untersuchungsaspekt von mir besonders hervorgehoben werden sollen.

Transkriptbeispiele Transkriptionsausschnitte werden fortlaufend gezählt und durch die Abkürzung „BS“ plus Zahl am Ende dieser Ausschnitte markiert. Dies umfaßt größtenteils auch Transkriptionsausschnitte in Fußnoten.

Transkriptausschnitte werden im fortlaufenden Text mit doppelten Anführungszeichen markiert.

2 Lesehinweise

Hervorhebungen in Zitaten: Wenn nicht anders vermerkt, sind Hervorhebungen in Zitaten Hervorhebungen der AutorInnen.

Weiblich und männlich: Wenn bei der Bezeichnung von Gruppen und Personen das große i verwendet wird (z.B. die TeilnehmerInnen), dann sind gleichermaßen weibliche und männliche Personen gemeint. Das gilt auch für die Benutzung im Singular (z.B. die SchreiberIn). Wird hingegen das kleine i verwendet, dann handelt es sich ausschließlich um weibliche Personen (z.B. die Studentinnen). Dies gilt natürlich auch umgekehrt für den Verzicht auf weibliche Bezeichnungen (z.B. die Textproduzenten), der darauf hinweist, daß ausschließlich von männlichen Personen die Rede ist. Mit der sprachlichen Differenzierung von Geschlechtern wird allerdings nichts über geschlechtsspezifische Schreib- oder sonstige Fähigkeiten ausgesagt.

Einleitung

1 Einführung in die Fragestellung

Beim gemeinsamen Schreiben einer Zusammenfassung kommt es zwischen den Studentinnen Silke und Janine zu folgendem Formulierungsproblem:

- Janine: ja oder ja ((Vorschlag)) der das unter-/ der der die unterschiedlichen kontex-+ nee ((Vorschlag)) der die kommunikation'+
Silke: warte mal wie meint der das denn
Janine: ((Vorschlag)) in die/ der interkulturelle+
Silke: ja ehm ihm geht das ja irgendwie kont-
Janine: ((Vorschlag)) der die unterschiedlichen kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen kommunikation untersucht hat+ das nehmen wir alles auf
Silke: das schnallt ja kein mensch
Janine: nee wir könn(en) das ja noch vereinfachen ((Vorschlag)) der ehm+
Silke: vielleicht genau das könn(en) wir ja im zweiten satz dann genauer erklären von wegen also aufschreiben ((Vorschlag)) ehm sie erläutert diese theorie+ wonach bla bla das und das is nur daß man erstmal schreibt ((Vorschlag)) geht auf ein konzept von gumperz zurück der das kommunikationsverhalten zwischen fremden kulturen beobachtet hat+

Versucht man, das Problem der beiden Schreiberinnen zu umreißen, dann könnte man vielleicht sagen, daß sie zwar eine ungefähre Vorstellung davon haben, was in die Formulierung reingehört, daß sie aber zunächst Schwierigkeiten haben, es verständlich zu formulieren. Das bringt die Teilnehmerin Silke mit dem Kommentar zum Formulierungsvorschlag ihrer Partnerin auf den Punkt: „das schnallt ja kein mensch“. Sie unterbreitet daraufhin einen eigenen Vorschlag zur Strukturierung der betreffenden Formulierung. Vielleicht könnte man das Formulierungsproblem der beiden auch damit beschreiben, daß sie einerseits mündlich planen, andererseits schriftlich formulieren müssen. Und dabei entstehen je eigene Anforderungen:

Schreiben ist wesentlich die Herstellung eines *Produkts*, des Textes, Sprechen ist wesentlich die kooperative Organisation eines *Prozesses*, der Verständigung. (Fiehler 1994, 179)

Wenn beide Komponenten wie in dem oben beschriebenen Beispiel zusammentreffen, dann erhält man den Fall sogenannter *konversationeller Schreibinteraktionen* (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1992, 219). Das sind Interaktionen, in denen zwei oder mehr Personen gemeinsamen einen schriftlichen Text herstellen. Zu der Planung und Formulierung eines Textes tritt hierbei die Anforderung, sich über Planungsschritte und Formulierungsentwürfe zu verständigen: die Herstellung des Produkts muß kooperativ organisiert werden.

Die kooperative Organisation von Schreibprozessen und -produkten ist der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Die Untersuchung knüpft an eine Reihe von Arbeiten zu konversationellen Schreibinteraktionen an, die mit einem besonderen Schwerpunkt in verschiedenen

Bielefelder Projekten entstanden sind.¹ Das gemeinsame Schreiben wird dabei für die Herstellung wissenschaftlicher Texte untersucht und in den Mittelpunkt der Frage gerückt, wie ungeübte, fortgeschrittene und sehr geübte TextproduzentInnen miteinander Schreibaufgaben bearbeiten. Das besondere Interesse gilt der Frage, worin sich wissenschaftliche Schreibexpertise und dementsprechende Schreibstrategien und –routinen manifestieren, und welche Kooperationsstrategien sich die Beteiligten in Abhängigkeit von der Aufgabe zu eigen machen. Ein wesentlicher Vorteil des kooperativen Arrangements wird darin gesehen, daß Herstellungskriterien und –strategien beim gemeinsamen Schreiben für die Beteiligten aushandlungsbedürftig werden können und damit *im Prozeß* beobachtbar werden.

Die kooperative Textproduktion wird dementsprechend in dieser Arbeit zum einen als Methode ausgeschöpft, mit der sich Formulierungsprozesse beobachten lassen. Dies stützt sich auf die Überlegung,

daß durch die Untersuchung konversationeller Schreibinteraktionen Formulierungsprobleme und ihre Bearbeitung durch die Gesprächspartner in besonderer Weise verdeutlicht werden können, so daß solche Untersuchungen auch geeignet sind, einen Beitrag zu einer Theorie des Formulierens zu leisten. (Dausendschön-Gay et al., 1992, 220)²

Dabei hat das anfängliche Beispiel bereits einen Eindruck davon vermittelt, welcher Art solche Formulierungsprobleme sind, und wie sie von den Interaktantinnen behandelt werden:

- die Beteiligten müssen einander verdeutlichen, worauf sich ihre Äußerungen beziehen, ob sie beispielsweise einen Formulierungsvorschlag oder Strukturierungsvorschlag für den gemeinsamen Text unterbreiten (z.B. „das nehmen wir alles auf“; „das könn(en) wir ja im zweiten satz dann genauer erklären von wegen also aufschreiben“; „is nur daß man erstmal schreibt“) oder sich - wie im Falle der Herstellung einer Zusammenfassung zu sehen - im Ausgangstext rückversichern („warte mal wie meint der das denn“; „ja ehm ihm geht das ja irgendwie kont-“)
- die Beteiligten müssen ihre Handlungen verbalisieren und so koordinieren, daß ein gemeinsamer Fokus in der Interaktion entsteht, d.h. sie müssen markieren, welchen Status Gesprächsbeiträge im Hinblick auf die Lösung von Formulierungsproblemen haben („ehm sie erläutert diese theorie+ wonach bla bla das und das is nur daß man erstmal schreibt ((Vorschlag)) geht auf ein konzept von gumperz zurück (...“)
- die Beteiligten müssen unmittelbar auf die (Formulierungs-)Vorschläge der PartnerIn reagieren, sie sind ihre direkten RezipientInnen, und das kann dazu führen, daß sie Vorschläge beispielsweise im Hinblick auf (mangelnden) AdressatInnenzuschnitt problematisieren („das schnallt ja kein mensch“; „nee wir könn(en) das ja noch vereinfachen“)

¹ Diese und andere Arbeiten zum Schreiben sind im Zusammenhang der ForscherInnengruppe um Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft entstanden, vgl. Büker 1998; Dausendschön-Gay et al. 1992; Dausendschön-Gay/Krafft 1996; Kümmel 1991; Krafft/Dausendschön-Gay 1997; Krafft/Dausendschön-Gay 1999a und 1999b; Kümmel 1991; Lehnen/Gülich 1997; Lehnen 1999a und 1999b; Müller 1997.

² Unter dem methodischen Aspekt hat auch Antos (1982) konversationelle Schreibinteraktionen bzw. „Textherstellungstexte“ (ebd., 18) benutzt, um die Handlungsweise ‚Formulieren‘ zu rekonstruieren und zu modellieren.

Die Beschäftigung mit kooperativen Textproduktionen ist neben methodischen Erwägungen vom Gegenstand selbst bestimmt: Kooperative Textproduktionen kommen in den verschiedensten, insbesondere berufsbezogenen und professionellen wissenschaftlichen Schreibdomänen vor.³ Dabei kann sich die kooperative Textproduktion über verschiedene Formen erstrecken, z.B. in Form der Rückmeldung auf andere Texte oder in Form der gemeinsamen Planung des Textes bei verteilten Formulierungsaufgaben bis hin zur Form interaktiven Herstellung von Texten unter face-to-face Bedingungen:

Most non-fiction texts are written collaboratively whether attributed to one author or not. Many authors discuss their ideas with colleagues before beginning writing, distribute the text for comments once it has reached a draft stage, or collaborate with an editor. (Plowman 1993, 149)

Ebenso Murray (1992):

In ‚real-world‘ contexts, writing is not a solitary enterprise; it is a social act. In communities, members talk about their letters and notes, asking for advice on their writing (...); in the workplace, managers and others discuss their memos and reports, comment on, add to, and change each other’s texts (...) or delegate their writing to another (...). (Murray 1992, 100)

Die englischsprachige, überwiegend u.s.-amerikanische Schreibforschung hat darauf sehr früh reagiert und gemeinsames Schreiben bzw. *Collaborative Writing* zu einem eigenen Untersuchungsgegenstand insbesondere unterrichtswissenschaftlicher Überlegungen gemacht. Bereits 1980, in den Anfängen einer empirisch orientierten Schreibprozeßforschung, die sich vor allem für die kognitiven Prozesse beim Schreiben interessiert,⁴ formuliert Wason programmatisch:

It is usually assumed that writing is essentially a private activity, but is this assumption justified? In my view we should pay more attention to writing a single text in collaboration with others. In many different spheres we have to collaborate to achieve our ends, and there is no reason why this should not be done in writing. (Wason 1980, 135)

Das gemeinsame Schreiben steht dabei von Anfang an in einem engen Zusammenhang zu kooperativen Lernprozessen (*Collaborative Learning*). Es wird als Praktik reflektiert, mit der sich Prozesse des Erwerbs und der Reflexion von Wissen als Gruppenprozesse anleiten lassen – als Prozesse des sozialen Wissenserwerbs.⁵

Das gemeinsame Schreiben wird auch in dieser Arbeit unter der Perspektive kooperativer Lernprozesse reflektiert und zum Gegenstand schreibdidaktischer Überlegungen gemacht. Es

³ Für Untersuchungen über das gemeinsame Schreiben am Arbeitsplatz siehe z.B. Ede/Lundsford 1990; Lay/Karis (eds.) 1991 und Sharples/van der Geest (eds.) 1996

⁴ Für die Entstehung der empirischen Schreibprozeßforschung im Zuge der sogenannten „Writing crisis“ in den U.S.A. vgl. z.B. Eigler 1985 und Molitor-Lübbert 1989, für einen Überblick über ihre Entwicklung vgl. Krings 1992, 47 ff., für einen Überblick über die kognitiven Ansätze zu Beginn vgl. z.B. Gregg/Steinberg (eds.) 1980.

⁵ Dafür steht insbesondere Bruffee (1984) „Collaborative learning provides a social context in which students can experience and practice the kinds of conversation valued by college teachers.“ (Bruffee 1984, 642). Vgl. außerdem Reither/Vipond 1989; Trimbur 1989 und Wiener 1986

Die Zeitschrift *College English* bildet zusammen mit der Zeitschrift *College Composition and Written Text* insgesamt das Forum für schreibpädagogische Überlegungen und Diskussionen im englischsprachigen Raum.

wird zu fragen sein, inwiefern gemeinsames Schreiben TextproduzentInnen zu einem reflektierteren Umgang mit eigenen Schreibgewohnheiten und –strategien verhelfen kann. Denn die Notwendigkeit zur interaktiven Verständigung über Schreibaktivitäten und Formulierungsvorschläge kann ein unterschiedliches Verständnis über die Anfertigung eines Textes hervorbringen und die Beteiligten mit alternativen Textherstellungsmodellen und Formulierungsvorschlägen konfrontieren. Auf diese Weise läßt sich die kooperative Textproduktion auch als schreibdidaktische Methode ausnutzen, die den SchreiberInnen ein verstärktes Bewußtsein über den komplexen schriftlichen Herstellungsprozeß vermittelt.⁶ Insgesamt wird die Frage gemeinsamer Lernprozesse allerdings sehr viel skeptischer zu beantworten sein, als dies in den englischsprachigen Studien zumeist der Fall ist. Es wird zu zeigen sein, welches die Voraussetzungen sind, unter denen gemeinsames Schreiben erfolgreich ist. Gegenüber den stark einzelfallbezogenen, explorativen Studien im englischsprachigen Raum etwa bei den bereits zitierten Autorinnen Murray und Plowman wird dies über einen systematischen Vergleich der wissenschaftlichen Textproduktion von Anfängerinnen, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen angestrebt.⁷ Eine zentrale Beobachtung dieser Arbeit wird darin bestehen, daß sowohl in den Gruppen der Anfängerinnen, der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen erfolgreiche und als mißlungen anzusehende Schreibkooperationen entstehen, und daß der Erfolg gemeinsamer Schreibtätigkeiten dementsprechend nicht ohne weiteres von fortgeschrittener Schreib- und gemeinsamer Kooperationserfahrung abhängig gemacht werden kann. Dies wird darauf zurückgeführt, daß in den betroffenen Schreibinteraktionen – und zwar in direkter Abhängigkeit von der jeweiligen Textproduktionsaufgabe – bei den Beteiligten je unterschiedliche Vorstellungen und Modelle der gemeinsamen Herstellung eines Textes entstehen.

⁶ Im Kontext der Fremdsprachenforschung ist das gemeinsame Schreiben vor allem unter den Aspekten der fachsprachlichen Schreibkompetenz und des Spracherwerbs behandelt worden (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 1996; Faistauer 1997 und Müller 1997).

⁷ Murray (1992) untersucht die Entstehung eines dreiseitigen Textentwurfs zu „Competencies for teaching English as a Second Language (ESL) in grade K-12“ (ebd., 102), an der sechs Personen aus verschiedenen Erziehungseinrichtungen beteiligt waren, Plowman (1993) rekonstruiert die schriftliche Bearbeitung auf eine Examensfrage, die eine studentische Studiengruppe unter Beteiligung von fünf Personen zur Prüfungsvorbereitung erstellt. Für stärker fallbezogene Untersuchungen vgl. auch Burnett (1993a und 1993b), die die Bedeutung von Konflikten beim gemeinsamen Schreiben untersucht, Locker (1992), die Erfolgs- und Mißlingenskriterien für die kooperative Textproduktion anhand einer Fallstudie der gemeinsamen Textherstellung von Anwälten und Sozialarbeitern in einer staatlichen Behörde beschreibt, Rogers/Horton (1992), die die besonderen Vorteile des gemeinsamen Schreibens unter face-to-face Bedingungen herausarbeiten, oder Selfe (1992), die demgegenüber die kooperationsfördernden Möglichkeiten gemeinsamer computerbasierter, elektronischer Textproduktion skizziert. Eine quantitative Studie zum Vergleich der Effekte von kooperativen gegenüber individuellen Schreibtechniken auf das Schreiben von AnfängerInnen und auf ihre Einstellung zum Schreiben haben Louth/McAllister/McAllister (1993) vorgelegt.

Die kooperative Produktion wissenschaftlicher Texte bei Anfängerinnen, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen wird in dieser Arbeit unter formulierungs- und kooperationsbezogenen Aspekten untersucht. Die Fragestellung dieser Arbeit lautet: Wie lösen SchreiberInnen gemeinsam komplexe wissenschaftliche Textproduktionsaufgaben in Abhängigkeit von

- ihrer Schreibexpertise
- ihrer Kooperationserfahrung
- dem geforderten Texttyp

2 Aufbau der Arbeit

Kapitel 1 führt in die Fragestellung und den Gegenstand der Untersuchung ein. Dabei wird das gemeinsame Schreiben auch im Hinblick auf methodische Aspekte reflektiert. Ausgewählte Überlegungen zum Schreiben bilden den Hintergrund für die weitere Eingrenzung der Untersuchung. Das Kapitel schließt mit der Darstellung der Daten, ihrer Aufbereitung und den wesentlichen Analysemethoden. Die empirische Untersuchung beginnt in Kapitel 2 mit der Analyse eines ausgewählten Falls gemeinsamen Schreibens. Eine Studienanfängerin und eine Studentin im 4. Semester haben die Aufgabe, gemeinsam eine Zusammenfassung zu schreiben. An diesem Einzelfall werden Aspekte der Untersuchung kooperativer Textproduktionsprozesse herausgearbeitet. Damit wird ein Verfahren angestrebt, bei dem Fragestellungen der Untersuchung unmittelbar aus empirischen Beobachtungen gewonnen werden. In der Analyse werden außerdem einige begriffliche und methodische Unterscheidungen eingeführt. Kapitel 3 faßt die wesentlichen Beobachtungen und Ergebnisse der Fallstudie zusammen. Daraus werden weiterführende Gesichtspunkte und Hypothesen für einen empirischen Vergleich unterschiedlicher Schreibinteraktionen gewonnen. Kapitel 4 untersucht kooperative Schreibprozesse anhand des Vergleichs der Textproduktion von Anfängerinnen, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Ausgewählte Ergebnisse aus der Fallstudie liefern den Rahmen für die Untersuchung der Herstellung von Schreib- und Kooperationsmodalitäten in den unterschiedlichen Gruppen von SchreiberInnen. In Anlehnung an die Beobachtungen der bisherigen Kapitel werden in Kapitel 5 aufgabenspezifische Schreibstrategien untersucht. Dabei geht es auch um die Kriterien und Normen, an denen die Beteiligten ihre Formulierungstätigkeiten ausrichten. Gleichzeitig wird gefragt, in welcher Weise schriftliche Formulierungstätigkeiten von den SchreiberInnen gegenüber anderen Tätigkeiten im komplexen Herstellungsprozeß abgegrenzt werden. Kapitel 6 faßt die Ergebnisse der Arbeit zusammen und diskutiert sie im Hinblick auf die Frage, wie sich die kooperative Textproduktion als schreibdidaktische Methode ausnutzen läßt.

1 Kooperative Textproduktion: Gegenstand, Hintergrund und Daten der Untersuchung

1.1 Fragestellung und Ziel der Untersuchung

Wenn man zwei oder mehr Personen auffordert, gemeinsam einen Text zu schreiben, dann fordert man sie auf, sich über die Planung und Formulierung des Textes zu verständigen. Wenn man die gemeinsamen Formulierungsanstrengungen zugleich auf Tonband oder Video mitschneidet und verschriftlicht, dann gewinnt man eine Datengrundlage, auf der sich Schreibprozesse gezielt beobachten und analysieren lassen. Beides ist in dieser Arbeit geschehen. Studienanfängerinnen, fortgeschrittene und sehr geübte SchreiberInnen wissenschaftlicher Texte wurden gebeten, gemeinsam kürzere Texte herzustellen, die eine spezifische Funktion im komplexen Herstellungsprozeß einer wissenschaftlichen Arbeit einnehmen (z.B. Thesenpapiere, Zusammenfassungen). Dies geschah mit dem besonderen Interesse an wissenschaftlichen Textproduktionsprozessen und der Frage nach der Entwicklung diesbezüglicher Schreibfähigkeiten. Wissenschaftliche Textproduktionsprozesse bilden ein besonderes Feld der Untersuchung von Schreibprozessen und des Erwerbs von Schreibkompetenzen. Sie sind hochgradig an die Schriftkultur ausdifferenzierter Gesellschaften gekoppelt, in der die wissenschaftliche Kommunikation in hohem Maße über die Produktion und Rezeption schriftlicher Texte erfolgt. Dabei setzt die Herstellung wissenschaftlicher Texte komplexe, weit ausgebildete Schreibfertigkeiten voraus. Die besonderen Schreibanforderungen in dieser Domäne sind aber lange undurchsichtig geblieben und so behandelt worden, als würden diesbezügliche Schreibkompetenzen in der Schulausbildung hinreichend erworben. Erst in den letzten Jahren, im Zuge der Etablierung der Schreibprozeßforschung als eigenes Forschungsfeld und der hochschulpolitischen Diskussion um zu lange Studienzeiten, deren Ursache u.a. in gravierenden Schreibproblemen von Studierenden wahrgenommen wurde, sind wissenschaftliche Schreibfertigkeiten als vermittlungsbedürftig erkannt worden. Dies hat sich auch in der Einrichtung verschiedener Schreibprojekte und –zentren an den Hochschulen niederschlagen.⁸

In der Forschung ist die wissenschaftliche Textproduktion vergleichsweise gut untersucht, auch im Hinblick auf die Schwierigkeiten, die Studierende allgemein und StudienanfängerInnen im besonderen damit haben.⁹ Die wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich bezieht sich vor allem auf die Beschreibung der besonderen Bedingungen und Anforderungen wissenschaftlicher Kommunikation. Wie sich wissenschaftliche Schreibexpertise (oder ihre Ermangelung) im Produktionsprozeß für die Beteiligten manifestiert, blieb dabei eher unsp

⁸ Für einen Überblick über derzeitige Projekte und Initiativen in Europa vgl. Kruse/Jakobs/Ruhmann (Hgg.) (1999), Teil V.

zifisch. Was zeichnet Expertise beim wissenschaftlichen Schreiben eigentlich aus? In welcher Weise gehen TextproduzentInnen in der Situation mit Problemen der ‚Wissenschaftlichkeit‘ um?

Die kooperative Textproduktion liefert hierzu eine geeignete Beobachtungsgrundlage. In konversationellen Schreibinteraktionen wird die Textherstellung zu einem Aushandlungsprozeß zwischen den Beteiligten (vgl. Dausendschön-Gay et al. 1992); Formulierungsaktivitäten werden zu weiten Teilen verbalisiert. Damit werden Fragen nach den besonderen, z.B. wissenschaftlichen Herstellungskriterien und –strategien von TextproduzentInnen zugänglich.¹⁰ Und darum geht es mir in dieser Arbeit. Ich möchte wissen, was es *für die SchreiberInnen bedeutet*, einen Text herzustellen, der in einem wissenschaftlichen Arbeitskontext angesiedelt ist.

Dies schließt die Frage ein, was es für die Beteiligten bedeutet, *gemeinsam* einen Text zu schreiben. Neben der Frage nach den Formulierungsexpertisen geht es in der Untersuchung um die Rekonstruktion kooperationsbezogener Verfahren der gemeinsamen Lösung von Aufgaben. Davon ausgehend, daß die kooperative Konstellationen eine erhebliche Einflußgröße auf den Schreibprozeß darstellt, wird zu fragen sein, in welcher Weise sich die Bedingung der Kooperation auf den Herstellungsprozeß auswirkt, und wie die Beteiligten mit ihr umgehen. Dafür wurden verschiedene Ausgangsbedingungen variiert: die Anfängerinnen kennen sich untereinander nicht, die gemeinsame Schreibsituation ist neu für sie. Demgegenüber verfügen die fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen über gemeinsame Kooperationserfahrung und haben schon bei verschiedenen wissenschaftlichen Aufgaben und Projekten zusammengearbeitet. Gleichzeitig wurden den Anfängerinnen über einen längeren Zeitraum hinweg unterschiedliche wissenschaftliche Schreibaufgaben gestellt, so daß die Herstellung gemeinsamer Schreib- und Kooperationsmodalitäten in Abhängigkeit von der jeweiligen Aufgabe zu bestimmen ist. Gegenstand der Arbeit ist das gemeinsame Schreiben also auch als eine Form *aufgabenorientierter Kommunikation*.

Die Perspektive der Aufgabenorientierung in der Kommunikation ließ sich insbesondere durch das Forschungsumfeld des Disserationsprojekts, das Bielefelder Graduiertenkolleg „Aufgabenorientierte Kommunikation“, gewinnen. Dort gilt das Interesse vor allem der Lösung praktischer Aufgaben in Instruktionsszenarien.¹¹ Dabei läßt sich zeigen, auf welche Weise die Beteiligten eine globale Konstruktionsaufgabe in verschiedene Teilaufgaben und -

⁹ Vgl. dazu besonders die Beratungsliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben, z.B. Kruse (1995).

¹⁰ Wenn von ‚Wissenschaftlichkeit‘ und ‚wissenschaftlichen Kriterien‘ die Rede ist, bedeutet das allerdings nicht, daß hier von festen wissenschaftlichen Geltungskriterien ausgegangen wird, und daß außer Frage stünde, was das Wissenschaftliche vom nicht-Wissenschaftlichen trennt. Fragen dieser Art sind auf sehr anregende Weise z.B. bei Feyerabend (1984), Kaplan/Grabe (1991) oder Kuhn (1989) behandelt worden.

¹¹ So besteht eines der im Forschungskontext des Kollegs, im SFB 360 „Künstliche Kommunikatoren“ entwickelten Szenarien in dem Bau eines Spielzeugflugzeugs (‚Baufix‘), bei dem nach zuvor zugewiesenen Rollen ein Instrukteur/eine Instrukteurin einen Konstrukteur/eine Konstrukteurin beim Bau eines solchen Flugzeugs anweist, wobei die Situationsbedingungen, z.B. durch Sichtblenden zwischen den Beteiligten, systematisch variiert wurden.

schritte segmentieren und zu spezifischen Strategien der gemeinsamen Aufgabenlösung gelangen.

Auch die Herstellung eines Textes umfaßt die Lösung einer Aufgabe, wobei es sich (im Gegensatz zu einer praktisch dominierten Konstruktionsaufgabe) um einen vornehmlich „kommunikativ dominierten Tätigkeitszusammenhang“ (Fiehler 1993, 343) handelt.¹² Dabei kann davon ausgegangen werden, daß der *Kommunikationsbedarf* (Fiehler 1980, 123) in praktisch dominierten und kommunikativ dominierten Tätigkeitszusammenhängen verschieden ist, daß für verschiedene Tätigkeitstypen also unterschiedliche Kommunikationsanforderungen entstehen. So können Teilschritte bei der Lösung praktisch dominierter Aufgaben im einfachen, sichtbaren Vollzug praktischer Tätigkeiten bestehen. Handlungen können auf Grundlage der gemeinsamen Wahrnehmungssituation vollbracht werden, ohne daß sie für das kommunikative Verständnis sprachlich eigens angezeigt werden müssen.¹³ Dies umschließt das, was mit dem Begriff der *Situertheit* bezeichnet werden kann, nämlich die „Situation möglichst weitgehend als Informationsquelle heranzuziehen“ (Lobin 1998, 6; Metzting et al. 1995, 165). Und das heißt: Handlungen, sprachliche und nicht-sprachliche, bedürfen nicht jedesmal der aufwendigen Explizierung des jeweiligen Handlungshintergrunds. Dies hängt allerdings von der Vertrautheit mit der Tätigkeit und von gemeinsamen Kooperationsroutinen ab.

Das gemeinsame Schreiben umfaßt einen Tätigkeits- bzw. Aufgabentyp, der ebenfalls eine Reihe praktischer Teilhandlungen umschließt, etwa das Niederschreiben von Formulierungen, aber auch den Umgang mit verschiedenen Schreibutensilien (vgl. Krafft/Dausendschön-Gay 1999a; Plowman 1993). In weiten Teilen entsteht hier jedoch, wie bereits mehrfach angedeutet, geradezu die Notwendigkeit, Aktivitäten zu verbalisieren, um Formulierungsaufgaben gemeinsam zu lösen. Die Anschließbarkeit einzelner Aktivitäten muß konversationell hergestellt werden. Es bleibt jedoch zu untersuchen, inwiefern Kooperationserfahrung und eingespielte Kooperationsroutinen den Verständigungsbedarf zwischen den Beteiligten zu reduzieren vermögen. Dabei steht Kooperation im Sinne des kommunikativ dominierten Tätigkeitszusammenhangs „Schreiben“ hier als sozial-kommunikativ zu lösendes Problem im Vordergrund. Für die Analyse erwachsen folgende Fragen:

Wie gehen die Beteiligten mit der Bedingung der Kooperation um? Wie stellen sie gemeinsame Arbeitsbedingungen her? Wie wirken sich die hergestellten Bedingungen auf die Interaktion aus? Wie wirken sich die hergestellten Bedingungen auf das Schreibprodukt aus?

Die Untersuchung orientiert sich an der empirischen Rekonstruktion der spezifischen Aufgaben, die beim gemeinsamen Schreiben entstehen und von den Beteiligten gemeinsam gelöst

¹² Vgl. auch Metzting/Peters/Rutz/Siegel 1991; Metzting/Ando/Siegel 1995 und Schaffranietz 1999.

¹³ „In praktisch dominierten Tätigkeitszusammenhängen wie Instruktionen kann die Koordination der gemeinsamen Tätigkeit immer wieder durch Bezüge auf die gemeinsame Wahrnehmungssituation und auf Aspekte der kontinuierlich ablaufenden wahrnehmbaren praktischen Tätigkeiten erfolgen. [...] Ein Aspekt von Diskursökonomie in praktisch dominierten Tätigkeitszusammenhängen ist es, strikt handlungsbezogen zu kommunizieren, d.h. auch so fragmentarisch, daß es einem kohärenten Handlungsfluß möglichst optimal dienen kann“ (Metzting et al. 1995, 176)

werden. Das Ziel der Arbeit besteht in einer qualitativen Studie zur kommunikativen Organisation kooperativer Textproduktionsprozesse beim Herstellen wissenschaftlicher Texte.

1.2 Konversationelle Schreibinteraktionen als Gegenstand und Methode der Untersuchung von Textproduktionsprozessen

Konversationelle Schreibinteraktionen sind, wie dies in der Einleitung bereits angedeutet wurde, mit einem besonderen Schwerpunkt in verschiedenen Bielefelder Projekten untersucht worden (vgl. Anm.1). Bei konversationellen Schreibinteraktionen handelt es sich um Gespräche, die die Beteiligten zum Zwecke der gemeinsamen Planung, Herstellung oder Überarbeitung eines Textes führen. Sie stehen im Zeichen der Anfertigung eines wie auch immer gearbeteten Textprodukts. Solche Gespräche sind zu Beginn der Beschäftigung mit dieser Form der Textproduktion vor allem für exolinguale Kommunikationssituationen (meist deutscher und französischer TeilnehmerInnen) untersucht worden, also für Situationen, in denen MuttersprachlerInnen und FremdsprachlerInnen an der Texterstellung beteiligt sind. Ziele dieser Schreibinteraktionen bestehen vorwiegend in der gemeinsamen Überarbeitung und Korrektur von solchen Texten, die von Deutschen in der Fremdsprache Französisch abgefaßt wurden, z.B. Briefe, Referate, offizielle Schreiben, und jetzt mit Hilfe französischer MuttersprachlerInnen verbessert werden sollen (vgl. Dausendschön-Gay et al. 1992, Furchner 1997). Bei diesen Interaktionen ist in der Regel von einer Kompetenzverteilung auszugehen, bei der die deutschen TeilnehmerInnen die Sachexpertise besitzen, weil es sich um ihre Texte handelt, und bei der die französischen TeilnehmerInnen die Sprachexpertise besitzen. Die Untersuchung gemeinsamer Herstellungsprozesse geschah hier mit dem besonderen Interesse an der Beobachtung von Formulierungsprozessen im Rahmen von Überlegungen zu einer allgemeinen Formulierungstheorie (Dausendschön-Gay et al., 220f.; vgl. dazu auch Gülich/Kotschi 1987 und 1996).

Eine Besonderheit dieser anfänglichen Untersuchungen besteht darin, daß sie sich auf natürlich entstandene, „authentische“ Daten stützen konnten. Die angeführten Schreibinteraktionen zwischen Deutschen und FranzösisInnen wurden nicht eigens zum Zweck der Analyse arrangiert, sondern besaßen eine eigenständige Funktion im Alltag der Beteiligten. Dabei entstanden zunächst vielfältige Korpora, die die Aufzeichnung verschiedener Aktivitäten beim Textproduzieren (z.B. nur die gemeinsame Überarbeitung bereits bestehender Textentwürfe) und die Herstellung von Texten verschiedener Textsorten (private Briefe, Behördenbriefe, Hausarbeiten, Vorträge) umfaßten.

Mit dem Interesse, die gewonnenen Beobachtungen zu gemeinsamen Formulierungsaktivitäten empirisch auszubauen und abzusichern, erstreckte sich die Erhebung konversationeller Schreibinteraktionen später auch auf semi-experimentelle Arrangements. Dausendschön-Gay und Krafft (1996) führen eine experimentelle Studie durch, bei der fortgeschrittene Studierende, sowohl Fremd- als auch MuttersprachlerInnen,

gebeten wurden, auf der Grundlage eines ihnen tonlos vorgespielten Kochvideos zur Zubereitung einer Mousse au chocolat gemeinsam ein entsprechendes Kochrezept zu formulieren. Die Schreibinteraktionen wurden auf Video aufgezeichnet. Die Konstitution solcher halb-experimentellen, wiederherstellbaren Situationen erlaubt eine Isolierung und stärkere Kontrollierbarkeit einzelner Parameter, z.B. in Bezug auf das Textmusterwissen der Beteiligten und präferierte Formulierungslösungen (Dausendschön-Gay/Krafft 1996, 254ff.). Sie wurden hier insbesondere im Hinblick auf Fragen des Spracherwerbs diskutiert. Die Untersuchung von kooperativen Schreibprozessen unter vergleichbaren Situationsbedingungen führte in weiteren Arbeiten zu einer Systematisierung von Beobachtungen, und zwar jetzt unter der Perspektive der *Konstitution von Schreibsystemen* (Krafft/Dausendschön-Gay 1999a und 1999b) beim interaktiven Formulieren.

Durch die Aufzeichnung der konversationellen Schreibinteraktionen lassen sich verbale Daten zum Schreibprozeß gewinnen, so wie sie sich beispielsweise auch über Verfahren lauten Denkens erheben lassen (vgl. Krings 1992; Weidle/Wagner 1994), die als die am meisten verbreitete Methode innerhalb der empirischen Schreibprozeßforschung gelten kann. Mit Bezug auf die Arbeiten von Antos (1982), der das gemeinsame Schreiben ebenfalls als Methode der Beobachtung von Formulierungsprozessen benutzt hat, formuliert Wrobel einige grundlegende Einwände gegen das gemeinsame Schreiben als Verfahren der Datenerhebung und –interpretation, die er hauptsächlich darauf bezieht, daß „aus der Analyse von Prinzipien dialogisch organisierter Textplanung in Texterstellungstexten auf Prinzipien der individuellen und insofern monologischen Formulierungsplanung“ geschlossen werde (Wrobel 1995, 86). Dies führe zu „Verzerrungen der Handlungsweise ‚Formulieren‘“ (ebd., 86). Ein weiterer Einwand richtet sich dagegen, daß „damit mögliche Differenzen zwischen Formen mündlichen und schriftlichen Formulierens verwischt bzw. der Analyse entzogen“ (ebd., 86) werden. Zunächst ist Wrobel darin zuzustimmen, daß die kooperative Schreibkonstellation selbst einen erheblichen Einflußfaktor für den Formulierungsprozeß darstellt, und daß Rückschlüsse auf individuelle Schreibsituationen nicht ohne weiteres herzustellen sind. Es bedeutet auch, daß die Analyse interaktiv konstituierter sprachlicher Aktivitäten keine unmittelbaren „Erklärungen für Vorgänge in den Köpfen“ (Kümmel 1991, 20) der ProduzentInnen liefert, so wie sie mit Verbalisationsmethoden angestrebt werden (vgl. Huber/Mandl 1994).

Andererseits treffen die Einwände zu weiten Teilen auch auf andere Methoden der Erhebung von Schreibprozessen zu.¹⁴ Auch beim Lauten Denken hat man es mit der *Verbalisation* von kognitiven Prozessen zu tun, Analysen und Interpretationen von Schreibprozessen erfolgen hier ebenfalls im Rückgriff auf verbale Daten. Sie werden dabei allerdings eigens zum Zweck der wissenschaftlichen Forschung hergestellt, ohne eine Methode abzubilden, der sich TextproduzentInnen auch im Alltag bedienen oder bedienen würden. Insofern entstehen auch hier ‚Verzerrungen‘, die dadurch bedingt sind, daß beim lauten Denken – genauso wie beim gemeinsamen Schreiben – eine Aufgabe zum Schreiben hinzutritt: Die Aufgabe, laut zu

denken (vgl. Krings 1992, 56). Auch wenn sich vom gemeinsamen Schreiben nicht unmittelbar auf individuelle Schreibsituationen schließen läßt, so ist doch zunächst davon auszugehen, daß die Umstellung der Schreibsituation keine komplette Reorganisation kognitiver Bedingungen bewirkt (vgl. Krings 1992, 50), bzw. umgekehrt: daß auch beim gemeinsamen Schreiben von einer Beibehaltung individuell erworbener Schreibstrategien und –fähigkeiten auszugehen ist. Dabei hat das gemeinsame Schreiben den Vorteil, eine relativ natürliche Methode zu sein: Erstens wird, wie in der Einleitung ausgeführt, in unterschiedlichen, insbesondere wissenschaftlichen Kontexten gemeinsam geschrieben, zweitens stellt das kooperative Schreibarrangement, auch wenn es nur für Forschungszwecke hergestellt wird, die Beteiligten vor Bedingungen, die an ihre alltägliche Kommunikationspraxis anschließen: nämlich an das Führen von Gesprächen.¹⁵

Es ist ferner deutlich geworden, daß die Aufforderung, die Schreibaufgabe in einem interaktiven Prozeß mit einer Partnerin zu bearbeiten, einerseits eine Komplikation darstellt, andererseits aber ein methodisches Instrument der Elizitierung von Aushandlungs-, Abwägungs- und Entscheidungsdaten bietet, die sonst – wenn überhaupt – nur durch aufwendige und durch die Technisierung stark verfremdende Verfahren des gleichzeitigen lauten Sprechens erhoben werden können. (Dausendschön-Gay/Krafft 1996, 254-255)

Verzerrungen der Handlungsweise Formulieren erwachsen aus der Erhebungsmethode nur dann, wenn man den Gegenstand von Formulierungstheorien auf individuelle Schreibprozesse beschränkt, wobei nach wie vor Erklärungsbedarf bestünde, worin die Verzerrungen und Abweichungen im einzelnen bestehen.¹⁶ Dementsprechend ist auch der zweite Einwand von Wrobel, daß „mögliche Differenzen zwischen Formen mündlichen und schriftlichen Formulierens verwischt bzw. der Analyse entzogen“ würden zu relativieren. Weil in konversationellen Schreibinteraktionen die Notwendigkeit entsteht, den Status von Äußerungen bzw. Handlungen im Hinblick auf die gemeinsame Lösung der Schreibaufgabe auszuweisen – handelt es sich z.B. um einen Formulierungsvorschlag oder einen Vorschlag für die Organisation des gemeinsamen Vorgehens -, ist hier vielmehr der These nachzugehen, daß mündliche und schriftliche Formulierungstätigkeiten von den Beteiligten in hohem Maße differenziert und markiert werden. Zwar entstehen alle Formulierungen für den schriftlichen Text im mündlichen Kommunikationszusammenhang, dennoch markiert die Aufgabe zur Herstellung aufschreibbarer Formulierungen eine besondere Schwelle im Diskurs.

Für die dargestellten Zusammenhänge soll dennoch im Auge behalten werden, daß es sich beim gemeinsamen Formulieren eines Textes unter face-to-face Bedingungen um ein aufwendiges Herstellungsprocedere handelt, dem sich TextproduzentInnen in der Regel nur an einzelnen Stellen im Herstellungsprozeß und im Hinblick auf ausgewählte, überschaubare Texte unterziehen.

¹⁴ Zur Darstellung und Diskussion verschiedener Methoden vgl. Krings (1992).

¹⁵ Dies gilt in einem eingeschränkteren Sinne auch für das Arbeiten in Gruppen.

¹⁶ Schließlich entsteht auch beim lauten Denken bzw. Sprechen eine Form des dialogischen Sprechens mit sich selbst.

Ausgewählte Überlegungen zum Schreiben bilden den Hintergrund für die weitere Eingrenzung der Untersuchung. Ihnen folgt die Darstellung der Datenerhebung.¹⁷

1.3 Überlegungen zum Schreiben

In Anlehnung an Kleists Betrachtungen „Zur allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ ist die Herstellung von schriftlichen Texten häufig mit der „allmählichen Verfertigung von Texten beim Schreiben“ (Grésillon 1995) und damit immer häufiger unter der Perspektive ihrer Entstehungsprozesse beschrieben worden. Eine Vorstellung, die dabei besonders in den Vordergrund getreten ist, ist die, daß das Schreiben ein komplexer Problemlöseprozeß ist (Eigler 1985; Flower 1981; Hayes/Flower 1980; Molitor-Lübbert 1989), in den verschiedene kognitive Anforderungen einfließen. Diese Komplexität läßt sich auf das „Zusammenspiel von kognitiven Akten, Sprachverarbeitungsakten und motorischen Akten“ zurückführen (Harsert 1998, 30), wobei der wesentliche Gedanke ist, daß die verschiedenen „Akte“ von den TextproduzentInnen gleichzeitig koordiniert und parallel verarbeitet werden müssen (Günther 1993). Dies ist immer wieder mit der Rekursivität von Schreibprozessen beschrieben worden (Hayes/Flower 1980; Flower/Hayes 1980). Schreiben erfordert dabei zugleich die Bearbeitung sozial-kommunikativer Anforderungen, die im unmittelbaren Zusammenhang mit den Funktionen und Zielen des Textes, kurz: mit seinen domänenspezifischen Anforderungen stehen.

Zwei Aspekte der Textproduktionsforschung spielen für die Untersuchung kooperativer Schreibprozesse in dieser Arbeit eine besondere Rolle: Schreiben unter dem Gesichtspunkt mündlicher und schriftlicher Kommunikation (1.2.1) und Schreiben unter dem Gesichtspunkt domänenspezifischer Schreibkompetenz (1.2.2).

1.3.1 Mündliche und schriftliche Kommunikation

In den Essais stellt Montaigne auf sehr plastische Weise fest, was das Sprechen vom Schreiben unterscheidet:

Wie beim Schweigen, so beim Reden, folge ich ganz einfacher Weise meiner natürlichen Form. Woher es vielleicht kommt, daß es mir mit dem Sprechen noch besser gelingt als mit dem Schreiben: weil die Aktionen und Bewegungen die Worte beleben, besonders diejenigen, welche wie ich viele Bewegungen machen und in Feuer geraten. Stellung, Mienen, Stimme, Kleidung, Gebärden können solchen Sachen einigen Wert geben, die an und für sich selbst nicht viel mehr sind als ein bloßes Geplauder (Montaigne, Essais, 143-144)

¹⁷ Die Reduktion auf einige ausgewählte Überlegungen und Fragen geschieht in der Annahme, daß die Schreibforschung sich soweit etabliert hat, daß auf eine detaillierte Rekonstruktion ihrer Geschichte, Methoden und Modelle verzichtet werden kann zugunsten der Selektion unmittelbarer Anknüpfungspunkte. Gute Übersichten und Diskussionen werden z.B. in Günther (1993), Krings (1992), Baurmann/Weingarten (1995) und Wrobel (1995), sowie durch die Studienbibliographie von Antos und Pogner (1995) geliefert.

Montaigne hebt einen wesentlichen Unterschied mündlicher gegenüber schriftlicher Kommunikation durch den Zugewinn prosodischer und paraverbaler Ausdrucksmöglichkeiten beim Sprechen hervor. Worte können demnach durch Handlungen und besondere Ausdrucksmittel in der Situation „belebt“ werden – etwas, was beim Schreiben größtenteils wegfällt. Dabei bezeichnet Montaigne das Sprechen implizit als die natürlichere Kommunikationsform. Das, was Montaigne 1580 zum Anlaß nimmt „Über den Eigendünkel“ nachzudenken, liefert heute noch eine Reihe von Anknüpfungspunkten, um über die Besonderheiten mündlicher und schriftlicher Kommunikation bzw. Sprechen und Schreiben nachzudenken. Die Feststellung, daß es „mit dem Sprechen noch besser gelingt als mit dem Schreiben“, kann dabei aus umgekehrter Richtung zum Ausgangspunkt der Frage genommen werden, welche besonderen Anforderungen beim (gemeinsamen) Schreiben entstehen.

Diese Anforderungen, die eingangs als Koordinationsanforderungen innerhalb des Schreibprozesses beschrieben wurden, sind in einem sehr allgemeinen Sinne durch die grundlegenden Bedingungen und Besonderheiten schriftlicher Kommunikation definiert: Gegenüber dem Sprechen muß Kommunikation beim Schreiben ohne eine unmittelbare Rezeptionssituation durch anwesende HörerInnen hergestellt werden. Eine gemeinsame optisch-akustische Wahrnehmungssituation von ProduzentIn und RezipientIn fällt in der Regel weg. Damit fehlen der geschriebenen Sprache, wie eingangs angedeutet, „bestimmte Ausdrucksmöglichkeiten“, die Klein (1985) u.a. mit der „Tonhöhe“, der „Lautstärke“, der „Klangfarbe“ und „Änderungen der Sprechgeschwindigkeit“ in der gesprochenen Sprache benennt, mit der sich Äußerungen in besonderer Weise kennzeichnen und hervorheben lassen (Klein 1985, 16-17). Von der gesprochenen Sprache aus gedacht führen fehlende Ausdrucksmöglichkeiten in der schriftsprachlichen Kommunikation „zu einer Reihe von Kompensationen“ (Klein 1985, 17), es müssen beispielsweise „andere Mittel zur Markierung der Satzmodalität gewählt werden“ und dies wird nach Klein z.B. „durch die Wortstellung oder bestimmte Partikel“ geleistet, die eine „Reorganisation der Sprachstruktur“ (ebd., 17) zur Folge haben können.

Mit mündlichen und schriftlichen Kommunikationsformen bzw. mit den verschiedenen Kommunikationsmedien Schallwellen (Phoneme) und Schrift (Grapheme) entstehen je eigene Kommunikationsanforderungen und –möglichkeiten, die sich, wie gerade beschrieben, in spezifischer Weise von einander unterscheiden, aber auch vielseitig überlappen. Sie sind dementsprechend in Abhängigkeit vom jeweiligen Texttyp (z.B. Brief, Prüfungsgespräch, Telefonat, wissenschaftlicher Artikel etc.) zu beschreiben (vgl. Baum 1993, 24; Fiehler 1994, 177ff.; Klein 1985, 14ff.; Koch/Oesterreicher 1985 und 1994).¹⁸ Möglichkeiten und Funktionen

¹⁸ Insgesamt beinhaltet der Themenkomplex Mündlichkeit/Schriftlichkeit eine sehr breite Debatte, die sowohl im Rahmen der allgemeinen Frage nach der Bedeutung von Schrift und Schriftlichkeit für die Gesellschaft geführt wird (vgl. z.B. Assmann/Assmann 1983; Ehlich 1983 und 1994; Raible 1994; Weingarten 1994a) als auch im Hinblick auf Fragen, inwieweit es sich bei Mündlichkeit und Schriftlichkeit um ein gemeinsames oder um zwei eigenständige Verständigungssysteme handelt (vgl. z.B. Feldbusch 1992; Krämer 1996; Rath 1985 und 1990; für eine Kritik an den innerhalb der Linguistik entwickelten Beschreibungskategorien mündlicher und schriftlicher Kommunikation vgl. Fiehler 1994)

schriftlicher Kommunikation lassen sich grob vereinfachend zum einen darin umreißen, daß sich

- Wissen externalisieren und speichern läßt und damit überlieferbar wird
- Kommunikationen verdauern, d.h. von Zeit und Raum loslösen lassen

Dies hat erhebliche Auswirkungen für die Kommunikationsformen einer Gesellschaft. Sprachliches Handeln wird „aus dem Bereich unmittelbaren sozialen Handeln herausgelöst“ (Wrobel 1995, 30). Damit entstehen Formen der Überlieferung von Wissen (Ehlich 1983, 29). Aus einer kognitiven Perspektive betrachtet lassen sich diese Externalisierungsfunktionen im Zusammenhang des Aufbaus von „Denk- und Wissensstrukturen“ beschreiben. „Schreiben in diesem Sinne“, so Molitor-Lübbert (1989) „erfüllt eine epistemisch-heuristische Funktion, indem es das Denken durch Entlastung des Gedächtnisses unterstützt und das Auffinden neuer gedanklicher Zusammenhänge erleichtert“ (ebd., 281). Schreiben kann auf diese Weise eine „Problemlösestrategie“ werden.¹⁹

Produktion und Rezeption von Texten sind zwei zeitlich und zumeist auch räumlich getrennt von einander stattfindende Aktivitäten. Diese als strukturelle Bedingung des Schreibens zu bezeichnende Situation birgt Nachteile, jedoch auch Vorteile in sich: Die Abwesenheit eines unmittelbaren Rezipienten – allgemein als Mangel an wechselseitiger Kontrolle des Kommunikationsvorganges zusammenzufassen – bedingt, daß der Autor hinsichtlich einer adressatengerechten Gestaltung seines Textes auf sich selbst gestellt ist. Die Möglichkeit, sich über das Gelingen seiner diesbezüglichen Bemühungen rückzuversichern, entfällt.

Als vorteilhaft erweist sich die isolierte Situation allerdings dadurch, daß der Autor seinen intendierten Text ungestört verändern kann, und zwar so lange, bis dieser ihm für das Erreichen seines kommunikativen Zieles angemessen erscheint. (Rau 1992, 301-302)

Gegenüber der gesprochenen Sprache ist die geschriebene Sprache also weniger situationsgebunden, sie hat eine höhere Verarbeitungszeit und ist stärker normiert (Klein 1985, 15). Beim Schreiben lassen sich Äußerungen stärker planen, sie können komplexer gestaltet werden, als dies beim mündlichen Formulieren der Fall ist, wo Spuren von Planungsprozessen gerade nicht wie in der Schrift getilgt sind, sondern durch Abbrüche, Wiederholungen, Verzögerungen, Verschleifungen etc. sichtbar bleiben (Gülich 1994, Gülich/Kotschi 1996). Dies markiert aber zugleich die komplexen Anforderungen, mit denen SchreiberInnen umgehen müssen. Sie müssen die räumliche und zeitliche Distanz schriftlicher Kommunikation überwinden (Feilke 1996).

Während Konstitutionsbedingungen mündlicher und schriftlicher Textproduktion bisher vor allem innerhalb der gesprochenen oder geschriebenen Sprache rekonstruiert wurden, lassen sich mit der konversationellen Schreibinteraktion Textproduktionsprozesse gerade am Übergang mündlichen und schriftlichen Formulierens beobachten. Denn die Produktion schriftlicher Formulierungen erfolgt durch mündliche Planungsprozesse. Für die Beteiligten entsteht die Notwendigkeit, sich darüber zu verständigen, was für sie in den Text gehört, und wie es

¹⁹ Molitor-Lübbert (1989) unterscheidet zwischen zwei „wichtigen kognitiven Aspekte(n) des Schreibens“, nämlich zwischen dem „Schreiben als Problemlöseprozeß versus Schreiben als Problemlösestrategie“ (ebd., 281).

ausgedrückt werden soll. Damit lassen sich Konstitutionsmodalitäten mündlichen und schriftlichen Formulierens *aus der Perspektive der TeilnehmerInnen* rekonstruieren.

Dies bietet beispielsweise auch eine Möglichkeit zu beobachten, welche Kriterien „adressatengerechter Gestaltung“, wie in dem Zitat von Rau beschrieben, für die SchreiberInnen maßgeblich werden, bzw. umgekehrt: ob eine adressatInnengerechte Gestaltung überhaupt eine Rolle spielt. Dabei wird die zeitliche und räumliche Trennung von Produktion und Rezeption beim Schreiben im gemeinsamen Produktionsprozeß teilweise wieder aufgehoben, weil sich die Beteiligten über das Gelingen ihrer Formulierungsanstrengungen bei einander rückversichern und den Text damit einer frühzeitigen (Lese-)Kontrolle unterziehen können (vgl. Lehnen/Gülich 1997).²⁰

1.3.2 Domänenspezifische Schreibkompetenz

Ein wesentlicher Gesichtspunkt für die bisherigen Ausführungen ist, daß das Schreiben anders als das Sprechen systematisch angeleitet und erworben werden muß. Es wird gelernt und eingeübt, was in der Regel in der Schule passiert.²¹ Dieser Lernprozeß ist nicht einmalig, sondern führt, folgt man entsprechenden Entwicklungsmodellen, wie sie von Bereiter (1980) erarbeitet wurden (vgl. auch Bereiter/Scardamalia 1985 und Scardamalia/Bereiter 1987), über verschiedene Prozeßstadien, die sich durch unterschiedliche Schreibfähigkeiten und Schreibstrategien auszeichnen. Die einfachste Stufe in diesem Modell bildet das assoziative Schreiben („Associative Writing“) von SchreibanfängerInnen, in der Inhalte noch lose aneinander gefügt werden. Komplexere Stufen bilden das bereits an orthographischen und anderen Konventionen orientierte Schreiben („Performative Writing“), das kommunikative Schreiben („Communicative Writing“), bei dem die SchreiberInnen bereits mit Blick auf die Ziele und AdressatInnen ihrer Texte schreiben und das gestaltende Schreiben („Unified Writing“). Die elaborierteste Stufe schließlich bildet das epistemische Schreiben („Epistemic Writing“) erfahrener SchreiberInnen (Bereiter 1980, 83ff.). Schreiben wird zu einem Instrument des Wissenserwerbs und der Wissensentwicklung.

In dem Modell wird die Entwicklung von Schreibfähigkeiten nicht isoliert betrachtet, sondern im Zusammenhang der allgemeinen kognitiven Entwicklung, z.B. der Entwicklung von Problemlösefähigkeiten. Die Entwicklung von Schreibstrategien zeichnet sich durch die *Integration* neuer Fähigkeiten in vorhandene aus und bedeutet zugleich, daß die Verarbeitungsmöglichkeiten der SchreiberIn mit zunehmender Entwicklung komplexer werden.²²

²⁰ Ein anschauliches Beispiel dafür wurde in dem Gesprächsausschnitt der Einleitung geliefert. Mit dem Kommentar „das schnallt ja kein mensch“ signalisierte S ihrer Partnerin, daß sie den Formulierungsvorschlag von J revisionsbedürftig findet.

²¹ „Whereas oral communication is an inherent part of human species developing naturally between the second and the fourth year, written communication necessarily depends on specific cultural conditions and the way to learn it is mostly artificial and guided by teachers. There is no definite and critical period for its learning and the process of learning is a neverending one“ (Augst 1992, 67).

²² Für einen Überblick über verschiedene Ergebnisse des Vergleichs von ungeübten und geübten SchreiberInnen siehe Krings (1992), 85ff.

Demnach unterscheiden sich die einzelnen Entwicklungsstufen der Schreibstrategien voneinander in der Art und Anzahl jeweils koordinierbarer kognitiver Prozesse. Eine voll entwickelte (und damit epistemisch wirksame) Schreibstrategie umfaßt die sukzessive Entwicklung und Integration folgender Fähigkeiten:

- die Fähigkeit, geschriebene Sprache und kontrollierte Assoziationen hervorzubringen,
- die Beherrschung der Schreibkonventionen,
- die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können und Texte kritisch zu bewerten sowie
- reflexives Denken.

Expertentum im Schreiben wird erst möglich, wenn der Schreibende alle diese Tätigkeiten gleichzeitig koordinieren kann. Voraussetzung dafür ist, daß die meisten davon automatisiert oder so gut entwickelt sind, daß der Schreibende vorübergehend seine Aufmerksamkeit mehreren dieser Ebenen gleichzeitig widmen kann (...) (Molitor-Lübbert 1989, 286-287)

Wichtig für das Modell von Bereiter ist, daß es sich dabei nicht um eine festgelegte Abfolge von Entwicklungsstufen handelt („there is no natural order of writing development“ (Bereiter 1980, 89)). Dies impliziert zugleich, daß nicht alle Stufen zwangsläufig erreicht werden und auch: daß neue Entwicklungsstufen bzw. Schreibstrategien bereits erworbene nicht einfach ablösen oder überwinden. Vielmehr existieren unterschiedliche Strategien nebeneinander weiter.²³ Und dies hängt – neben einer Reihe anderer Faktoren, die die allgemeine Schreibefähigkeit der TextproduzentIn betreffen - unmittelbar von der Vertrautheit mit der Schreibaufgabe bzw. von dem Vorhandensein sogenannter „genre schemes“ (Bereiter 1980, 78) ab. Wer viel Erfahrung mit dem Verfassen von Texten einer spezifischen Textsorte hat, weil sie z.B. zur täglichen Berufspraxis gehören, verfügt mit der Zeit über ein „Muster“ ihrer Herstellung, das wiederkehrende Inhalte und Darstellungsverfahren umfaßt. Für die Beteiligten können auf diese Weise Formulierungsroutinen entstehen (Gülich 1997, 164ff.); SchreiberInnen können auf „vorgeformte Strukturen“ (Gülich/Krafft 1998, 14ff.) zurückgreifen.

Schreibkompetenz (setzt sich) nicht nur aus allgemeinen, sondern auch aus spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten zusammen. Wer kompetent Briefe schreiben kann, ist deshalb nicht per se auch im Abfassen journalistischer Texte kompetent. Andererseits gibt es auch Kompetenzen, die sich übertragen lassen bzw. die gleichermaßen in allen Texten benötigt werden, z.B. Strukturierungsfähigkeit (Kruse/Jakobs 1999, 21).

Im Hinblick auf wissenschaftliche Textproduktionsprozesse liegen solche „Kenntnisse und Fähigkeiten“ in den besonderen Anforderungen der Verarbeitung und Darstellung von Wissen,²⁴ in den besonderen ‚wissenschaftssprachlichen‘ Anforderungen,²⁵ in den „Fähigkeiten zur Herstellung von Text-Text-Bezügen“ und in der „Lese- und Rezeptionskompetenz“ (Kruse/Jakobs 1999, 24;).²⁶ Diese Anforderungen manifestieren sich in der Mehrfachadressierung wissenschaftlicher Texte (Antos 1995a; Jakobs 1997b), die es insbesondere für StudienanfängerInnen schwierig macht, eine Vorstellung von ihren AdressatInnen zu entwickeln. Sie manifestieren sich ebenso in einem Stil, bei dem die AutorInnen stärker verdeckt werden, als dies bei anderen Texten der Fall ist.

²³ Siehe für die Entwicklung von Schreibfähigkeiten und –strategien außerdem: Augst 1992; Bereiter/Scardamalia 1985; Feilke/Augst 1989; Feilke 1996; Molitor 1985; Molitor 1987; Molitor-Lübbert 1989, Scardamalia/Bereiter 1987

²⁴ Vgl. Beiträge in Jakobs/Knorr/Molitor-Lübbert (Hgg.) 1995 und Jakobs/Knorr (Hgg.) 1997

²⁵ Vgl. z.B. Bungarten (Hg.) 1981; Danneberg/Niederhauser (Hgg.) 1998

²⁶ Vgl. auch Jakobs 1997 und Kruse/Ruhmann 1999

Diese Anforderungen sind zugleich als solche Anforderungen zu betrachten, die sich unmittelbar aus dem sozial-kommunikativen Kontext wissenschaftlicher Texte ergeben: es sind Anforderungen der Domäne. Unter Domänen lassen sich gesellschaftlich etablierte Kontexte der Lösung wiederkehrender Aufgaben verstehen, für die sich spezifische Textmuster herausbilden. Sie stehen in einem engen Zusammenhang mit sogenannten Diskursgemeinschaften, für die ein geteiltes Wissen über Textproduktionsnormen und –konventionen gilt (vgl. Pagner 1997 und 1999):

Textproduktion wird u.a. als soziales und fachliches Handeln in spezifischen Diskursgemeinschaften untersucht. Dieser Ansatz geht kurz gesagt davon aus, daß Textproduktion nicht nur im Kopf isolierter Schreiber vor sich geht. Vielmehr werden Form und Inhalt der diskursiven Praxis durch Erwartungen und Konventionen der betreffenden Diskursgemeinschaft geprägt. (Pagner 1999, 145)

Textproduktion in Diskursgemeinschaften erfolgt über die Herstellung anschlussfähiger Kommunikationen, die gerade im wissenschaftlichen Umfeld eine Spezialisierung und Ausdifferenzierung von Diskursen zur Folge haben (Antos 1995a und 1995b). Die Herstellung von Anschlussfähigkeit ist für wissenschaftliche Produktionsumgebungen besonders augenscheinlich, weil wissenschaftliche Textproduktionsprozesse im besonderen Maße an die Rezeption und Verarbeitung von Fachtexten gebunden sind (vgl. Jakobs 1995).²⁷

Unter der Perspektive des Schreibens als Handeln im sozialen Kontext läßt sich wissenschaftliche Schreibkompetenz deshalb auch als die Kompetenz verstehen, den Zusammenhang zwischen eigenem Schreiben und sozialen Schreibbedingungen zu erkennen. Umgekehrt gesehen: Der Erwerb von Schreibkompetenz ist ein Schritt auf dem Weg in die Diskursgemeinschaft.

Mit der kooperativen Textproduktion wird es möglich, textmusterspezifische Aufgaben beim Schreiben empirisch zu rekonstruieren. Die soziale, diskursiv vermittelte Seite des Schreibens rückt dabei auf zweifache Weise in den Blick: Erstens wird der Schreibprozeß durch die Ko-Präsenz zweier SchreiberInnen per se zum sozialen Ereignis – die Beteiligten müssen nicht nur ein Textprodukt herstellen, sie müssen dies *gemeinsam* tun. Zweitens gibt die Notwendigkeit der Verbalisierung beim Formulieren den Blick frei auf die Formulierungsressourcen der Beteiligten. Sie zeigt, in welcher Weise die Beteiligten auf Formulierungsroutinen und vorgefertigte bzw. formelhafte Formulierungselemente zurückgreifen. Und diese Formulierungsroutinen und vorgeformten Elemente im Textproduktionsprozeß lassen sich zu einem wesentlichen Teil als sozial erworbene und eingeübte Formulierungspraktiken begreifen, die beim gemeinsamen Schreiben manifest werden.

Dabei bietet sich ein Vergleich zwischen StudienanfängerInnen, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen im besonderen Maße an. StudienanfängerInnen befinden sich an der Schwelle von Schule und Studium. Es ist davon auszugehen, daß wissenschaftliche Herstellungskriterien für sie nicht ohne weiteres verfügbar und deshalb in besonderem Maße aus

²⁷ „Das Verfügbarhalten von Selektion führt in kommunikativen Systemen zur Ausbildung von so etwas wie Konventionen, Maximen, Regeln Präferenzen, Strategien und Muster. Die Genese dieser sozial verbindlichen Systemgaranten folgt bestimmten ökologischen Prinzipien der Selbstorganisation in Abhängigkeit von bestimmten Randbedingungen der kommunikativen Praxis.“ (Antos 1999a, 114)

handlungsbedürftig sind. Gleichzeitig ist davon auszugehen, daß sie in der schulischen Ausbildung Schreibfertigkeiten erlangt haben, die beispielsweise im Hinblick auf argumentative Anforderungen übertragbar sind. Demgegenüber ist bei fortgeschrittenen Studierenden und sehr geübten von einer Vertrautheit mit wissenschaftlichen Herstellungskriterien und Schreibkonventionen auszugehen. Es bleibt zu untersuchen, worin sich Fortschritte im einzelnen manifestieren. An welchen Normen orientieren sich die Beteiligten? Was lernen die Beteiligten, wenn sie lernen, wissenschaftliche Texte zu schreiben?

1.4 Daten

Von der beschriebenen Erweiterung des methodischen Zugangs (1.2) konnte die vorliegende Untersuchung in besonderer Weise profitieren; sie kombiniert unterschiedliche Datentypen, die semi-natürliche und semi-experimentelle Daten enthalten (1.4). Sie wurden in unterschiedlichen Settings folgendermaßen erhoben:

1.4.1 semi-natürliche Daten

Das erste Setting umfaßt ein Seminar, das ich im WS 96/97 zur „Wissenschaftlichen Textproduktion“ an der Universität Bielefeld (Fakultät f. Literaturwissenschaft und Linguistik) durchgeführt habe. Das Seminar war eine Grundstudiumsveranstaltung, die sich an StudienanfängerInnen richtete und die Einübung wissenschaftlicher Schreibfertigkeiten zum Ziel hatte. Der Aufbau des Seminars orientierte sich an dem Versuch, den komplexen Prozeß der Anfertigung einer wissenschaftlichen Arbeit in Teilaufgaben zu zergliedern und diese in Form von Schreibaufgaben in Kleingruppen bearbeiten zu lassen. Die Bearbeitung der Schreibaufgaben sollte die Teilnehmerinnen mit Arbeitsschritten und -techniken vertraut machen, die in wissenschaftlichen Arbeitsprojekten auftauchen.

Das Seminar wurde mit insgesamt zwölf Studentinnen aus verschiedenen Bereichen der Germanistik, Linguistik und Literaturwissenschaft durchgeführt, von denen bis auf eine Studentin im vierten Semester alle Studienanfängerinnen waren. Dabei hatten die Teilnehmerinnen von Sitzung zu Sitzung die Aufgabe, in wechselnden Gruppen- und Größenkonstellationen gemeinsam Texte zu schreiben, die einer bestimmten Textsorte bzw. einem bestimmten Texttyp wissenschaftlichen Schreibens zuzurechnen sind. Darunter fiel beispielsweise die Anfertigung eines Thesenpapiers oder einer Zusammenfassung, die die Beteiligten auf der Grundlage einer individuellen Lektüre eines Textes gemeinsam herstellen mußten (vgl. Abb. 2). Durch die Herauslösung elaborierter Teilformen wissenschaftlicher Textproduktionen findet in gewisser Weise eine Reduktion wissenschaftlicher Schreibanforderungen statt, denn diese wurden ja u.a. gerade in der Notwendigkeit beschrieben, Bezüge zwischen unterschiedlichen Texten und Positionen herzustellen; einzelne Texttypen werden aus ihrem funktionalen Zusammenhang innerhalb komplexer wissenschaftlicher Arbeiten isoliert. Dies geschah mit Blick auf die Her

stellung von Transparenz für einzelne, teils sehr unterschiedliche Aktivitäten im Textproduktionsprozeß. Es sollte eine Idee von der Komplexität von Schreibprozessen entstehen, für die sich spezifische Teilfertigkeiten einüben lassen (vgl. Lehnen 1999a, 167). Die hergestellten Texte stellen deshalb vielleicht keine im engeren Sinne wissenschaftlichen Texte dar, mit ihnen wurden aber Kompetenzen wissenschaftlichen Schreibens einzuüben versucht. D.h. sie bilden notwendige Teilschritte wissenschaftlicher Schreibtätigkeit ab. Begleitend wurde auch versucht, die Funktion verschiedener wissenschaftlicher Texttypen und –muster über Diskussionen im Plenum herauszuarbeiten.

Die jeweilige Schreibaufgabe war neben der mündlichen Ankündigung und Erklärung im Plenum auch schriftlich auf einem Aufgabenzettel fixiert (vgl. Anhang II). Sie wurde erst mit Beginn der Schreibsitzung bekannt gegeben. Die gemeinsamen Schreibaktivitäten der einzelnen Gruppen wurden auf Tonband mitgeschnitten. Neben den Schreibsitzungen, in denen die Beteiligten nach der Anleitung von Aufgabe und Gruppen, selbständig, als Schreibgruppen räumlich von einander getrennt und unbeobachtet arbeiteten, gab es verschiedene Plenumssitzungen, in denen theoretische Aspekte von (wissenschaftlichen) Texten besprochen und die von ihnen hergestellten Texte diskutiert wurden. Schließlich wurden mit den jeweiligen Schreibgruppen auch Einzelbesprechungen zu ihren Texten durchgeführt.²⁸

Von semi-natürlichen Daten soll im Rahmen der Datenerhebung im Seminar gesprochen werden, weil es sich einerseits um eine arrangierte Situation handelte, in der die Beteiligten von außen vorgegebene Schreibaufgaben lösen. Das Arrangement kam nicht zuletzt auf Grund eines wissenschaftlichen Interesses zustande. Andererseits ist der Besuch eines scheinfähigen Seminars ein Teil des Studienalltags der Beteiligten. Die Lösung vorgegebener Schreibaufgaben gehört wenn auch in sehr unterschiedlichen Formen zur Praxis der Studierenden.

Zwei wichtige, von bisherigen Untersuchungen konversationeller Schreibinteraktionen unterschiedene Ausgangsbedingungen liegen darin, daß

- sich die Beteiligten vorher nicht kannten und noch nie miteinander gearbeitet bzw. geschrieben haben und
- als Studienanfängerinnen wissenschaftliche Schreibanfängerinnen sind.

Sie verfügen also weder über Routinen in der Zusammenarbeit noch über solche des Schreibens von wissenschaftlichen Texten.

Die folgende Tabelle verzeichnet einige der im Seminar bearbeiteten Schreibaufgaben, eine detailliertere Auflistung findet sich in den empirischen Kapiteln (4 und 5).

²⁸ Für eine ausführliche Darstellung und Diskussion des Konzepts im Hinblick auf die Anleitung von Gruppen, die Auswahl von Schreibaufgaben und Texten, die Gruppengröße etc. vgl. Lehnen 1999a

Aufgabe	Bearbeitungsgrundlage	Gruppen	Aufgabenbeschreibung
1. Herstellung eines Thesenpapiers	- Text von Nietzsche „Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne“ (Gruppe 1) - Text von Kleist „Zur allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Gruppe 2)	2 Gruppen a 4 Personen	Gruppen erarbeiten Thesen zu denen von ihnen bearbeiteten Texten und präsentieren ihre Thesepapiere anschließend im Plenum. Dauer: ca. 45 Minuten
2. Anfertigung einer Zusammenfassung zu einem wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel	Text von Günthner (1992) „Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation?“	4 Gruppen a 2 Personen; 1 Gruppe a 3 Personen	Gruppen fassen jeweils den wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsatz zusammen In einer der folgenden Plenumsitzungen werden die Textmuster 'Thesepapier' und 'Zusammenfassung' und ihre Herstellungsbedingungen miteinander verglichen. Dauer: ca. 30-45 Minuten
3. Überarbeitung der Zusammenfassung (vgl. Aufgabe 2)	hergestellte Zusammenfassung	s.o.	Aufgabe verläuft parallel zu normalen Seminarsitzungen und ist in Einzelbesprechungen mit den jeweiligen Gruppen organisiert. Dauer: unterschiedlich, weil nicht an Seminarzeit gebunden
4. Sprachliche Analyse des in vorangehender Seminarsitzung zusammengefaßten Zeitschriftenartikels	Text von Günthner (1992) „Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation?“	5 Gruppen a 2 Personen	Gruppen notieren stichwortartig, was ihnen an sprachlichen und strukturellen Besonderheiten im Text auffällt. Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen. Dauer: ca. 50 Minuten
5. Schreiben eines kurzen wissenschaftlichen Artikels zu einem ausgesuchten Bereich der Wissenschaftssprache	- Textanalyse, die stichwortartig notiert und an Tafel zusammengetragen wurde - Arbeitspapier mit Ergebnissen der letzten Sitzung	5 Gruppen a 2 Personen	Gruppen verfassen einen kleinen Beitrag für einen 'Einführungsband zur Wissenschaftssprache', der auf Analysen der letzten Seminarsitzung beruht. Dauer: ca. 60 Minuten
6. Herstellung von Überarbeitungsvorschlägen für den Artikel	hergestellte Artikel	s.o.	Jede Gruppe erhält den in voriger Sitzung entstandenen Artikel einer anderen Gruppe mit der Aufgabe, ihn (positiv und negativ) zu kommentieren und Überarbeitungsvorschläge in Form von Fragen herzustellen, die schriftlich fixiert werden. Dauer: ca. 30-45 Minuten
7. Überarbeitung des Artikels anhand der Überarbeitungsvorschläge	hergestellte Artikel	s.o.	Gruppen überarbeiten ihren Artikel anhand der an ihn gerichteten, schriftlich fixierten Fragen. Dauer: ca. 50 Minuten
8. weitere Überarbeitung des Artikels	hergestellte Artikel	s.o.	Gruppen setzen Überarbeitungsarbeit fort, jetzt aber in einer veränderten Gruppenkonstellation mit jeweils einer Autorin und einer Redakteurin. Dauer: ca. 50 Minuten

Abb.1: Schreibaufgaben im Seminar

1.4.2 semi-experimentelle Daten

Mit dem Interesse, den Einfluß von wissenschaftlicher Schreib- und gemeinsamer Kooperationserfahrung auf den Textproduktionsprozeß genauer zu bestimmen, wurde im An

schluß an das Seminar (Februar bis März 1997) ein Experiment durchgeführt, in dem fünf Paare von miteinander vertrauten, schreiberfahrenen Personen gemeinsam eine Zusammenfassung schreiben mußten. Die beteiligten Paare unterschieden sich dabei noch einmal im Grad ihrer Schreib- und Kooperationserfahrung.²⁹

Die Beteiligten hatten die Aufgabe, gemeinsam den bereits im Seminar zugrunde gelegten Artikel von Susanne Günthner (1992) „Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation“ zusammenzufassen.³⁰ Dabei handelte es sich im wesentlichen um die gleiche Aufgabenstellung wie im Seminar. Diese Aufgabe wurde gewählt, weil sich im Bereich erster Beobachtungen bei den Anfängerinnen interessante Anhaltspunkte für sehr unterschiedliche Lösungen der Aufgabe einstellten. Umso interessanter erschien es nachzuforschen, in welcher Weise sich die Lösung der Aufgabe an Schreib- und Kooperationserfahrung zurückbinden läßt.

Mit dem Ziel, den experimentellen Einfluß so stark wie möglich zu beschränken, wurde den TeilnehmerInnen bei Zusage zum Experiment der Text ausgeteilt, ohne daß sie ihn unter experimentellen Bedingungen lesen mußten. Sie konnten die Lektüre zeitversetzt zu Hause vornehmen. Damit sollte gewährleistet sein, daß sie selber bestimmen, wieviel Zeit sie sich für die Lektüre nehmen, und in welcher Form sie den Text bearbeiten wollen. Erlaubt waren Unterstreichungen und Randnotizen am Text, nicht aber gesonderte Aufzeichnungen. Die TeilnehmerInnen wurden gebeten, den Text zum vereinbarten Termin mit ins Experiment zu bringen, und sich nicht mit anderen Personen und untereinander über ihn zu verständigen (vgl. Anhang III, 1). Die Aufgabe zur gemeinsamen Herstellung einer Zusammenfassung wurde vor dem Beginn des Experiments nicht bekannt gegeben, die TeilnehmerInnen sollten den Text nicht im Hinblick auf eine spezifische Textproduktionsaufgabe lesen und bearbeiten. Ihnen wurde lediglich mitgeteilt, daß sie im Experiment gemeinsam etwas mit dem Text zu tun bekämen. Im Experiment erhielten die Beteiligten eine schriftliche Instruktion, die ihnen von der Versuchsleiterin zunächst mündlich vorgetragen und erläutert wurde. Die Schreibinteraktionen sowie die vorausgehende Instruktion wurden auf Video aufgezeichnet. Den Beteiligten wurde eine ungefähre Zeitvorgabe von einer Stunde gemacht, die sie jederzeit unterschreiten und überschreiten konnten. Im Anschluß an das Experiment wurden mit den TeilnehmerInnen Retrospektionsinterviews durchgeführt.

Von semi-experimentellen Daten wird deshalb gesprochen, weil es sich einerseits um ein eingerichtetes Schreibarrangement unter Beobachtungsbedingungen handelte, das ausschließlich Forschungszwecken diene. Andererseits wurden keine streng kontrollierbaren Ausgangsbedingungen hergestellt (individuelle Lektüre, Zeitvorgabe), wie dies beispielsweise in psycholinguistischen Experimenten mit einer Isolierung und Operationalisierung einzelner Parameter

²⁹ Für eine genauere Beschreibung vgl. Kapitel 4.

³⁰ Der Text war hier und im Seminar um einige Seiten gekürzt. Rausgenommen wurde der Teil, in dem Günthner eine eigene Analyse vorstellt. Dies geschah mit Blick auf den Umfang des Originaltextes, der im Rahmen eines freiwilligen Experiments als zu hoch eingeschätzt wurde.

der Fall ist. Insgesamt bewegt sich die experimentelle Studie in einem qualitativen Rahmen; es wurden fünf Schreibinteraktionen erhoben.

	semi-natürliche Daten	semi-experimentelle Daten
Setting/Szenario	Seminar	Experiment
TeilnehmerInnen	11 Studienanfängerinnen, 1 Studentin im 4. Semester	5 Dyaden
Aufgabe	Gemeinsame Lösung verschiedener wissenschaftlicher Textproduktionsaufgaben (Thesenpapier, Zusammenfassung, Textanalyse, Artikel, Textüberarbeitung)	Gemeinsame Herstellung einer Zusammenfassung (gleiche Aufgabe und Bearbeitungsgrundlage wie im Seminar)
Ausgangsbedingungen	Teilnehmerinnen verfügen weder über wissenschaftliche Schreib-, noch über gemeinsame Kooperationserfahrung	TeilnehmerInnen verfügen über wissenschaftliche Schreib- und gemeinsame Kooperationserfahrung, unterscheiden sich aber im Grad ihrer jeweiligen Schreiberfahrung
Datengrundlage	Tonbandaufzeichnungen/ Transkripte	Videoaufzeichnungen/ Transkripte

Abb. 2: Datenerhebung

1.4.3 Datenaufbereitung und Analysemethoden

Die Datengrundlage für die Untersuchung bilden Tonband- und Videoaufzeichnungen von konversationellen Schreibinteraktionen. Im Rahmen dieser Untersuchung ist eine Vielzahl solcher Aufnahmen entstanden (vgl. Abb.1 und 2). Eine umfassende, detailgenaue Transkription aller Gesprächsaufzeichnungen konnte nicht geleistet werden und wäre für das Untersuchungsinteresse dieser Arbeit auch nicht sinnvoll gewesen. An deren Stelle wurden Gesprächsprotokolle angefertigt, die eine Orientierung im Hinblick auf die skizzierten Interessen erlaubten. Entlang erster Beobachtungen am Material ließen sich Fragestellungen weiter präzisieren und im Hinblick auf systematische Vergleichspunkte bzw. die Gewinnung derselben ausbauen. Die Auswertungsstrategie bestand am Ende darin, solche Stellen einer genaueren Transkription zu unterziehen, die exemplarischen Stellenwert für die herausgearbeiteten Untersuchungsaspekte und -fragen besitzen. Eine Ausnahme im Hinblick auf die Selektion von Gesprächspassagen bildet die Fallstudie in Kap. 2, die auf einer komplett verschriftlichten

Gesprächsaufnahme basiert. Dies geschah mit Blick auf die allgemeine Vorgehensweise und Methode dieser Arbeit. Sie besteht, wie mit dem Aufbau der Arbeit bereits skizziert, darin, Untersuchungsaspekte aus der Analyse eines ausgewählten empirischen Falls zu eruieren und daraus weiterführende Beobachtungen und Hypothesen für die weitere Untersuchung abzuleiten. Diese orientiert sich entsprechend an übergeordneten Gesichtspunkten der Analyse kooperativer Textproduktionsprozesse. In der Herangehensweise kombiniert die Untersuchung ein Verfahren, das versucht, „Kategorien der Analyse aus der Analyse selbst herzuleiten“ (Streeck 1983, 73) und damit als konversationsanalytisches Verfahren zu beschreiben ist, mit einem stärker hypothesengeleiteten Verfahren der Dateninterpretation, das gleichwohl an konversationsanalytische Methoden zurückgekoppelt wird. Denn die Analyse der ausgewählten, exemplarischen Gesprächsausschnitte orientiert sich weitgehend an konversationsanalytischen Methoden (vgl. Heritage 1995). Damit wird ein Analyseverfahren gewählt, daß sich auf sprachliche Manifestationen von interaktiven Ereignissen an der kommunikativen Oberfläche bezieht. Grundlegend wird davon ausgegangen, daß „soziale Interaktionen verstanden werden müssen als die Herstellungsprozesse sozialer Welten durch die beteiligten Interaktanten“; soziale Interaktion „wird somit nicht als ein objektive Bedingungen reproduzierender Akt in einem Geflecht von Determinationen verstanden, sondern als Konstruktionsprozeß“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995, 89).³¹

In der Theorie verbaler Interaktion wird die dialogische Sicht in dem Sinne radikalisiert, daß alles in der Interaktion gemeinsame Hervorbringung ist. Die Kooperation des anderen ermöglicht überhaupt erst die Produktion von Äußerungen, diese werden in bestimmten Aspekten vom Adressaten mitgestaltet (bis in kleine Details hinein). (Kallmeyer 1996, 8)

Dies hat Folgen für die analytische Praxis. Gemeinsamen Hervorbringungsprozessen läßt sich nur im Rahmen sequentieller Analysen nachgehen; Gesprächskonstrukte müssen turn by turn und nicht im Vorgriff auf das Wissen über ihren weiteren Verlauf analysiert werden. Dies folgt im wesentlichen der Maxime der „Rekonstruktion der Perspektive der Beteiligten“ (Fehler 1995, 12). Denn wie diese einander aufzeigen und verdeutlichen, was der Gegenstand und was Anschlußmöglichkeiten ihrer Äußerungen sind, bildet das Untersuchungsterrain konversationsanalytischer Arbeiten. Es geht aus ethnomethodologischer Perspektive betrachtet um die „Methoden“, die GesprächsteilnehmerInnen aufbringen, um interaktive Verständigungsleistungen - „soziale Welt“ - herzustellen.

Und dies bezieht sich im Rahmen der Arbeit mit konversationellen Schreibinteraktionen auf Methoden der konversationellen Formulierung von Texten bzw. Methoden, „mit denen die Interaktionsteilnehmer Formulierungsprobleme bearbeiten (Dausendschön-Gay et al. 1992, 221). Mit der Herauslösung und Darstellung einzelner Gesprächspassagen, die nicht immer der Chronologie ihres Erscheinens im Gespräch entsprechen, entstehen hier allerdings gewisse Einschränkungen gegenüber einer konsequenten methodischen Anwendung.

³¹ Vgl. Schegloff 1982

In Bezug auf die analytische Praxis sei zum Schluß noch einmal darauf verwiesen, daß die Herstellung sozialer Wirklichkeit, den die Analyse als konstruktive Tätigkeit selbst leistet (Deppermann 1995, 29)³², immer ein Interpretations- bzw. Lektürepröblem darstellt. Dies beginnt bereits mit der Transkription des Gesprächsprozesses (Franck 1989), manifestiert sich mit der Auswahl von ‚exemplarischen‘ Stellen im Gespräch, so wie sie eben beschrieben wurde, und zeigt sich erst recht in der Analyse der betroffenen Ausschnitte. Ein Versuch, eigene Beobachtungsmethoden zu reflektieren, bestand für mich darin, Auswahl und Analyse von Gesprächsausschnitten mit anderen BeobachterInnen zu diskutieren.

³² Für die Frage theoretischer Vorannahmen in der Konversationsanalyse siehe Hausendorf 1992.

2 Zur gemeinsamen Herstellung einer Zusammenfassung. Eine Fallstudie

Die Situation gemeinsamen Schreibens wurde entlang unterschiedlicher Aufgaben definiert: Die Beteiligten müssen ein Textprodukt herstellen, und sie müssen dies zusammen tun. Für die Bearbeitung solcher kooperationsbezogenen Aufgaben wurden außerdem verschiedene Parameter benannt: die Schreiberfahrung der TeilnehmerInnen; ihre (gemeinsame) Kooperationserfahrung; die Vertrautheit mit dem geforderten Texttyp etc. Mit dem Ziel, den Einfluß dieser Parameter auf den gemeinsamen Formulierungsprozeß genauer zu bestimmen, beginnt die empirische Untersuchung mit der Analyse eines einzelnen, komplexen Falls kooperativer Textproduktion. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

Wie gehen die Beteiligten bei der gemeinsamen Textherstellung vor? Entwickeln sie ein besonderes Verfahren? Übernehmen sie dabei unterschiedliche Zuständigkeiten?

Was für ein Text entsteht? Woran orientieren sich die Beteiligten bei der Formulierung des Textes?

Unter einer aufgabenorientierten Perspektive wird insbesondere zu fragen sein, welche Aktivitäten und (Teil-)Aufgaben von den Beteiligten definiert und durchlaufen werden, und wie sie einander verdeutlichen, welche Aufgabe gerade im Vordergrund steht.

Für die Untersuchung dieser Fragen besitzt die Fallstudie einen doppelten Status. Zum einen wird mit ihr eine umfassende Einzelfallanalyse angestrebt, mit der sich der komplexe Prozeß der Anfertigung eines Textes Schritt für Schritt rekonstruieren läßt. Zum anderen wird mit der Fallstudie die Entwicklung fallübergreifender, hypothesengeleiteter Beobachtungsaspekte für die empirischen Folgekapitel angestrebt.

2.1 Der ausgewählte Fall

Für die Fallstudie wurde eine Schreibinteraktion aus dem Seminkontext ausgewählt (vgl. Kap. 1.4.1). Darin haben Janine, eine Studienanfängerin, und Silke, eine Studentin im 4. Semester, die Aufgabe, gemeinsam den Zeitschriftenartikel von Susanne Günthner (1992): „Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation?“ zusammenzufassen. Den Artikel haben die Teilnehmerinnen in einer der vorigen Seminarsitzungen ausgehändigt bekommen mit der Aufforderung, ihn gründlich zu lesen. Verständnisfragen zum Text sind vor der Arbeit in den Gruppen im Plenum geklärt worden. Die Aufgabe zur Zusammenfassung wird erst im Seminar bekannt gegeben. Sie bil-

det im Rahmen des Seminars die zweite gemeinsam zu lösende Schreibaufgabe. Janine und Silke haben bei der ersten Schreibaufgabe – der Herstellung eines Thesenpapiers - bereits in einer Gruppe mit insgesamt vier Teilnehmerinnen zusammengearbeitet, kennen sich aber nicht aus anderen Zusammenhängen. Für die Durchführung der Aufgabe haben sie 50 Minuten Zeit.

Die Schreibinteraktion von Silke und Janine wurde ausgewählt, weil sie an der Schnittstelle verschiedener Parameter liegt, die das Design und die Ausgangsbedingungen der Untersuchung definieren:

Texttyp

Eine Ausgangsbedingung des Seminars bildet die Anforderung an die Beteiligten, Texte herzustellen, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Textsorten zuzuordnen sind. Die Zusammenfassung liefert einen in wissenschaftlichen Produktionszusammenhängen einschlägigen Texttyp. Im Rahmen einer Fallanalyse lassen sich Fragen der Orientierung an Textproduktionsnormen und der Orientierung an vorgeformten Textelementen gut beobachten. Gleichzeitig liefert die Aufgabe zur Zusammenfassung Hinweise auf die Lektüretätigkeiten der Beteiligten, die eine Voraussetzung der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung bilden. Die Herstellung einer Zusammenfassung gibt Einblick in die „Verflechtung von textrezeptiven und textproduktiven Prozessen“ (Keseling 1993, 5). Die Zusammenfassung gehört außerdem zu einer gut untersuchten Textsorte innerhalb der Textproduktionsforschung und liefert deshalb eine Reihe von Anknüpfungspunkten für die eigene Fragestellung.³³

Schreibexpertise und Kooperationserfahrung

Mit dem Interesse, die Frage nach dem Einfluß von Kooperations- und Schreiberfahrung in der Untersuchung besonders zu gewichten, erhält man mit dem hier gewählten Beispiel eine Kooperation, bei der die eine Beteiligte als Studienanfängerin nicht mit wissenschaftlichen Arbeitstechniken und Schreibweisen vertraut ist, ihre Partnerin hingegen innerhalb ihres bisherigen Studiums mit Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens konfrontiert worden ist. Hierdurch können sich interessante Hinweise für die Frage nach dem Einfluß von Expertise auf den Produktionsprozeß ergeben. Gemeinsame Kooperationserfahrung besitzen die Beteiligten lediglich aufgrund einer anderen Zusammenarbeit im Seminar. Gemeinsame Kooperations- und Schreibmodalitäten sind hier also im Entstehen.

³³ Für Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen, auch im Vergleich von ungeübten und geübten SchreiberInnen vgl. z.B. Eigler/Nenninger; Eigler/Jechle/Merziger/Winter 1987; Endres-Niggemeyer/Schott 1992; Flower/Stein/Ackerman/Kantz/McCormick/Peck 1990; Keseling 1993; Kretzenbacher 1994; Spivey/King 1988.

Vergleichssituation

Für die Herstellung einer Zusammenfassung liegt ein breiter Ausschnitt aus dem Korpus vor. Er umfaßt fünf Schreibinteraktionen von Anfängerinnen aus dem Seminar und weitere fünf Schreibinteraktionen von fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen aus dem Experiment. Beobachtungen und Ergebnisse aus der Fallstudie können einem unmittelbaren Vergleich mit den anderen Produktionsinteraktionen unterzogen und empirisch weiter abgesichert werden.

2.2 Vorgehen

Für die fallbezogene Rekonstruktion eines komplexen kooperativen Formulierungsprozesses werden verschiedene Analysebereiche in die Untersuchung eingezogen. Zu deren näheren Bestimmung macht sich die Analyse einige methodische Unterscheidungen zu eigen:

1. **Textherstellung/Interaktionsorganisation:** Die Analyse unterscheidet zwischen Aktivitäten, die eng auf die *Herstellung des schriftlichen Textes* bezogen sind, und Aktivitäten, die stärker auf die *Organisation des interaktiven Prozesses* gerichtet sind. Sie liefern zwei unterschiedliche Betrachtungsperspektiven. Zwar werden sämtliche Aktivitäten der Beteiligten unter der Bedingung von Kooperation vollzogen, und damit sind beide Handlungsebenen immer präsent. Jedoch ermöglicht die jeweilige Fokussierung einer der beiden Perspektiven eine genauere Bestimmung des Zusammenhangs von entstehendem Textprodukt und den dafür von den Beteiligten unternommenen Schritten. Es läßt sich zeigen, wie sich die Organisation des kooperativen Prozesses auf den Textherstellungsprozeß auswirkt.
2. **Aufgaben:** Die Analyse unterscheidet zwischen der Bearbeitung verschiedener *Aufgaben* in der Interaktion. Mit der gemeinsamen Herstellung eines Textes entstehen vielfältige Anforderungen für die Schreiberinnen, die sich in unterschiedlichen Aktivitäten manifestieren. Die Orientierung an der Beschreibung von Aufgaben erfolgt in Abgrenzung zu der Unterscheidung von verschiedenen – insbesondere globalen und lokalen - *Ebenen* in der Textproduktion (Dausendschön-Gay et al. 1992; Heinemann/Viehweger 1991, 169)³⁴, durch die eine Hierarchie unterschiedlicher Ebenen im Textproduktionsprozeß nahegelegt wird. Weil die Beteiligten aber alle Ebenen der Produktion eines Textes *lokal* durchlaufen, nämlich jeweils dann, wenn sie tun, was sie tun, wird hier vorgeschlagen, von der Durchführung verschiedener Aufgaben und Aktivitäten auszugehen. Das lokale Durchlau-

³⁴Dausendschön-Gay et al. (1992) unterscheiden fünf solcher Ebenen für konversationelle Schreibinteraktionen, geben die Terminologie von Ebenen in späteren Arbeiten aber wieder auf: 1. Ebene der Interaktionsorganisation, 2. Ebene der globalen Textorganisation, 3. Ebene der Erarbeitung einzelner, inhaltlicher Komponenten, 4. Ebene der Erarbeitung einzelner Formulierungen, 5. Ebene des Schreibvorgangs (a.a.O., 230f.).

fen verschiedener Tätigkeiten in der Texterstellung vollzieht sich als mehrdimensionaler Prozeß, in dem die verschiedenen Tätigkeiten häufig parallel vollzogen werden; SchreiberInnen nehmen also gleichzeitig verschiedene Aufgaben beim Produzieren eines Textes wahr. So kann auf der ‚Ebene‘ der Erarbeitung einer einzelnen Formulierung zugleich ein textstrukturierendes Element entstehen, und damit vollzieht sich der Formulierungsprozeß auch auf der ‚Ebene‘ der globalen Textorganisation.

3. **Reichweite von Aufgaben:** Die Analyse unterscheidet zwischen der Bearbeitung von Aufgaben *mit größerer und geringerer Reichweite für den gemeinsamen Produktionsprozeß*. D.h. sie unterscheidet zwischen unterschiedlichen Auswirkungen und Resultaten, die die Lösung einer Aufgabe bzw. eines Formulierungsproblems auf die Interaktion hat. Der Begriff der Lösungsreichweite bezeichnet einen *graduellen* Unterschied. Wenn die Teilnehmerinnen ein komplexes Formulierungsproblem haben und eine der Beteiligten dafür eine Lösung vorschlägt, aus der alle weiteren Schritte für den Text erwachsen, dann ist davon auszugehen, daß die Lösung des Problems eine enorme Reichweite für den weiteren Formulierungsprozeß gewonnen hat. Umgekehrt ist aber auch vorstellbar, daß eine Teilnehmerin für ein benutztes Wort ein anderes vorschlägt, ohne daß dies Folgen für die weitere Formulierungsarbeit hat. Die Frage der Reichweite, die die Lösung von gemeinsamen Formulierungsaufgaben entwickelt, läßt sich allerdings nicht so formal beschreiben, wie es mit den Beispielen den Anschein erwecken mag. Vielmehr muß aus der Analyse heraus rekonstruiert werden, was es bedeutet, wenn die Beteiligten diese oder jene Aktivitäten verfolgen und in den interaktiven Fokus rücken.

Das Vorgehen in diesem Kapitel besteht in folgenden Schritten: Zunächst wird der interaktive Prozeß der gemeinsamen Texterstellung tabellarisch nachgezeichnet (2.3). Der tabellarischen Darstellung folgt eine eingehende Analyse des Interaktionsbeginns, denn der Gesprächsanfang liefert eine Fülle von Hinweisen für die Frage, wie die Beteiligten mit der gemeinsamen Schreibaufgabe umgehen und gemeinsame Kooperationsmodalitäten entwickeln. In der Analyse des Interaktionsbeginns werden die beiden Beobachtungsperspektiven der „Textherstellungsprozesse“ und der „Prozesse der Interaktionsorganisation“ eingeführt, bevor sie in den folgenden Teilkapiteln je eigene Untersuchungsbereiche bilden.

Unter der Perspektive der Textherstellungsprozesse werden vier unterschiedliche Aspekte betrachtet: der Übergang von mündlichen Planungsprozessen zu Formulierungsvorschlägen für den Text (2.3.3.1), die Entstehung komplexer Formulierungsetappen für den interaktiven Herstellungsprozeß (2.3.3.2), die Verfahren zur Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses für den kooperativen Produktionsprozeß (2.3.3.3) und die Rolle von vorgeformten bzw. formelhaften Elementen für den Schreibvorgang (2.3.3.4).

Unter der Perspektive der interaktionsorganisierenden Aktivitäten wird gefragt, wie Kooperationsmodalitäten zwischen den Beteiligten entstehen (2.3.4.1), woran sie sich bei der Bearbeitung der Aufgabe orientieren, welches Aufgabenverständnis sie haben (2.3.4.2) und wie sie mit kommunikativen Unstimmigkeiten umgehen (2.3.4.3).

2.3 Wie eine gemeinsame Zusammenfassung entsteht

2.3.1 Aktivitäten, Etappen und Handlungskomplexe in der Interaktion

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht die Rekonstruktion des komplexen Interaktionsgeschehens.³⁵ Dafür wird eine tabellarische Darstellung gewählt, aus der die chronologisch durchgeführten Aktivitäten und die daraus entstehenden Handlungskomplexe hervorgehen. Für die Einteilung und Abgrenzung interaktiver Aktivitäten und Handlungskomplexe wird die Frage maßgeblich, woran die Beteiligten jeweils arbeiten: Welchem Problem gehen sie nach? Was machen sie sich zur Aufgabe? Und worin besteht das Ergebnis einzelner Aktivitäten?

Die linke Tabellenspalte beschreibt größere Handlungskomplexe gemäß der schwerpunktmäßigen Durchführung einer Aufgabe bzw. Behandlung eines Themas. Die mittlere Spalte beschreibt die turn by turn durchgeführten Aktivitäten, deren sprachlich manifesten Resultate auf der Gesprächsoberfläche in der rechten Spalte wiedergegeben werden. Sie liefern zugleich Aufschluß über den jeweiligen Stand der Kommunikation (bzw. den Stand des gemeinsamen Textprodukts), so wie er an der verbalen Oberfläche erscheint.³⁶

Wie in den methodischen Vorüberlegungen bereits angedeutet wurde, erfolgt die Einteilung unterschiedlicher Handlungskomplexe weitgehend entlang der *Signale*, die die Beteiligten beim Übergang zu veränderten Tätigkeiten selbst setzen. Solche Signale werden beispielsweise durch explizite Strukturierungstätigkeiten hervorgebracht, etwa wenn Silke den Übergang von der Paraphrasierung des Ausgangstextes zur Formulierung des eigenen Textes mit der Äußerung markiert: „so und jetzt darum würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen“. Solche Signale sind aber nicht nur explizit, sondern auch auf andere Weise gegeben, z.B. durch das Entstehen längerer Gesprächspausen, in und nach denen die Beteiligten neue Aufgaben aufgreifen.

Insgesamt bleibt die Einteilung der Interaktion nach unterschiedlichen Handlungskomplexen problematisch, auch wenn sie zu einem besseren Überblick über das Gesprächsgeschehen verhilft. Im vorliegenden Fall widmen sich die Beteiligten von einem bestimmten Zeitpunkt

³⁵ Das Transkript der Interaktion befindet sich in Anhang I und sollte zum Verständnis dieser und folgender Ausführungen einmal komplett gelesen werden. Der (gekürzte) Ausgangstext von Susanne Günthner befindet sich ebenfalls in Anhang I.

³⁶ Bei den Eintragungen in der Resultatsspalte handelt es sich größtenteils um Übernahmen aus dem Transkript, die von mir allerdings auf die wesentliche Aussage reduziert und um Partikeln, Abbrüche, Versprecher etc. gekürzt wurden. Zum Teil werden Ergebnisse aber auch vollständig von mir paraphrasiert.

an ausschließlich der Formulierung der Zusammenfassung, d.h. sie lösen die Aufgabe der Herstellung des schriftlichen Endprodukts. Die Bearbeitung dieser Aufgabe ist aber von einer Reihe von Aktivitäten durchzogen, mit denen sich zugleich eigenständige Arbeitsschwerpunkte herausbilden. Dies ist beispielsweise der Fall, als sie den dritten Satz der Zusammenfassung formulieren wollen (vgl. Abb.1, 4.) und dabei in einen längeren Paraphrasierungsprozeß zurückgeraten.

Interaktive Etappen, Handlungskomplexe: Was wird zum Schwerpunkt der interaktiven Textproduktion gemacht?	Aktivitäten: Woran arbeiten die Beteiligten im einzelnen? Welchem Problem gehen sie nach?	Resultat: Worin manifestieren sich die Aktivitäten auf der sprachlichen Oberfläche?
Gesprächseröffnung (I) <i>Vorgespräch; Herstellen von Rahmenbedingungen</i> (2 Min.) [Z.1-26]	berichten einander, wie sie bei vorbereitender Textlektüre vorgegangen sind (J, S) ³⁷ [Z.1-10]	Unterstreichungen im Text; Lektüre in drei Abschnitten
	entwickeln erste Kriterien für die Herstellung des Textes (S, J) [Z.10-22]	<u>Problem:</u> ‚ob man sich an dem Aufbau orientieren muß‘ <u>Ergebnis:</u> ‚man muß sich da nicht zwingend an den textaufbau halten‘
	arbeiten Struktur(prinzip) des Ausgangstextes heraus (S) [Z.22-25]	<u>Strukturprinzip:</u> ‚der [Aufsatz] wendet sich gegen [...]‘
	legen verbleibende Zeit fest (S) [Z.26-27]	
Übergang: Lesepause (44 Sek.) [Z.27]	beschließen, im Ausgangstext nachzulesen (S) [Z.25-27]	‚warte mal ich muß das hier echt erst mal jetzt überfliegen‘ ‚könn wir ja grad nochmal lesen‘
Paraphrase des Ausgangstextes (II) (10 Min.) [Z. 27-112]	arbeiten Kernaussage des Ausgangstextes heraus (S) [Z.28-45]	‚sie wendet sich gegen diese theorie der unterschiedlichen kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern beziehungsweise dieser sichtweise frauen und männer seien so zu behandeln wie angehörige unterschiedlicher kulturen‘
	arbeiten Schlußfolgerung des Ausgangstextes heraus (J, S) [Z.45-54]	‚weiblichkeit und männlichkeit sind sozial erlernte und sozial geprägte verhaltensweisen‘
	arbeiten Schlußfolgerung des Ausgangstextes heraus (S)	‚nich das so jetzt festzulegen [...] man das auf traditionelle stereotype reduziert und dadurch das ja

³⁷ Die Bezeichnungen in Klammern geben an, wer von den Beteiligten den jeweiligen Schritt initiiert bzw. größtenteils für seine Durchführung verantwortlich wird. Dies wird durch die angegebene Reihenfolge in der Klammer weiter differenziert für die Fälle, wo Aktivitäten gemeinsam unternommen werden.

	[Z.57-73]	reproduziert nochmal‘; ‚ja dass das eher sexismus‘ is‘
	arbeiten einzelne Argumentationen und den theoretischen Hintergrund des Ausgangstextes heraus (S) [Z.73-112]	‚das is nich so ne angebornene sache‘ ‚also worums ja eigentlich geht is daß es ne theorie gibt warum leute die aus verschiedenen kulturen kommen sich nich verstehen also mißverständnisse ganz oft haben‘ ‚und dann halt irgendwann hat man gesagt ja bei frauen und männern is das eigentlich ähnlich‘ ‚und dagegen wendet sich ja jetzt diese susanne günther und sagt so das stimmt so nicht es gibt zwar natürlich irgendwo unterschiede aber erstens muß man das viel genauer unterscheiden ob das auch wirklich immer so gemeint ist und in was für situationen das passiert‘ ‚okee man wird zwar irgendwo im kindergarten und ne zeitlang orientieren sich mädchen immer an mädchen und jungen an jungen aber man is trotzdem immer wieder zusammen; man lebt ja nicht getrennt‘
Übergang: Gliederungssignal/Metadiskurs	initiiieren Formulierungsarbeit für schriftlichen Text (S) [Z.113]	‚so und jetzt darum würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen‘
Formulierung des Einleitungssatzes und des 2. Satzes der Zusammenfassung (III) (9 Min.) [Z. 113-199]	bringen ersten Formulierungsvorschlag für den schriftlichen Text hervor (S) [Z. 113-119]	‚in dem aufsatz geht es um die kommunikation zwischen männern und frau und dann sie wendet sich gegen die theorie der unterschiedlichen kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern die sich an dem konzept von gumperz orientiert der erklärt warum zwischen zwei kulturen mißverständnisse auftreten und das auf männer und frauen überträgt‘
	entwickeln Makrostruktur für den gemeinsamen Text (S) [Z.119-122]	‚dann kann man nämlich sagen im nächsten schritt führt sie die argumente vor sie faßt die argumente zusammen und widerlegt sie dann schritt für schritt und so weiter und kommt dann hinterher zu dem und dem ergebnis und macht den und den vorschlag‘
	versuchen, Einleitungssatz zu formulieren (J) [Z.119-122]	‚in dem uns vorliegenden text von susanne günther‘
	verständigen sich über die Textproduktionsaufgabe (J) [Z.127-135]	Frage: ‚oder solln wir auch wieder n thesenpapier erstellen‘ (J); Ergebnis: ‚diesmal geht’s um zusammenfassung [...] daß man jemandem der den text nicht kennt das geben könnte daß der ne gute vorstellung davon hat worums in dem text geht‘ (S)
	nehmen Formulierung des Einleitungssatzes wieder auf, geraten ins Stocken (J, S) [Z.135-144]	‚daß man reinbringt daß der [Artikel] in dieser forschungsrichtung soziolinguistik beziehungsweise feministische linguistik stellung bezieht oder zu diesem thema männliche und weibliche kommunikation‘

	sprechen über Strategien zur Überwindung von Schreibblockaden (S) [Z.144-150]	‚was ich auch manchmal gerne mache ich laß den ersten satz weg und fang mitm zweiten an [...] weil ich mitm ersten satz das hinterher mache [...] wenn mannämlich gleich mehr geschrieben hat kann man auf einmal besser formulieren‘
	formulieren 2. Satz der Zusammenfassung (S, J) und schreiben auf [Z.150-177]	‚sie richtet sich gegen die in den letzten jahren innerhalb der soziolinguistik entwickelte theorie der unterschiedlichen kommunikativen systeme/ zur erklärung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Kommunikationsverhalten die frauen und männer als angehörige unterschiedlicher kulturen sieht‘ (S); ‚sie richtet sich gegen die theorie der unterschiedlichen kommunikativen systemen zwischen den geschlechtern die von maltz borker zur soziolinguistik aufgestellt wurde‘ (J)
	kehren zurück zur Formulierung des Einleitungssatzes (J), formulieren Einleitungssatz (S) und schreiben auf [Z.177-185]	‚bezieht sie stellung zu der diskussion innerhalb der soziolinguistik zur erklärung von geschlechtsspezifischen unterschieden im kommunikationsverhalten
	verständigen sich erneut über inhaltliche Formulierung des 2. Satzes der Zusammenfassung (S) [Z.185-194]	‚richtet sich gegen die theorie der unterschiedlichen systeme zwischen den geschlechtern die von den linguisten maltz borker und den tannen können wir ja rauslassen entwickelt wurde‘
	formulieren den 3. Satz der Zusammenfassung (S) [Z.194-198]	‚diese theorie sieht frauen und männer als angehörige unterschiedlicher kulturen und orientiert sich an dem konzept von gumperz der interkulturelle/ der untersucht hat‘
Übergang: mehrere Lesepausen (17 Sek./22 Sek./12 Sek.) [Z.200-201]	beschließen, den Satz 3 betreffenden Inhalt im Ausgangstext nachzulesen (S) [Z.198-199]	‚ich find immer diesen gumperz nicht‘ (J); ‚lies ruhig den abschnitt nochmal durch‘ (S)
Formulierung des 3. Satzes der Zusammenfassung (IV) (12 Min.) [Z.201-289]	paraphrasieren ein Textstück des Ausgangstextes (S) [Z.201-205]	‚dieser gumperz hat mal ne untersuchung gemacht wo er diese interkulturelle kommunikation gemacht hat und was er da beobachtet hat das wird jetzt von maltz und borker komplett analog übertragen auf das verhältnis zwischen männern und frauen‘
	lesen letzten Satz des gemeinsamen Textes vor (S) und nehmen Arbeit am 3. Satz für die Zusammenfassung wieder auf (S) [Z.206-224]	‚sie [die Theorie] betrachtet männer und frauen als angehörige unterschiedlicher kulturen und geht auf ein konzept oder auf gumperz zurück der das verhalten zwischen fremden kulturen beobachtet hat‘
	schreiben auf, arbeiten weiter an Formulierung für den 3. Satz, schreiben auf (S, J) [Z.224-249]	‚geht auf eine untersuchung‘; ‚diese theorie betrachtet männer und frauen als angehörige und geht auf ein konzept von gumperz zurück [...] der die unterschiedlichen kontex-/ der die kommunikation/der die unterschiedlichen kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen kommunikation untersucht hat‘

	führen neuen inhaltlichen Punkt ein (J) [Z.248-254]	„das war so die richtig einführende einleitung und jetzt gibt’s also wirklich an die kritikpunkte“
	lesen bereits Geschriebenes vor, überarbeiten und stellen Formulierungen um, schreiben auf (S, J) [Z.254-275]	„diese theorie geht zurück auf ein konzept von gumperz der das kommunikationsverhalten zwischen fremden kulturen untersucht hat analog zu seinen oder zu dessen erkenntnissen betrachten maltz borker männer und frauen wie angehörige unterschiedlicher kulturen“
	setzen Formulierungsarbeit mit neuem Punkt fort (S) und schreiben auf [Z.275-289]	„mißverständnisse im kommunikationsverhalten sind demnach darauf zurückzuführen daß kontexthinweise/ kontextualisierungshinweise unterschiedlich verstanden werden“
Übergang: Schreibpause (22 Sek.)		
Formulierung des restlichen Textes (20 Min.) [Z.289-449]	diskutieren Textnormen (S, J) [Z.289-295]	<u>Problem:</u> „müßte man das denn jetzt in so ner zusammenfassung auch nochmal genau zusammenfassen kontextualisierungshinweise sind bla bla“ <u>Lösung:</u> würd ich nich sagen [...] einfach nur den groben überblick daß jemand der das liest auch n eindruck hat“
	gehen über zu neuem Punkt in der Zusammenfassung und formulieren Überleitungssatz (S, J?) [Z.294-326]	<u>neuer Punkt:</u> Günthners Kritik; <u>Überleitungssatz:</u> „bevor sie sich gegen/ bevor susanne günther diese theorie widerlegt führt sie/ faßt sie noch einmal die hauptthesen/ die thesen dieser linguisten zusammen/geht sie noch einmal auf die/ diese theorie widerlegt faßt sie nochmal zusammen/ stellt dar/faßt sie nochmal die grundgedanken zusammen“

	<p>versuchen, den neuen Punkt inhaltlich zu bestimmen und zu formulieren (J, S) [Z.326-378]</p>	<p>,ihre kritik richtet sich in erster linie gegen diese vorstellung daß das so völlig abgegrenzte bereiche sind/ daß männer und frauen mehr oder weniger in zwei verschiedenen welten leben/daß man zusammen aber auch getrennt/ daß sie in gemischten strukturen groß werden‘</p> <p>,ihre kritik richtet sich vor allem gegen die vorstellung einer nach geschlech-/ geschlechtlich nach einer getrennt/ getrenntgeschlechtlichen entwicklung/ getrenntgeschlechtlichen entwicklungen zwischen jungen und mädchen/ gegen die vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen sprachlichen entwicklung‘</p> <p>,richtet sich gegen die vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen entwicklung in bezug auf kommunikationsverhalten/ in bezug auf gegenseitiges verständnis der kommunikativen/ auf das unterschiedliche verständnis‘</p> <p>,es richtet sich gegen die vorstellung daß die entwicklung wie man dinge versteht getrennt geschlechtlich verläuft‘</p> <p>,gegenseitige verständnis unterschiedlicher kommunikativer codes‘</p>
	<p>brechen Formulierung des neuen Punktes ab (S), bestimmen aktuellen Stand der gemeinsamen Arbeit (S) und legen fest, wie sie weiter vorgehen wollen (J) [Z. 378-382]</p>	<p>,am besten schreiben wir jetzt mal [...] oder ich les noch einmal vor [bereits Geschriebenes] [...] wir ham auch noch nicht gleich den ersten satz‘; ,den [1. Satz] laß uns man jetzt gleich machen und den hier zuende führen‘</p>
	<p>lesen bisher Geschriebenes noch einmal vor (S), arbeiten an Formulierung des letzten Punktes weiter (J, S) [Z.382-402]</p>	<p>,richtet sich danach in erster linie gegen die vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen entwicklung‘</p> <p>,richtet sich gegen die vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen entwicklung in bezug auf das gegenseitige verständnis‘</p>

	kehren zur Formulierung des Einleitungssatzes zurück (J, S) [Z.402-438]	<p>‚in dem uns vorliegenden‘;</p> <p>‚in der linguistischen darstellung‘;</p> <p>‚daß er sich auf diese diskussion bezieht oder in die diskussion einbringt oder bezuch nimmt auf die in den letzten jahren in der soziolinguistik diskutierten‘</p> <p>‚der vorliegende text befaßt oder beschäftigt sich/ die autorin beschäftigt sich [...] damit zu erklären warum es geschlechtsspezifische unterschiede gibt‘</p> <p>‚bezieht sich auf die diskussion in der soziolinguistik um die frage nach den ursachen geschlechtsspezifischer unterschiede im kommunikationsverhalten‘</p> <p>‚der aufsatz bezieht sich auf die in den letzten jahren in der soziolinguistik geführte diskussion nach den ursachen geschlecht-‘</p> <p>‚der aufsatz bezieht sich auf die in den letzten jahren in der soziolinguistik geführte diskussion um die frage nach geschlechtsspezifischen unterschieden im kommunikationsverhalten‘</p>
Übergang: Ausstieg aus der gemeinsamen Formulierungsarbeit	rekapitulieren und lesen Geschriebenes flüchtig vor (J, S) [Z.438-449]	‚das is ja schon gut das lassen wir‘
	beziehen sich auf verstrichene Zeit (J, S) [Z.449-451]	<p>‚jetzt is ja sowieso schon‘</p> <p>‚is schon zwanzig vor neun uhr sechsenddreissig‘</p>
Gesprächsbeendigung (V) (1 Min.) [Z. 449-455]	beschließen, Text gegebenenfalls zu anderem Zeitpunkt fertigzustellen (J, S) [Z.499-455]	‚wir können ja beide nochmal überlegen ob da noch andere sachen außer/ die hat ja noch andere argumente da können wir ja beide noch irgendwie guc??ken ob wir da noch zwei drei sätze wieder zu schreiben‘

Abb. 1 Interaktionsverlauf

Die tabellarische Darstellung zeigt, daß die Beteiligten in den unterschiedlichen Komplexen (I–V) verschiedenen und verschieden vielen Aktivitäten nachgehen. Es gibt Handlungskomplexe, in denen sich die Beteiligten stärker auf die Lösung einer einzelnen Aufgabe konzentrieren (II, IV, V) und Komplexe, wo zahlreiche, unterschiedliche Aktivitäten in den gemeinsamen Produktionsprozeß einfließen (I, III). Insgesamt gehen Silke und Janine so vor, daß sie sich zu Beginn kurz ihre Leseindrücke schildern, um sich dann der Paraphrasierung des Ausgangstextes zu widmen. Die Paraphrase des Ausgangstextes beendet Silke vorläufig mit einem Formulierungsvorschlag, aus dem sie ein ganzes Formulierungskonzept für die Zusammenfassung ableitet. Die daran anknüpfende Formulierungsarbeit (III) ist zunächst durch

einige Schwierigkeiten gekennzeichnet. Die Beteiligten haben Probleme, den Einleitungssatz der Zusammenfassung herzustellen und vergewissern sich erneut über die Aufgabenstellung. Während die Teilnehmerinnen zu diesem Zeitpunkt zwischen verschiedenen Aktivitäten zur Lösung der Formulierungsaufgabe hin und her pendeln, unterschiedliche Fäden aufnehmen und schließlich sogar Strategien zur Überwindung von Formulierungsproblemen reflektieren, sind die folgenden Formulierungsetappen (IV, V) durch das Festhalten enger Themenstränge gekennzeichnet.

Der Wechsel zwischen verschiedenen Aktivitäten könnte ein Hinweis darauf sein, daß zu Beginn des Gesprächs Kooperations- und Textherstellungsmodalitäten im Entstehen sind. Bevor dies für den Gesprächsbeginn eingehend untersucht wird, liefern zwei weitere, tabellarische Darstellungen einen Überblick über das Textprodukt und einzelne Etappen seiner *schriftlichen* Entstehung, so wie sie durch Durchstreichungen, Umstellungen, Einschübe etc. im Textprodukt rekonstruierbar werden.

Abbildung 2 zeigt die hergestellte Zusammenfassung (rechte Spalte) und den von ihr hauptsächlich betroffenen Ausschnitt aus dem Ausgangstext (linke Spalte).

Ausgangstext ³⁸	entstandenes Textprodukt ³⁹
<p>In den letzten Jahren trat innerhalb der Soziolinguistik und anthropologischen Linguistik ein theoretischer Ansatz zur Erklärung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Kommunikationsverhalten in den Vordergrund, der auf Gumperz' Ansatz zur Erforschung interkultureller Kommunikation basiert und Frauen und Männer als Angehörige unterschiedlicher „Kulturen“ sieht, die divergierende Sprech- und Kontextualisierungskonventionen haben. In gemischtgeschlechtlichen Kommunikationssituationen treffen – so die Theorie der „zwei Kulturen“ – verschiedene „systems of talk“ mit „separate rules of communication“ aufeinander. Da verbale Phänomene geschlechtsspezifisch divergierende Bedeutungen innehaben und in gemischtgeschlechtlichen Interaktionen die Äußerungen der einen Person auf der Grundlage eines anderen kommunikativen Systems interpretiert würden, komme es in Gesprächen zwischen Frauen und Männern zu systematischen Mißverständnissen und kommunika</p>	<p>Der Aufsatz von S.G. bezieht sich auf die in den letzten Jahren in der Soziolinguistik geführte Diskussion um die Frage nach den Ursachen von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Kommunikationsverhalten (1). Er richtet sich gegen die Theorie der „unterschiedlichen kommunikativen Systeme zwischen den Geschlechtern“, die von den Linguisten Maltz/Borker entwickelt wurde (2). Diese Theorie geht zurück auf das/ein Konzept von Gumperz, der das Kommunikationsverhalten zwischen fremden Kulturen untersucht hat (3). Analog zu dessen Erkenntnissen betrachten Maltz/Borker Männer und Frauen wie Angehörige unterschiedlicher Kulturen (4). Mißverständnisse sind <i>demnach</i> darauf zurückzuführen, daß Kontextualisierungshinweise unterschiedlich verstanden werden (5). Bevor Susanne Günther diese Theorie widerlegt faßt sie nochmal die Hauptthesen/ <i>Grundgedanken/ Hauptthesen</i> von Maltz/Borker zusammen (6). Ihre</p>

³⁸ Bei der Formulierung der Zusammenfassung orientieren sich die Interaktantinnen vor allem an der ersten, halbseitigen Passage des Ausgangstextes, in der Günthner grundlegend in die Problematik einführt. Daß die Formulierungsanstrengungen auf diese Passage des Ausgangstextes beschränkt bleiben, hat damit zu tun, daß die Beteiligten den Schreibprozeß aus Zeitgründen nicht zu Ende bringen.

³⁹ Weil beide Teilnehmerinnen auf separatem Paper schreiben, ergeben sich zum Teil leichte Verschiebungen. Ich halte mich größtenteils an den leserlicheren Text von Janine und gebe Veränderungen in der Version von Silke mit Kursivdruck wieder. Fehler in der Orthographie werden nicht wiedergegeben, weil sie nicht bei beiden Teilnehmerinnen auftauchen. Die Zahlen in Klammern wurden von mir zur Bezeichnung der Sätze eingefügt.

<p>tiven Fehlschlägen. Diese von Maltz/Borker (1982/1991) entwickelte und vor allem durch Tannen (1990a; 1990b) bekannt gewordene Theorie der „unterschiedlichen kommunikativen Systeme zwischen den Geschlechtern“ ist jedoch – wie im folgenden verdeutlicht werden soll – aufgrund mehrerer Faktoren nicht haltbar. (Günthner 1992, 123)</p>	<p>Kritik richtet sich in erster Linie/ <i>besonders</i> gegen die Vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen sprachlichen Entwicklung in Bezug auf <i>das</i> gegenseitige Verständnis (7).</p>
---	--

Abb. 2 Textprodukt

Abbildung 3 erfaßt die Entstehungsetappen der Zusammenfassung in der Chronologie verschiedener schriftlicher Zwischen- und Endprodukte.

Formulierungsetappen	Schriftliche Zwischen-(Z)/Endprodukte (E) ⁴⁰
1. Formulierung des 2. Satzes [Z.1-94] ⁴¹	Sie richtet sich gegen die Theorie der unterschiedlichen Systeme zwischen den Geschlechtern die von Maltz/Borker entwickelt wurde. (Z)
2. Formulierung des 3. und 4. Satzes [Z.195-275]	Danach werden Männer und Frauen als Angehörige unterschiedlicher Kulturen betrachtet (Z)
	<i>Sie</i> ⁴² betrachtet Männer und Frauen als Angehörige unterschiedlicher Kulturen <i>und geht auf eine</i> (Z)
	<i>Diese Theorie</i> betrachtet Männer und Frauen als Angehörige unterschiedlicher Kulturen <i>und geht auf das</i> [bei S: <i>ein</i>] <i>Konzept von Gumperz zurück der</i> (Z)
	<i>der das Kommunikationsverhalten zwischen fremden Kulturen untersucht hat</i>
Umstellung und teilweise Neuformulierung von Satzteilen in 3 und 4 [Z.259ff]	Diese Theorie geht auf ein/das Konzept von Gumperz zurück, der das Kommunikationsverhalten zwischen fremden Kulturen untersucht hat. <i>Analog zu seinen Erkenntnissen betrachten Maltz/Borker Männer und Frauen wie Angehörige unterschiedlicher Kulturen.</i> (E)
	[nur bei S:] <i>Analog zu dessen Erkenntnissen [...]</i> (E)
3. Formulierung des 5. Satzes [Z.275-289]	[nur bei S:] Demnach ergeben sich Mißverständnisse
	Mißverständnisse sind [bei S: demnach] darauf zurückzuführen, daß Kontextualisierungshinweise unterschiedlich verstanden werden (E)
4. Formulierung des 6. Satzes [Z.302-326]	bei J: Bevor Susanne G. diese Theorie widerlegt, geht sie nochmal „ <i>faßt sie nochmal</i> die Hauptthesen von Maltz/Borker zusammen“ (E) bei S: „Bevor Susanne Günther diese Theorie widerlegt, <i>faßt sie die Grundgedanken/Hauptthesen von Maltz/Borker zu</i>

⁴⁰ Silke notiert mehr (Zwischen-)Ergebnisse von Formulierungen als Janine.

⁴¹ Zwar wird zu Beginn des Gesprächs in Ansätzen auch der Einleitungssatz formuliert, aber eben nicht schriftlich fixiert. Zwischenzeitlich werden Einleitungs- und zweiter Satz auch in einer Formulierung zusammengezogen (vgl. Z.160-165)

⁴²Kursivdruck in den Spalteneintragungen gibt neu hinzukommende Textelemente bzw. Veränderungen/Umstellungen innerhalb von Formulierungen wieder.

	sammen (E)
5. Formulierung des 7. Satzes [Z.327-401]	Ihre Kritik richtet sich in erster Linie [bei S: besonders] gegen die Vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen sprachlichen Entwicklung (Z)
	[...] Vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen (...) Entwicklung (Z)
	Ihre Kritik richtet sich [bei S: <i>danach</i>] in erster Linie [bei S: <i>besonders</i>] gegen die Vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen <i>sprachlichen</i> Entwicklung [bei S: <i>in Bezug auf das Verständnis</i>]
	[...] in Bezug auf [bei S: <i>das</i>] <i>gegenseitige Verständnis</i> (E)
6. Formulierung des Einleitungssatzes [Z.402-438]	Der Aufsatz von S. G. bezieht sich auf (Z)
	Der Aufsatz bezieht sich <i>in der Diskussion</i> (Z)
	Der Aufsatz von Susanne G. bezieht sich <i>auf die in den letzten Jahren in der Soziolinguistik geführte Diskussion um die Frage nach den Ursachen von geschlechtsspezifischen Unterschieden im [nur bei J: Kommunikationsverhalten]</i> ⁴³ (E)
7. Überarbeitung des 2. Satzes [Z.445-449]	<i>Er</i> richtet sich gegen die Theorie der ‚unterschiedlichen Systeme zwischen den Geschlechtern‘ [...] (E)

Abb. 3 Formulierungsetappen

Die Rekonstruktion der schriftlich manifesten Formulierungsetappen zeigt, daß die Beteiligten die schriftliche Fixierung mit der zweiten Formulierung beginnen und den Einleitungssatz erst zum Schluß notieren. Sie zeigt außerdem, daß einige Formulierungen beim Hinschreiben nahezu vollständig da sind (vgl. Formulierung 2, 5, 6), andere hingegen segmental in verschiedenen Schritten fortentwickelt werden (vgl. Formulierung 1, 3, 4, 7). Dies wird Gegenstand der Analyse in 2.3.3.2.

Aus der Darstellung des interaktiven Verlaufs und der schriftlichen Formulierungsetappen erwächst eine weitere, vierte methodische Unterscheidung (vgl. 2.2). Sie betrifft die Frage der Unterteilung des Textherstellungsprozesses in verschiedene Phasen und Handlungsabschnitte:

4. Phasen und Handlungskomplexe: Zur Untersuchung und Differenzierung verschiedener Tätigkeitsbereiche in der interaktiven Textproduktion unterscheidet die Analyse – wie gesehen - zwischen Aktivitäten und Handlungskomplexen. Dies geschieht in Abgrenzung zur Differenzierung von *Phasen* im Textproduktionsprozeß, wie sie innerhalb der Textproduktionsforschung die Beschreibung verschiedener beteiligter (Teil-)Prozesse beim Schreiben bestimmt (vgl. Krings 1992, 67ff.). Zwar besteht innerhalb der Textproduktionsforschung – insbesondere wenn es um die Konstruktion von Schreibprozeßmodellen geht – „Einigkeit“ darüber, „daß Modelle, die den Schreibprozeß als eine lineare

⁴³ Daß das letzte Satzsegment „Kommunikationsverhalten“ bei Silke fehlt, ist auf den Zeitdruck zurückzuführen, unter dem sich die Beteiligten dem Einleitungssatz zuwenden, denn das Teilsegment „im“ ist auch bei ihr zu finden.

Abarbeitung verschiedener Phasen verstehen (etwa einer Planungs-, Formulierungs- und Revisionsphase) als inadäquat zu betrachten sind“ (Krings 1992, 48-49), jedoch legt die konzeptionelle Beibehaltung von Phasenstrukturen, selbst wenn dabei das rekursive Durchlaufen und das ständige Ineinandergreifen sowie auch Ausbleiben einzelner Phasen eingeräumt wird (ebd., 67ff.) nahe, daß einzelne Phasen an die Erledigung abgegrenzter Aufgaben gebunden sind.⁴⁴ Und dies ist – wie der Interaktionsverlauf zeigt - nicht der Fall. Eine Einteilung von Phasen führt zu deutlichen Abgrenzungsschwierigkeiten. Lassen sich - auch im Sinne der Konversationsanalyse - Anfangs- bzw. „Vorphase“ (Krings 1992, 67) und Beendigungs- bzw. „Nachphase“ (ebd., 67) der interaktiven Textherstellung vergleichsweise einfach bestimmen, so ist die Segmentierung der sogenannten Kernphase bzw. „Hauptphase“ (ebd., 67) in einzelne (Teil-)Phasen prinzipiell problematisch.⁴⁵ Denn auch wenn sich für den Interaktionsverlauf verschiedene, einander ablösende übergeordnete Gesprächsthemen und Aufgabenschwerpunkte ausmachen lassen, so ist es für die gemeinsame Textherstellung unter den gegebenen zeitlich-situativen Interaktionsbedingungen geradezu charakteristisch, daß bestimmte Aktivitäten von den Beteiligten immer wieder aufgegriffen, verworfen oder neu fokussiert werden – daß solche Aktivitäten also nicht mit Phasen identifizierbar, sondern geradezu quer zu ihnen verlaufen. Deshalb wird vorgeschlagen, Phasen durch die Beschreibung von Aktivitäten und interaktiven Handlungskomplexen zu ersetzen. Wesentlich dafür ist die Differenzierung von Aktivitäten und Handlungskomplexen gemäß der *von den TeilnehmerInnen selbst* vorgenommenen Strukturierungsaktivitäten. Und dies geschieht - so läßt sich als Beobachtung für die weiteren Interaktionen dieses Korpus‘ vorwegnehmen – in den verschiedenen Schreibinteraktionen auf unterschiedliche Weise, zu unterschiedlichen Zeitpunkten oder auch: fast überhaupt nicht. Das heißt, in einer Reihe von Fällen kommt es kaum zur Strukturierung unterschiedlicher Aktivitäten und Handlungskomplexe bei der Textherstellung; es kann nicht mehr davon gesprochen werden, daß die Beteiligten unterschiedliche Phasen durchlaufen, sie durchlaufen einen *Gesamtprozeß* (vgl. 4.2.2).

⁴⁴ Dies gilt auch für die Unterscheidung von *Stufen* im Textproduktionsprozeß, die – ähnlich wie die Unterscheidung von Ebenen – nach einem Modell der Bearbeitung abgegrenzter bzw. abgrenzbarer Aufgaben funktioniert.

⁴⁵ Für die Analyse von Gesprächen schlagen Brinker und Sager (1989) die Strukturierung von Kernphasen anhand der Segmentierung in thematische Abschnitte und der Segmentierung durch Handlungsebenen vor (ebd. 103 ff.), das *Problem* der Segmentierung unterschiedlicher Gesprächsthemen und Handlungsebenen aus dem komplexen Gesprächsgeschehen heraus, wird zwar aufgeworfen, aber nicht weiter behandelt. Krings (1992) problematisiert für das Schreiben zwar ebenfalls die Unterteilung von Phasen, behält sie aber bei der Beschreibung der verschiedenen Prozesse bei, um „dennoch eine gewisse Strukturierung sicherzustellen“ (ebd., 67).

2.3.2 Interaktionsbeginn: Entwicklung eines gemeinsamen Aufgabenverständnisses

- Silke: (so.....?) check check
Janine: ((lachend)) (.....?)
Silke: so . na toll ich hab hier noch extra na ja
Janine: ((schnell, leise)) hatts=(d)u überhaupt+/ich hab überhaupt keinen bock mehr gehabt
Silke: (nee ich auch nich?)
Janine: (..... ich hab zwar?) noch immer alles unterstrichen aber (.....?)
Silke: ich hab das auch eher in drei abschnitten gelesen
Janine: ja genau
Silke: (erst irgendwie?) ne viertelstund dann erst mal aufgehört
Janine: deswegen hab ich den ganzen zusammenhang auch nicht so ganz aber also ich fand es nich irgendwie so schwer wie den anderen⁴⁶
Silke: nee eben (.....?)
Janine: es war halt einfach di- immer dieser eine aspekt zwischen mä- die unterschiede zwischen männern und frauen und ((laut, lachend)) eigentlich auch ganz interessant weil irgendwie kamen die frauen gut bei weg+ ne ((lachend)) fand ich zumindest+ . .
Silke: ich weiß jetzt gar nicht wie man/ ob man sich da jetzt an=ner ehm. an dem aufbau orientieren muß oder nich m- . .
Janine: das is ja . . das is ja ganz anders jetzt ich meine nietzsche das is ja sowieso=n großer unterschied jetzt dazu weil das . n=ganz and(e)rer aufbau is aber ehm das fängt ja im grunde genommen richtig struktuali- ((zögerlich)) siert+/ war doch richtig⁴⁷ ((lachend)) (.....?)
Silke: also nochmal löschen
Janine: ich wollt grad sagen laß uns lieber gleich nochmal zurückspulen . ehm .
Silke: ja . ((schnell)) ja ich weiß nich es scheint mir/ ich glaube man+ muß sich da nich eh zwingend an den textaufbau halten
Janine: nee nee
Silke: wenn da irgendwie/ denn ich mein wenn wir zum beispiel . . ich mein nur weil man=n text schreibt susanne GÜNther muß ja nun auch nicht perfekt gewesen sein
Janine: nee eben
Silke: (is ja auch nicht alles im richtigen?) mhm mhm
Janine: (am besten?) ((laut schnell)) ja das is ja mehr oder das+ is ja hier nur so ne einleitung und dann beginnts ja eigentlich ers(t) ((schnell)) und dann wird es immer wieder unterteilt und das brauch man gar nich(t) so unbedingt+ aufnehmen denk ich mal
Silke: also eigentlich nur also irgendwie/ der wendet sich ja ((schnell)) das muß man auf jeden fall aufnehmen+ daß sich der aufsatz wendet ge:gen ehm ((leiser, schneller)) wa(r)te mal ich muß (das hier echt ers(t) ma(l) jetzt überfliegen?)
Janine: (ja jetzt überfliegen.....?)
Silke: (.....?) wie lange zeit ham=wir denn
Janine: ehm bis zwanzich vor ne⁴
Silke: ((leise)) (.....könn=wir ja grad nochmal?) lesen was hab ich denn hier+
[44 Sekunden Pause] [Z.1-??/ BS 1]

Janine und Silke kennen einander nur aus einer einzigen Zusammenarbeit im Seminar, bei der sie allerdings zu viert waren. Mit der Aufgabe, jetzt zusammen einen Text zu schreiben, entsteht also eine unvertraute Situation. Wie gehen die Beteiligten damit um? Wie beginnen sie ihre gemeinsame Arbeit? Sie beginnen sie mit einer Art *Vorgespräch*, das Janine mit der Beschreibung ihrer Lesemotivation („ich hab überhaupt keinen bock mehr gehabt zum schluß“ [Z.3]) und ihrer Lektürestategie („ich hab zwar immer noch alles unterstrichen aber nicht

⁴⁶ Gemeint ist der Text von Nietzsche aus der vorigen Seminarsitzung.

⁴⁷ Die Bemerkung bezieht sich auf den Begriff „strukturalisiert“. Janine weiß nicht, ob sie ihn richtig benutzt.

mehr“ [Z.4]) initiiert, und die Silke aufgreift, um Motivationsproblemen zuzustimmen und eigene Lesestrategien zu ergänzen („nee ich auch nich ich hab das auch eher in drei abschnitten gelesen (erst irgendwie?) ne viertelstunde und dann erstmal aufgehört“ [Z.4-6]). Janine bestätigt die Ausführungen ihrer Partnerin („ja genau“) und baut sie weiter aus: „deswegen hab ich den ganzen zusammenhang auch nicht so ganz“. Im gleichen Zuge schwächt sie ihre Ausführungen ab: „aber also ich fand es nich irgendwie so schwer wie den anderen [Text von Nietzsche]“ [Z.6-7]. Aus diesem Gesprächszusammenhang heraus entwickelt sie das allgemeine Thema des Ausgangstextes: „es war halt einfach di- immer dieser eine aspekt zwischen mä- unterschiede zwischen männern und frauen“ [Z.8] und kommentiert es mit „und eigentlich auch ganz interessant weil irgendwie kamen die frauen gut bei weg“ [Z.9]. Den Einstieg in das Gespräch vollziehen die Beteiligten, indem sie sich über über ihre Lektüre vergewissern. Was leistet dieses Vorgespräch?

Vorgespräch

Die Beteiligten geben sich zu verstehen, daß sie den Text gelesen haben und inhaltlich einordnen können. Damit rahmen sie die gemeinsame Textherstellungsaufgabe und definieren zugleich, daß die Lektüre des Ausgangstextes für sie einen relevanten Teilschritt der gemeinsamen Bearbeitung der Schreibaufgabe darstellt. Verfolgt man die Verfahren, anhand derer die vorbereitenden Lektüretätigkeiten von den Beteiligten ausgewiesen werden, so wird deutlich, daß ihre Darstellung einer ausgeprägten Arbeit am Image und der gemeinsamen Beziehung geschuldet ist: Die Beteiligten geben sich zu verstehen, daß sie gelesen haben, schwächen dies aber - fast rituell - über Einschränkungen und das Anbieten von Unsicherheit ab. Diese Einschränkungen werden auf verschiedene Weise für die Herstellung von Gemeinsamkeit genutzt. Dies beginnt mit der Offenlegung von Motivationsproblemen durch Janine, die Silke aufgreift und bestätigt und damit für die Interaktion eine Gleichheit von Erfahrungen herstellt. Janine führt das fort, indem sie über das syntaktische Format ‚zwar-aber‘ in der Folgeäußerung eigene Voraussetzungen offenlegt und zugleich einschränkt („zwar noch immer alles unterstrichen aber nicht mehr“). Silke ergänzt dies durch die Schilderung ihrer Voraussetzungen, bei der sie über Mittel der Abschwächung auf der kommunikativen Oberfläche erneut Gemeinsamkeit herzustellen vermag („ich hab das *auch eher* in drei abschnitten gelesen (erst irgendwie?) ne viertelstunde und dann erstmal aufgehört“). Das Ritual der Abschwächung und des Anbietens von Unsicherheit wird von Janine weiter ausgebaut, indem sie den Stand ihrer Vorbereitung erneut über die Konstruktion eines ‚zwar-aber‘-Zusammenhangs darstellt, auch wenn dieser hier lexikalisch anders realisiert wird als in der vorangehenden Äußerung: „*deswegen* hab ich den ganzen zusammenhang auch nicht so ganz *aber* also ich fand es nich irgendwie so schwer wie den anderen“.

Die gemeinsame Textproduktionsaufgabe wird in der Einstiegssequenz von Janine und Silke anhand der Schilderung eigener Vorarbeiten aufgegriffen. Bestätigende Sequenzen, die „besonders charakteristisch für die Eröffnungs- und Beendigungssequenz von Gesprächen (sind)“ (Brinker/Sager 1989, 93), werden dazu genutzt, um Gemeinsamkeit und Gleichgewicht in der Beziehung herzustellen. Die Beteiligten signalisieren sich ihre Bereitschaft zur Kooperation.

Textherstellungskriterien

Silke lenkt das interaktive Geschehen von der Schilderung erster Leseindrücke im unmittelbaren Anschluß direkt auf die gemeinsame Formulierungsaufgabe: „ich weiß jetzt gar nicht wie man das ob man sich da jetzt an=ner ehm . an dem aufbau orientieren muß oder nicht, eigentlich nicht“ [Z.10-11]. Damit vollzieht sie einen Fokuswechsel, der den Übergang zu der von außen gegebenen Formulierungsaufgabe markiert. Während die ersten Gesprächszüge vor allem berichtenden und erzählenden Charakter hatten, unternimmt Silke einen Strukturierungsversuch für den Fortlauf des Gesprächs.

Auf das Problem, ob man sich am Aufbau des Ausgangstextes orientieren sollte, reagiert Janine mit einer implizit bleibenden Begründung *für* eine Orientierung am Textaufbau. Dafür wird die Strukturiertheit des Ausgangstextes als Kriterium herangezogen. Allerdings bleibt die Antwort implizit, weil sie durch die Suche nach dem korrekten Gebrauch des Begriffs ‚strukturiert‘ bzw. ‚strukturalisiert‘ am Ende der Äußerung abgebrochen wird: „das ist ja ganz anders jetzt ich meine Nietzsche das ist ja sowieso ein großer Unterschied jetzt dazu weil das ist ja ganz anders (e)her Aufbau ist aber eh *das fängt ja im Grunde genommen richtig strukturalisiert*-(zögerlich)“ [Z.11-14]. Implizit bleibt die Antwort auch, weil sie keine eindeutige Option beinhaltet, sondern über einen Vergleich zu dem in der vorigen Sitzung behandelten Text von Nietzsche hervorgebracht wird. Dieser wird als ein weniger strukturierter Text beschrieben. Dies – so läßt sich vermuten – liefert auf Seiten Janines ein Argument für die Orientierung am Textaufbau Günthners und die Übernahme ihrer Strukturvorgaben.

Durch die Wortsuche am Ende der Äußerung wird eine scherzhafte Nebensequenz darüber ausgelöst, mögliche Sprechfehler aus der Tonbandaufnahme weglöschen zu können [Z.15-16]. Es zeigt – ähnlich wie Silkes Kontrollsignal („check check“) bei Gesprächsaufnahme, daß die Aufnahmesituation für die Beteiligten präsent ist. Es ist Silke, die aus der Nebensequenz heraus mit auffällig schnellem Anschluß das Problem der Herstellungsorientierung wieder aufbringt und eine Antwort vorschlägt, in der sie – wenn Janines vorige Ausführungen richtig interpretiert wurden – eine gegenteilige Position zum Ausdruck bringt: „ja ich weiß nicht es scheint mir ich glaube man muß sich da nicht zwingend an den Textaufbau halten“ [Z.16-17]. Sie wird damit begründet, daß die Autorin des Ausgangstextes, Susanne Günthner,

selbst wenn sie den Text geschrieben habe, „ja nun auch nicht perfekt gewesen sein“ und nicht die „richtige“ und „beste Reihenfolge“ gewählt haben müsse [Z.18-20]. Dies liefert einen aufschlußreichen Hinweis auf die Auseinandersetzung mit Textherstellungsnormen durch die Beteiligten: Mit dem Modalverb ‚müssen‘ („man muß“) rekurriert Silke hier auf das Problem bestehender Herstellungsnormen. Diese Normen werden von ihr mit Blick auf die Entwicklung eigener Herstellungskriterien zugleich problematisiert. Silke hat ein Bewußtsein für spezifische Probleme der Herstellung eines Textes des Typs ‚Zusammenfassung‘. Durch die unterschiedlichen Auffassungen zur Herstellungsorientierung deuten sich möglicherweise unterschiedliche Produktionsmodelle zwischen den Beteiligten an.

Zwei Aspekte fallen an dieser Stelle außerdem ins Auge: Erstens zeigt die Schnelligkeit, mit der Silke die Frage nach der Herstellungsorientierung aufbringt und selber löst, daß sie bereits klare Vorstellungen von der Bearbeitung der Aufgabe hat. Sie präsentiert zwar eine Lösung, in der entgegen der vermuteten Einstellung der Partnerin ein gegenteiliges Verfahren vorgeschlagen wird, sie schwächt diese Lösung aber durch eine subjektivierende Sprache ab: „ich weiß nich“; „es scheint mir“; „ich glaube“; „nicht zwingend“; „ich mein“, „ich mein“ [Z.16-18] und räumt auf der kommunikativen Oberfläche ein, daß das vorgeschlagene Vorgehen revidierbar ist und einer kooperativen Bearbeitung weiter zur Verfügung steht. Dabei begründet Silke aufwendig, warum eine Orientierung am Textaufbau für sie nicht zwingend ist. Die Bedingung zur Kooperation erzwingt die Notwendigkeit, als relevant erachtete Überlegungen zu verbalisieren. Sie erzwingt, wie man hier sehen kann, aber auch die Notwendigkeit, eigene Vorschläge und Handlungen zu *begründen*. Dies stellt ein besonderes Erfordernis der Kooperation dar, insbesondere weil Silke den (impliziten) Vorschlag Janines abgewiesen hat. Mit der Veröffentlichung und gleichzeitigen Begründung eigener Überlegungen und Vorschläge werden zugleich gemeinsame Handlungsvoraussetzungen etabliert.

Zweitens fällt auf, daß Janine sofort bereit ist, Silkes Vorschlag zuzustimmen, wie die Ratifizierungspartikeln zeigen („nee ne“ Z.17; „nee eben“ Z.19; „mhm mhm“ Z.20). Die Herstellung von Zustimmungsbereitschaft deutet an, daß Janine Silke in der Position derjenigen behandelt, die Strukturierungsangebote für die gemeinsame Aufgabendurchführung macht. Im unmittelbaren Fortgang der Interaktion übernimmt Janine den Vorschlag ihrer Partnerin und begründet ebenfalls, warum sie die von Silke begründete Lösung teilt: „ja das is ja mehr oder das is ja hier nur so ne einleitung und dann beginnts ja eigentlich erst und dann wird es immer wieder *unterteilt und das brauch man gar nicht unbedingt aufnehmen denk ich mal*“ [Z.20-22].

Rahmenstruktur

Die beschriebene Aushandlung gemeinsamer Herstellungskriterien bildet den Ausgangspunkt für den Entwurf einer Rahmenstruktur der Zusammenfassung. Den Übergang von der Aushandlung gemeinsamer Herstellungsverfahren zur Entwicklung einer Rahmenstruktur stellt

Silke im Anschluß an Janines zuletzt beschriebener Äußerung her, indem sie sagt, daß man die Gliederung des Ausgangstext „gar nicht unbedingt aufnehmen“ müsse; Silke ergänzt „also eigentlich nur also irgendwie der wendet sich ja das muß man auf jeden Fall aufnehmen *daß sich der aufsatz wendet gegen*“ [Z.23-24. Mit der Überleitung „also“ erscheint ihre Äußerung auf der sprachlichen Oberfläche wie eine Reformulierung bzw. Folge der Ausführungen Janines. Es verleiht dem interaktiven Aushandlungsprozeß den Status der Übereinstimmung durch die Gesprächspartnerinnen. Dies wird ebenfalls durch die Übernahme bzw. Parallelität in der sprachlichen Konstruktion gestützt: Janine spricht davon, was man „gar nicht unbedingt aufnehmen“ braucht, Silke greift das auf und schließt an, was „man auf jeden Fall aufnehmen“ muß. Dabei beinhaltet das Segment „der aufsatz wendet sich gegen“ einen wesentlichen Schritt für den gemeinsamen Produktionsprozeß.

Zum einen beinhaltet die Äußerung eine Rekonstruktion der grundlegenden Anlage des Textes: Silke nimmt eine Typisierung des Textes vor, indem sie ihm eine kommunikative Funktion zuweist, die Funktion, *gegen* eine bestimmte Position zu argumentieren. Damit bezieht sie eine Beschreibungsperspektive, die die Struktur des Ausgangstextes abbildet. Mit dem Äußerungssegment, „*das muß man auf jeden fall aufnehmen daß sich der aufsatz wendet gegen*“, entsteht zugleich ein Modell für die eigene Zusammenfassung, das an einem Textmuster orientiert ist. Die Orientierung an einem Muster manifestiert sich durch den Bezug auf einen *vorgeformten* Ausdruck (vgl. Gülich/Krafft 1998) bzw. auf ein Rahmenelement (vgl. Keseling/Wrobel/Rau 1987).⁴⁸ Die kommunikative Funktion bzw. Ausgangssituation wird zu einem konstitutiven Element im eigenen Text. Dies zeigt das entstandene Textprodukt, in dem das Äußerungssegment „der aufsatz wendet sich gegen“ in der Variante „Der Aufsatz *richtet sich gegen*“ zu einer schriftlichen Teilformulierung wird.

Der Entwurf des Rahmenelements zeigt zweierlei: Erstens gibt es Hinweis auf die Aufgabenorientierung Silkes. Nach der Einigung über erste Leseindrücke und der Verständigung über gemeinsame Textherstellungskriterien wird mit der Entwicklung der Rahmenstruktur für die Zusammenfassung eine weitere Aufgabenkomponente aufgerufen: die der Strukturierung des Ausgangstextes bei gleichzeitiger Entwicklung einer Struktur für den eigenen Text. Zweitens verdeutlicht die hergestellte Rahmenstruktur Silkes Orientierung an der Lösung von Aufgaben im Bereich der Makrostruktur der Textproduktion. Dabei gewinnt die Herstellung des Rahmenelements eine enorme Reichweite für den gemeinsamen Produktionsprozeß, wie insbesondere aus der tabellarischen Darstellung des Interaktionsverlaufs (2.3.1, Abb.1) hervorgeht. Sie liefert den Rahmen für den komplexen Herstellungsprozeß, auf den die Beteiligten immer wieder zurückkommen (vgl. 2.3.4).

⁴⁸ Für eine Eingrenzung des Konzepts von Vorgeformtheit bzw. Rahmenausdrücken vgl. Kap. 5.3.2.

Mit der Etablierung des Rahmenelements der Zusammenfassung benennt Silke zugleich eine inhaltliche Leerstelle: „daß sich der aufsatz wendet gegen *ehm wa(r)te mal ich muß (das hier echt ers(t) ma(l) jetzt überfliegen?*)“ [Z.24-25]. Vor Erledigung der angekündigten Lektürehandlung erkundigt sie sich nach der verfügbaren Zeit für die gemeinsame Bearbeitung: „wie lange zeit ham&wir denn“ [Z.26]. Der Bezug auf den Zeitfaktor deutet ebenfalls auf die Orientierung an der Lösung einer Aufgabe hin, denn der Zeitfaktor bildet eine äußere Rahmenbedingung für die Interaktion.

Zusammenfassung

Die Anfangsphase der Interaktion ist durch eine Vielzahl von Tätigkeiten gekennzeichnet: Die Beteiligten klären ab, wie gut sie durch die Lektüre vorbereitet sind, wie sie bei der Texterstellung vorgehen wollen, wie die Rahmenstruktur ihres Textes aussehen soll, und wieviel Zeit ihnen zur Verfügung steht. Dabei stellen sie auch auf der Arbeitsbedingungen für die Interaktion *als soziales Ereignis* her, die sich hier insbesondere auf die Konstitution und Darstellung von Gemeinsamkeit beziehen. Dies manifestiert sich auf der sprachlichen Oberfläche beispielsweise in Parallelkonstruktionen bzw. Konstruktionsübernahmen sowie in Ratifizierungssignalen. Die Bearbeitung der Kooperationsaufgabe wird auch durch Verfahren der Abschwächung und Begründung von kommunikativen Handlungen angezeigt.

Die sequentielle Analyse hat gezeigt, daß die Beteiligten unterschiedliche Beiträge in die Arbeit einbringen und für je unterschiedliche Bereiche in der Interaktion die Initiative ergreifen. Janine initiierte eine Art Vorgespräch, in dem sich die Beteiligten über erste Leseindrücke verständigen konnten, Silke initiierte das Gespräch über das Herstellungsverfahren und die Textstruktur. Gleichzeitig deutete sich an, daß Silke Zuständigkeiten im Bereich der Strukturierung der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung übernimmt, und daß Janine in diesem Punkt Zustimmungsbereitschaft signalisiert.

2.3.3 Textherstellungsprozesse

2.3.3.1 Mündliche und schriftliche Formulierungsaktivitäten

Eine Besonderheit der kooperativen Textproduktion läßt sich darin ausmachen, daß schriftliche Formulierungen im mündlichen Diskurszusammenhang erarbeitet werden. Der gesamte Herstellungsprozeß bewegt sich damit an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Daraus erwächst beim gemeinsamen Schreiben die Anforderung für die Beteiligten zu markieren, worauf sich ihre Redebeiträge beziehen. Die SprecherInnen müssen ihren GesprächspartnerInnen verdeutlichen, ob sie gerade ein Textstück des Ausgangstextes paraphra-

sieren, eine Formulierung für den gemeinsamen Text vorschlagen, bereits produzierte Textteile vorlesen oder aber - stillschweigend - einen Formulierungsentwurf aufschreiben. In diesem Kapitelabschnitt wird untersucht, wie die Beteiligten die Orientierung an der Herstellung schriftlicher Formulierungen, d.h. Formulierungsvorschläge, markieren.⁴⁹ Dafür werden verschiedene Verfahren beschrieben, mit denen die Beteiligten den Status ihrer Äußerungen für die Bearbeitung der gemeinsamen Formulierungsaufgabe verdeutlichen. Dabei wird auch zu zeigen sein, in welcher Weise Planungs- und Formulierungsaktivitäten beim Schreiben auf das engste miteinander verwoben sind.

Markieren der Textproduktionsaufgabe

Interessant für die Frage, wie die Beteiligten ihre Aktivitäten *als unterschiedliche Aktivitäten für die Erledigung der Schreibaufgabe* anzeigen, sind die Übergänge zwischen unterschiedlichen Aktivitäten und Handlungskomplexen, so wie sie in der tabellarischen Abbildung des Interaktionsverlaufs dargestellt wurden (vgl. 2.3.1, Abb.1). Die Verfahren der Markierung verschiedener Produktionsaktivitäten bzw. –aufgaben werden hier im Hinblick auf die Abgrenzung von mündlicher gegenüber schriftlicher Textproduktion untersucht.⁵⁰ Dafür ist die Stelle im Gespräch einschlägig, wo die Beteiligten aus einer gemeinsamen Paraphrase des Ausgangstextes heraus zur Formulierung bzw. Planung der Formulierung ihres eigenen Textes übergehen (vgl. 2.3.1, Abb.1, Handlungskomplex III):

Silke: (e)s ja nich so als wenn jetzt zwei völlig unbekannte kulturen sich begegnen und keinen blassen schimmer . von den gängigen normen

Janine: mhm

Silke: haben man woh- man lebt ja zusammen dann sagt se ja man okee man wird zwar irgendwo im kindergarten und so ne zeitlang orientieren sich mädchen immer an mädchen und jungen an jungen aber (man is trotzdem immer wieder zusammen?)

Janine: außerdem immer gemeinsam in einer gruppe?) is ja klar man lebt ja nich . getrennt

Silke: mhm ja *so und jetzt darum würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen* ((Vorschlag)) ihr aufsatz ehm . . der aufsatz+ n oder ((Vorschlag)) in dem aufsatz geht es/+ erstmal worum gehts in dem aufsatz gehts irgendwie um ((Vorschlag)) die kommunikation' zwischen männern und frau+ ehm und dann ((Vorschlag)) sie wendet sich gegen die ehm gegen die theorie der unterschiedlichen kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern' die sich ehm ehm an dem konzept von gumperz ehm orientiert der erklärt warum zwischen zwe- eh eh+ zwischen zwei kulturen eben mißverständnisse ständig auftreten und das auf frauen und männer überträgt [Z. 107-118/ BS 2]

⁴⁹ Für die Transkription solcher Formulierungsaktivitäten, die von den Beteiligten auf die eine oder andere Weise als Formulierungsvorschläge für das Schreibprodukt ausgewiesen werden, wurde in der Transkription die Bezeichnung der Sprechweise in Klammern mit „((Vorschlag))“ gewählt (siehe auch die Beschreibung der Transkriptionskonventionen im Vorspann dieser Arbeit). Wann immer die Beteiligten anzeigen, daß sie sich an einer *schriftlichen* Formulierung orientieren, soll in der Analyse von *Formulierungsvorschlägen* gesprochen werden.

⁵⁰ Dabei lehnt sich die Analyse an die in Gülich/Kotschi (1987) und Gülich/Kotschi (1996) beschriebenen „Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation“ (Titel) an.

Der Ausschnitt liefert das Beispiel einer expliziten Überleitung zu neuen Aktivitäten im interaktiven Geschehen. Mit der Rahmung der Äußerung, „so und jetzt darum würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen“, gibt Silke zu verstehen, daß die Formulierung der eigenen Zusammenfassung durch die Erarbeitung eines gemeinsamen Textverständnisses genügend vorbereitet ist. Dies verdeutlicht das erweiterte Gliederungssignal „so und jetzt“, mit dem dieser Tätigkeitswechsel angezeigt wird. Silke weist der gemeinsamen Paraphrasierungsarbeit mit dieser Ankündigung rückwirkend den Status einer spezifischen Etappe im komplexen Formulierungsprozeß zu; sie definiert und strukturiert unterschiedliche Teilschritte und –aufgaben für die interaktive Erledigung der Schreibaufgabe. Die Einführung dieser neuen Aufgabe erfolgt im metadiskursiven Modus: Silke kündigt an, daß jetzt ein Formulierungsvorschlag für den schriftlichen Text folgt.⁵¹ Diese Ankündigung erfolgt in Form einer Begründung der kommunikativen Handlung: „*darum* würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen“. Damit wird die kommunikative Handlung zugleich als Folgeaktivität der bisherigen Aktivitäten ausgewiesen.

Für die Markierung unterschiedlicher Produktionsaktivitäten, wie sie sich hier durch Silkes metadiskursive Ankündigung eines Formulierungsvorschlags beobachten ließen⁵², lassen sich weitere Verfahren bzw. Indikatoren beschreiben. Formulierungen werden beispielsweise auch retrospektiv als Formulierungsvorschläge klassifiziert.⁵³ Schließlich weisen auch Kommentare zum Ge- oder Mißlingen der Formulierungsarbeit auf ihren Status als für den schriftlichen Text produzierte Äußerungen hin.⁵⁴

Wie vollzieht sich die Herstellung eines Formulierungsvorschlags? Sie vollzieht sich in dem Gesprächsbeispiel durch den ständigen Wechsel von mündlichem und schriftlich orientiertem Sprachgebrauch innerhalb eines komplexen Äußerungszusammenhangs. Silke entwickelt Formulierungssegmente für den schriftlichen Text und veröffentlicht zugleich die dabei ablaufenden Planungsprozesse - die kognitive Entwicklungsarbeit, wenn man so will. Zu sehen ist das vor allem am Beginn der Formulierungsarbeit: „((Vorschlag)) ihr aufsatz ehm . . der aufsatz n oder in dem aufsatz geht es/+ *erstmal worum gehts*“. Nach einem Zögerungssignal („ehm“) und einem Absetzen im Redefluß („ . . “) beginnt Silke mit einem Formulierungs-

⁵¹ Zu den interaktiven Funktionen der Redestrukturierung, der thematischen Organisation und der Verständnissicherung von metadiskursiven Kommunikationshandlungen vgl. Tiittula 1993, 49ff. Zur Beschreibung der Funktion von metadiskursiven Äußerungen bzw. Äußerungen der „Redebewertung“ und „Redekommentierung“ in einem stärker formulierungstheoretischen Zusammenhang vgl. Gülich/Kotschi 1996, 65ff.

⁵² Für weitere metadiskursive Ankündigungen von Formulierungsvorschlägen vgl. auch Z. 228, 232, 242-243, 327, 395 des Transkripts in Anhang I.

⁵³ Z. B.: „JA das is schon mal gut das könn wir hinschreiben“ [Z.180]; „((Vorschlag)) sie betra+ ja das schreiben wir ((Vorschlag)) sie betrachtet männer und frauen als angehörige [...]“ [Z.218]

versuch für die Texteröffnung („der aufsatz“), den sie sofort durch eine explizit eingeführte Formulierungsalternative („oder in dem aufsatz geht es“) reformuliert und inhaltlich expandiert. Aus der Reformulierung heraus unterbricht sie den Formulierungsvorschlag und kommentiert im metadiskursiven Modus, worauf sich der Formulierungsvorschlag beziehen soll, auf das Thema des Textes: „erstmal worum gehts“. Sie wechselt bei der Formulierung eines Textanfangs für die Zusammenfassung zur Planung derselben. Dieser kurzfristige Wechsel der kognitiven Orientierung wird *hörbar* durch Intonation, Sprechtempo und Akzentuierung angezeigt. Die im Transkript als „((Vorschlag))“ ausgewiesenen Äußerungen werden auf Grund dieser Variation der prosodischen Hörergebnisse als Formulierungsvorschläge ausgewiesen.

Schriftlichkeit/Mündlichkeit

Die Orientierung an der Herstellung von schriftlichen Formulierungen für das Textprodukt wird umgekehrt aber auch dadurch angezeigt, daß die Beteiligten wie angedeutet zwischen verschiedenen Äußerungsmodalitäten wechseln. Im Rahmen des bereits analysierten Äußerungssegments „in dem aufsatz geht es/ erstmal worum gehts“ zeigt sich dieser Wechsel beispielsweise in einer Art ‚Vermündlichung‘ der Formulierungstätigkeiten: Das Gefüge „geht es“ wird auf typisch mündliche Weise verkürzt, Subjekt und Prädikat zusammengezogen: „gehts“. Während es bei der Unterbreitung von Formulierungsvorschlägen für den Text gerade um präzisierte, aufschreibbare Äußerungen geht, die den Ansprüchen schriftsprachlicher Kommunikationskonventionen entsprechen, zeichnen sich die Verbalisierungsaktivitäten, die den Formulierungsvorschlag begleiten, durch die Bedingungen von Mündlichkeit aus. Dies zeigt auch das folgende Äußerungssegment „in dem aufsatz gehts irgendwie“, es bleibt bei der Verkürzung von Subjekt und Prädikat („gehts“), und der Aussagegehalt wird mit „irgendwie“ unbestimmt, als noch in der Planung befindlich ausgewiesen. Die Sprecherin wechselt von der Unterbreitung eines auch prosodisch markierten Formulierungsvorschlags zur verbalisierten Planung desselben. Wie fließend diese Übergänge sind, zeigt der Fortlauf des Redebeitrags: die Äußerungsmodalität des Formulierungsvorschlags wird im unmittelbaren Anschluß wieder aufgegriffen „die kommunikation‘ zwischen männern und frau“. Sie wird durch das parallele Sprechen von Janine („nern und frau“) verdeutlicht. Die Äußerung erhält den Status eines Diktats (vgl. Krafft 1997).

Mit „ehm und dann“ wird erneut der Status des Planens einer Formulierung verbalisiert. Silke macht deutlich, daß ein weiterer Formulierungsvorschlag folgt, d.h. sie strukturiert ihren Redebeitrag für die Partnerin im Hinblick auf die Herstellung unterschiedlicher, auf einander

⁵⁴ Z. B.: „((Vorschlag)) ehm . diese irgendwie diese betrachtet+ aber das hört sich doof an“ [Z.214-215]; „((Selbstdiktat)) sie betrachtet (.....?) ((flüsternd)) betrachtet+ (3) unterschiedliche kulturen (3)++ obwohl SIE das is natürlich total bescheuert weil wir ja hier schon aber das könn wir gleich machen“ [Z.224-225]

aufbauender Formulierungsvorschläge für den Text. Der dabei folgende Formulierungsvorschlag enthält das bereits in der Anfangssequenz etablierte Rahmenelement: „((Vorschlag)) *sie wendet sich gegen die ehm gegen die theorie der unterschiedlichen kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern‘ die sich ehm ehm+‘*. Das Element „theorie der unterschiedlichen kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern“ übernimmt Silke aus dem Ausgangstext. Sie hat sich damit ein Verfahren zu eigen gemacht, das spezifisch für die Herstellung von Texten solcher Textsorten ist, die wie die Zusammenfassung auf bestehenden Texten aufbauen.

Interessant für den permanenten Wechsel der Äußerungsmodalitäten ‚Formulierungsvorschlag‘ und ‚Formulierungsplanung‘ ist der nahtlose Übergang von solchen Vorschlägen zu auffällig vermündlichten Formulierungstätigkeiten: „((Vorschlag)) ehm ehm an dem konzept von gumperz orientiert der erklärt warum zwischen zwe- eh eh zwischen zwei kulturen+ *eben* mißverständnisse *ständig* auftreten und das auf frauen und männer überträgt“. Partikeln wie „eben“ bilden Spezifika in der spontanen mündlichen Sprachproduktion, mit der thematische Zusammenhänge entfaltet, hervorgehoben und ausgeschmückt werden. Dies gilt ebenso für das Temporaladverb „ständig“, das hier in der Funktion eines Partikels benutzt wird.

Der Transkriptausschnitt in Beispiel 2 zeigt, wie die Beteiligten aus dem Zusammenhang der Paraphrase des Ausgangstextes heraus zu der Formulierung des eigenen Textes überleiten. Die Beteiligten befanden sich im Umkreis der Erarbeitung eines gemeinsamen Textverständnisses und diskutierten einen der theoretischen Hintergründe in der Argumentation Günthners, der sich auf das Heranwachsen von Jungen und Mädchen im Kindesalter bezieht. Bei der Hinwendung zum schriftlichen Formulieren, die – wie gesehen – explizit von Silke vorgenommen wird, entsteht zugleich ein thematischer Bruch: Im Fokus stehen jetzt nicht mehr einzelne Argumente des Ausgangstextes, sondern die Formulierung des allgemeinen Themas des Ausgangstextes, das mit der „kommunikation zwischen männern und frau“ bestimmt wird. Ein eher impliziter Beleg für die Orientierung an der Entwicklung schriftlicher Formulierungen wird neben prosodischen und syntaktischen Markierungen dabei durch das Ausbleiben von indirekter Rede geliefert. Die entsprechende Stelle würde dann lauten: „so und jetzt darum würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen, *daß* ihr Aufsatz oder *daß* es in dem Aufsatz um die Kommunikation zwischen männern und frau geht“ und damit würden Hinweise darauf geliefert, daß die Planung und Erarbeitung inhaltlicher Punkte *für die Vorbereitung* von Formulierungsvorschlägen stärker fokussiert werden als der Formulierungsvorschlag selbst (vgl. 2.3.3.2).

Methodisch erwächst aus den dargestellten Zusammenhängen das Problem, daß einzelne Äußerungen bzw. Formulierungen im Gespräch oft nicht in ihrer Bedeutung für die Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe bestimmt werden können, daß sie z.B. nicht eindeutig als

Formulierungsvorschläge identifizierbar sind. Denn wie beschrieben entstehen sämtliche Formulierungen im mündlichen Kommunikationszusammenhang. Dennoch läßt sich aus der Analyse heraus – wie mit den bisherigen Beobachtungen gezeigt werden konnte – ein empirischer Zugang zu der Frage gewinnen, was es *für die TeilnehmerInnen* bedeutet, wenn es ihre Aufgabe ist, schriftliche Formulierungen zu finden und damit mit Bedingungen und Anforderungen schriftsprachlicher Kommunikation umzugehen. Gerade weil Äußerungsmodalitäten im komplexen Textproduktionsprozeß methodisch nicht immer unterscheidbar sind, anders ausgedrückt: weil Planungsaktivitäten und Formulierungsvorschläge an vielen Stellen auf das engste miteinander verwoben sind, sind die Übergänge zwischen den Äußerungsmodalitäten für die Rekonstruktion des sprachlichen Formulierungsprozesses besonders aufschlußreich. Sie zeigen, wie in der kooperativen Textproduktion verschiedene Äußerungsmodalitäten und Produktionsaufgaben aufgegriffen und *explizit* („so und jetzt“) oder *implizit* („in dem aufsatz geht es/ erstmal worum gehts“) markiert werden. Diese expliziten und impliziten Markierungen lassen sich auch als *Kontextualisierungshinweise* verstehen, denn sie funktionieren als Verstehensanweisungen, mit denen die Sprecherinnen einander verdeutlichen, welchen Aktivitäten sie gerade nachgehen.⁵⁵ Anders als beim individuellen Schreiben zwingt die Bedingung der Kooperation die Beteiligten dazu, die kognitive Entwicklungsarbeit zu weiten Teilen zu veröffentlichen. Dabei erscheint die spontane Sprachproduktion bei der Erarbeitung von Formulierungen für den schriftlichen Text erschwert. Darauf geben vermehrte Zögerungssignale und Absetzungen im Redefluß Hinweis. Der Transkriptionsausschnitt, der Teile der vorgängigen Paraphrasierarbeit enthält, zeigt, daß Zögerungssignale und Stoc??kungen im Redefluß bei der Paraphrasierung des Ausgangstextes kaum auftauchen. Durch die Notwendigkeit zur Verbalisierung von Textherstellungsaktivitäten liefert das kooperative Schreiben Einblick in den sprachlichen Formulierungs- bzw. „Übersetzungsprozeß“ (vgl. Kap. 3.3).

Planen und Formulieren

Die Analyse der Entstehung von Formulierungsvorschlägen zeigt einerseits, wie sich die Formulierungsarbeit in konversationellen Schreibinteraktionen im Wechsel verschiedener Äußerungsmodalitäten konstituiert. Andererseits zeigen die dafür als einschlägig analysierten Übergänge und Transformationspunkte, wie Äußerungsmodalitäten und das bedeutet: wie unterschiedliche Teilprozesse der Produktion eines Textes kontinuierlich ineinander übergehen

⁵⁵ Vgl. auch Günthner (1992) in dem betreffenden Artikel: „Kontextualisierungshinweise können sowohl durch bestimmte syntaktische Optionen zum Ausdruck gebracht werden, als auch mittels bestimmter Idiomatik, durch Codeswitching-Techniken oder durch prosodische und paralinguistische Mittel, wie Lautstärke, Tonhöhenverlauf, Sprechtempo, Pausenstruktur, Rhythmus. Um die Kommunikationsintentionen meiner GesprächspartnerInnen situationsadäquat interpretieren zu können, muß ich mit deren Kontextualisierungshinweisen vertraut sein. Ein gemeinsames Repertoire an Kontextualisierungskonventionen stellt somit eine wesentliche Voraussetzung für die kommunikative Kooperation dar.“ (ebd., 125)

und keine in sich abgeschlossenen Handlungsschritte darstellen. Dies betrifft, wie auch in dem obigen Beispiel zu sehen war, das Ineinandewirken von Formulierungsplanung und Formulierungsvorschlag. Die beiden letzten Beispiele zeigen, wie Planungsaktivitäten auf unterschiedliche Weise zu einem Formulierungsinstrument werden:

- Silke: ((Vorschlag)) diese theorie+ kann man dann ja schreiben (dann isses?) klar ((Vorschlag)) diese theorie betrachtet männer und frauen als angehörige . und geht . auf (3) ein+
- Janine: ein (ge- greifen das all-?)
- Silke: ((Vorschlag)) konzept+
- Janine: ((Vorschlag)) auf das konzept gumperz eh+
- Silke: ((Vorschlag)) zurück+
- Janine: ((Vorschlag)) zurück+
- Silke: ja genau
- Janine: ((Vorschlag)) DER+ so und so und so [Z.232-235/ BS 3]
-
- Silke: genau ((Vorschlag)) analog zu seinen erkenntnissen be- oder zu DESSEN erkenntnissen (2) eh m betrachten (2,5) maltz+ .
- Janine: ((Vorschlag)) maltz borker+
- Silke: ((Vorschlag)) borker (2,5) männer und frauen . . wie angehörige unterschiedlicher kulturen+ *und dann halt eben jetzt kann man das ja irgendwie reinbringen eh also weiterführen* ((leise, schnell)) (na sozusagen.....?) + ((Vorschlag)) unterschiedlicher kulturen+
- Janine: mhm
- Silke: ((Vorschlag)) (3) mißverständnisse im (2) mißverständnisse im kommunikationsverhalten sind demnach eh m .+ *jetzt mit diesem kontextkram da* ((Vorschlag)) sind demnach darauf zurückzuführen+ eben daß kontext:
- Janine: kontextualisierung
- Silke: kontexthinweise oder so eben unterschiedlich verstanden werden *so sinngemäß jetzt* [Z.273-280/ BS 4]

Das erste Beispiel zeigt, wie die Beteiligten gemeinsam eine Teilformulierung für den schriftlichen Text entwickeln. Sie versuchen, einen Aspekt des Ausgangstextes (das Konzept von Gumperz) in die Formulierung einzubinden und einigen sich zunächst darüber, daß dieser Aspekt über „und geht auf ein/das konzept von gumperz zurück“ eingeführt wird. Janine schlägt daraufhin eine Anschlußformulierung vor, die zwar inhaltlich nicht spezifiziert wird, aber ein Strukturierungsangebot für die Formulierung macht: „DER so und so und so“. Daß es ihr hierbei vor allem um einen Strukturierungsvorschlag innerhalb einer abgegrenzten Formulierung geht, wird auch prosodisch mit der besonderen Betonung des Relativpronomens angezeigt („DER“). Mit dem gesamten Formulierungssegment „DER so und so und so“ wird eine Lösung des Formulierungsproblems innerhalb einer grammatisch vorgegebenen Form, einer Relativsatzkonstruktion, vorgeschlagen. Die Unterbreitung eines Formulierungsvorschlags erfolgt hier zugleich durch die Strukturierung ausstehender Formulierungsinhalte, die mit Leerstellen („so und so und so“) ausgewiesen werden.

Das zweite Beispiel bringt das Zusammenspiel von Formulierungsvorschlägen und Planungsaktivitäten durch die metadiskursive Absetzung dieser Planungstätigkeiten vom übrigen Formulierungsgeschehen zum Vorschein: „*und dann halt eben jetzt kann man das ja irgendwie reinbringen eh also weiterführen*“; „*jetzt mit diesem kontextkram da*“; „*so sinngemäß jetzt*“.

Formulierungsvorschläge für den schriftlichen Text entstehen durch das Ineinandergreifen sprachkonstituierender und kommunikationsbegleitenden Äußerungen. In diesem Zusammenspiel zeigt sich die Dynamik des Formulierungsprozesses in besonderer Weise.

Die Beobachtungen dieses Kapitelabschnitts werden im folgenden Kapitelabschnitt auf die Untersuchung größerer Formulierungskomplexe ausgedehnt. Unter dem Aspekt der Herstellung komplexer schriftlicher Äußerungen wird beschrieben, wie die erhöhten Anforderungen schriftsprachlichen Formulierens von den Beteiligten bearbeitet werden, und wie sie dabei mit Formulierungsproblemen umgehen.

2.3.3.2 Komplexe Formulierungsetappen

Im vorigen Kapitelabschnitt wurde gezeigt, auf welche Weise die Beteiligten unterschiedliche Aktivitäten im komplexen Textherstellungsprozeß markieren. Dabei war die Kennzeichnung von Formulierungsvorschlägen für den gemeinsamen Text von besonderem Interesse. Sie wird, wie die Analyse gezeigt hat, sowohl explizit durch metadiskursive Kommentare zum Status der Formulierung *als Formulierungsvorschlag* aber auch implizit durch prosodische Markierungen wie Zögerungspartikeln und kurzen Pausen im Redefluß hervorgebracht. Insbesondere letztere lieferten Hinweis darauf, daß die schriftliche Formulierungsaufgabe eine besondere Anforderung für die Beteiligten darstellt. Das folgende Gesprächsbeispiel zeigt, wie sich diese Anforderung im Gesprächsprozeß manifestiert. Das Beispiel befindet sich am Übergang zu einer neuen Formulierungsetappe in der Interaktion (vgl. 2.3.1, Abb. 1, V). Insgesamt geht es bei dem Beispiel um die Herstellung der folgenden Textformulierung aus der Zusammenfassung:

Ihre Kritik richtet sich besonders gegen die Vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen sprachlichen Entwicklung in Bezug auf das gegenseitige Verständnis [vgl. 2.3.1, Abb.1, V; Abb. 3, 5. und Textprodukt in Anhang II, 2.1] [BS 5]

Silke kündigt, ähnlich wie es auch im Gesprächsbeispiel des vorigen Kapitelabschnitts zu sehen war, einen Formulierungsvorschlag an:

Silke: (12) dann kann man jetzt *irgendwie* anfangen *ohne daß ich jetzt genau weiß was kommt* ((Vorschlag)) ihre kr- ihre kritik richtet sich in ERster linie gegen die . gegen die . . + und dann geht's eben los . *ehm was weiß ich . (jetzt wonach?)*

Janine: mhm

Silke: darum sie schreibt (es wärn ja auch noch?)

Janine: ((schnell)) (daß männer und frauen?) mehr oder weniger+ in zwei verschiedenen welten leben (aber?)

Silke: [liest vor] hier die aktivitäten von m- jungen und mädchen sind weniger in form eines modells von zwei verschiedenen welten als in form von [...] + daß man zusammen aber auch getrennt also gemischten strukturen daß sie in gemischten strukturen groß werden zum teil nach geschlechtern o- organisiert zum teil aber auch nicht

Janine: (ja entweder?) teilweise sind se zusammen und teilweise sind se dann eh . in einer welt verbunden [Z.326-336/BS 6]

Der Beginn des Gesprächsausschnitts zeigt, daß die Unterbreitung von Formulierungsvorschlägen hier nicht nur zu Verzögerungen im Sprechfluß führt, sondern auch zur Äußerung von Vorbehalten gegenüber der eigenen Formulierungsaktivität: „(12) dann kann man jetzt *irgendwie* anfangen *ohne daß ich jetzt genau weiß was kommt*“. Diese Vorbehalte werden wiederholt über den Indikator „irgendwie“ und den Einschub „was weiß ich“ angezeigt.⁵⁶ Mit dem medialen Wechsel zur Schrift scheinen sich die Interaktantinnen auf spezifische Formulierungsbedingungen einzulassen, gegen deren Genauigkeits- und komplexe Planungsanforderungen sie sich abzusichern suchen (vgl. Lehnen/Gülich 1997, 121f.): Der kommunikative Aufwand erhöht sich. Mit dem Übergang zu Formulierungsvorschlägen für den Text entwickeln die Beteiligten ein besonderes Bewußtsein für ihre Formulierungstätigkeiten. Darauf liefern die metadiskursiven Kommentare Hinweis.

Dies hängt hier allerdings auch eng damit zusammen, daß die Beteiligten noch keine klare Vorstellung vom Inhalt der Formulierung haben, bzw. Unklarheit darüber herrscht, wie sie den betreffenden Punkt (des Ausgangstextes) verstehen wollen. Der Transkriptausschnitt liefert ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie sich die Beteiligten wechselseitig über eine Reihe von Reformulierungen zu einem gemeinsamen Verständnis dessen vorarbeiten, was der Inhalt der betreffenden Formulierung sein soll. Dies erfolgt durch das Nach- bzw. Vorlesen von Passagen aus dem Ausgangstext und deren Erläuterungen im Modus indirekter Rede:

gegen diese vorstellung *daß* das so völlig abgegrenzte bereiche sind ne

(*daß* männer und frauen?) mehr oder weniger in zwei verschiedenen welten leben

daß man zusammen aber auch getrennt also gemischten strukturen

daß sie in gemischten strukturen groß werden [Z.329-335]

Über indirekte Rede werden Formulierungsinhalte im mündlichen Kommunikationszusammenhang schrittweise benannt, entfaltet, reformuliert und präzisiert. Die indirekte Rede ist demnach ein besonderes Mittel der Planung und Vorbereitung von Formulierungen und Formulierungsinhalten, so wie es sich bereits im letzten Kapitelabschnitt andeutete (vgl. 2.3.3.1).

Überwindung von Formulierungsproblemen

Insgesamt vollzieht sich die Herstellung der komplexen Formulierung in der Zusammenfassung in verschiedenen, rekursiv durchlaufenen Schritten, bei der die Beteiligten ganz im Gegensatz zu der Herstellung anderer Textformulierungen eine Reihe von Schwierigkeiten zu bewältigen haben. Dabei entsteht das Anfangssegment der späteren Textformulierung „Ihre Kritik richtet sich in erster Linie gegen“ schon mit dem ersten Formulierungsversuch [Z.327-

⁵⁶ Für weitere Beispiele siehe: Z.137-140; Z.150-151; Z.170-172; Z.178; Z.194-195; Z.214ff.; Z.228; Z.256-257; Z.276; Z.417

329]; was hierauf folgt, sind eine Pause (4 Sekunden) und einige Vorschläge zur inhaltlichen Benennung der Kritik, die die Beteiligten wechselseitig einbringen. Das zweite Segment der späteren Textformulierung, „gegen die Vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen sprachlichen Entwicklung“⁵⁷, entsteht zwar unmittelbar im Anschluß an die in Beispiel 3 beschriebene Erarbeitung des betreffenden Inhalts, wird von den Beteiligten aber zugunsten einer neuerlichen Verständigung über den betreffenden Formulierungsinhalt in Frage und damit zurückgestellt; die Beteiligten steigen kurzfristig aus der schriftlichen Formularbeit aus [Z.345-350]. Nach mehreren Versuchen den Satz, gegen welche Vorstellung sich die Kritik von Günthner richtet, zu formulieren, löst Silke die bis dahin erfolglos entwickelte komplexe Formulierungsstruktur des Äußerungssegments „die Vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen Entwicklung in bezug auf“ auf und schlägt eine Strukturierung der Formulierung mit Nebensatzgefüge vor:

Silke: ((Vorschlag)) geschlechtlichen Entwicklung . entwicklung in bezug auf das . verständnis von ehm . . + wir hatten doch grad eigentlich schon was was gar nicht so doof war ((Vorschlag)) . ihre kritik richtet sich beSonders (.....?) besonders gegen die vorstellung‘ (2)+ und zwar jetzt machen wir es mal anders nämlich ((Vorschlag)) gegen die vorstellung daß daß ehm+ ((schneller)) jetzt nur daß mans mal im kopf hat+ ((Vorschlag)) es richtet sich gegen die vorstellung . . daß die entwicklung . wie man . dinge versteht getrennt geschlechtlich verläuft+ so [Z. ??/ BS 7]

Allerdings wird der neu strukturierte Formulierungsvorschlag, von dem insgesamt schwer zu entscheiden ist, ob er tatsächlich als konkreter Formulierungsvorschlag gemeint ist oder als Planungssegment funktioniert, sofort in seine ursprüngliche Form zurückgeführt:

Silke: es richtet sich *also* gegen die vorstellung einer strikt getrennt geschlechtlichen entwicklung in bezug auf das verständnis von (4) von (3) das verständnis von hinweisen .. zur
 Janine: kommunikativer hinweise im
 Sanine: auf das verständnis von (4) auf das verständnis von [Z.359-367/ BS 8]]

Der Transkriptausschnitt zeigt, daß die Beteiligten das Formulierungsgeschehen in strukturierender Absicht metadiskursiv begleiten: „jetzt machen wir es mal anders nur daß mans mal im kopf hat“ [Z.361-363]; das Beispiel zeigt aber auch, daß die Beteiligten kaum in der Lage sind, einmal entwickelte Formulierungsvorschläge für den Text wieder aufzugeben. Einmal entwickelte, *schriftliche* Ansätze wirken sich normativ auf das weitere Geschehen aus. Zwar zeigt das Beispiel, daß sich Silke kurzfristig um eine Neufassung der zu formulierenden Inhalte bemüht. Mit der sofortigen Rückkehr zu der bereits etablierten Formulierung weist sie dieser Neufassung allerdings selbst den Status einer erläuternden Zwischentappe zu, die kein eigenständiges Formulierungspotential für die schriftliche Zusammenfassung entwickelt.

⁵⁷ Im Transkript Z.341-342: „gegen die vorstellung einer STRIKT getrennt . geschlechtlichen sprachlichen entwicklung“

Bei dem Versuch, zu einer angemessenen Formulierung zu gelangen, manifestiert sich ein weiteres Verfahren - das des Nachlesens im Ausgangstext bzw. das des Vorlesens von eigenem Text. Als sich die Beteiligten auch nach einigen Reformulierungsversuchen nicht über eine Formulierung für den schriftlichen Text verständigen können und den Formulierungsprozeß zwischenzeitlich abbrechen [Z.378f.], lesen sie sich den bereits geschriebenen Text vor:

Silke: ey so langsam brauchen wir hier überhaupt nicht/ am besten schreiben wir jetzt mal sonst kommen wir ja überhaupt nich/ da beißt man sich ja völlig dran fest oder wir lesen das noch ma(l) ich les nochma(l) einma(l) vor obwohl ich das kaum lesen kann [Z.378-381/ BS 9]⁵⁸

Mit dem Vorschlag zum Vorlesen des bereits geschriebenen Textes wird die rekapitulierende Lektüre von Silke als Verfahren behandelt, mit dem beim Stagnieren der Formulierungsarbeit ein Wiedereinstieg gefunden werden kann. Tatsächlich gelangen die Beteiligten erst dann zu einer Lösung des Formulierungsproblems, als sie sich noch einmal den kompletten, bisher entstandenen Text vorlesen. Für die kooperative Textproduktion gewinnen Prozesse des Vor- und Wiederlesens eine hervorgehobene Bedeutung. Das laute Vorlesen von schriftlichen Zwischenergebnissen setzt jeweils einen (neuen) *gemeinsamen* Ausgangspunkt und dient der Wiederherstellung von gemeinsamen Schreibvoraussetzungen.

Während die Herstellung der Formulierung den Beteiligten einige Probleme bereitet, wie gezeigt werden konnte, verlaufen andere Formulierungsprozesse ohne Probleme (vgl. Kap. 2.3.1, Abb. 1 und 3). Dies ist etwa bei der ersten Formulierung der Fall, die die Beteiligten notieren:

Er richtet sich gegen die Theorie der „unterschiedlichen kommunikativen Systeme zwischen den Geschlechtern“, die von den Linguisten Maltz/Borker entwickelt wurde. [BS 10]

Der Rahmen für die Formulierung („Er richtet sich gegen“) wurde im verbalen Prozeß wie gesehen bereits in der Anfangsphase des Gesprächs hervorgebracht. Das Interessante ist, daß die Beteiligten das Formulierungselement, auch wenn sie die Struktur inhaltlich zunächst nicht ausfüllen, beibehalten. Die komplette Formulierung entsteht in zwei weiteren Schritten, bei der sich die Interaktantinnen noch gar nicht bei der Formulierung des eigenen Textes befinden, sondern mit der Paraphrase des Ausgangstextes beschäftigt sind. Die weiteren Segmente, die sie dort hervorbringen, bleiben bei der schriftlichen Formulierung erhalten. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, daß sich die Beteiligten im interaktiven Aushandlungsprozeß eng auf die Vorgaben des Ausgangstextes stützen. So handelt es sich bei dem Segment der „Theorie der unterschiedlichen kommunikativen Systeme zwischen den Geschlechtern“

⁵⁸ Darauf, daß sich die Interaktantinnen stark auf die Lösung der Formulierungsaufgabe fixieren, hatte zuvor auch schon Janine aufmerksam gemacht. Nach einem ersten langwierigen Formulierungsversuch kommentiert sie lachend: „ich glaube wir machen uns n bißchen viel mühe mit uns(e)rer ausdrucksform ey“ [Z.358].

um eine wörtliche Übernahme aus dem Text von Günthner, das durch ein Nachlesen im Ausgangstext hervorgebracht wird.⁵⁹ Die Formulierung „sie wendet sich gegen die Theorie der unterschiedlichen kommunikativen Systeme zwischen den Geschlechtern“ entwickelt eine enorme Reichweite für den Produktionsprozeß.

Dies gilt insbesondere durch die Präsenz der Formulierung bei der Herstellung weiterer Formulierungen: Die Formulierung wird auffallend oft vorgelesen und wiederholt. Mit der Formulierung entsteht ein interaktiver Ausgangspunkt, an den die Beteiligten immer wieder anschließen. Quantitativ betrachtet taucht die Formulierung bzw. einzelne Segmente von ihr über das gesamte Transkript verteilt 22 mal auf. Damit nimmt sie eine hervorgehobene Position ein. Keine der anderen Formulierungen wird annähernd so oft vorgelesen wie diese. Retrospektiv zeigt sich, daß Silke mit ihrer Äußerung, „das muß man auf jeden fall aufnehmen daß sich der aufsatz wendet ge:gen“ [Z.23], einen Beitrag leistet, der sukzessive den Status einer umfassenden Lösung im Rahmen der globalen Textproduktionsaufgabe gewinnt.

2.3.3.3 Verständigung über den Ausgangstext

Mit der Herstellung einer Zusammenfassung lassen sich zugleich Einblicke in die Lese- und Rezeptionsaktivitäten der SchreiberInnen gewinnen (Eigler 1985 und Eigler/Nenninger 1985). Durch die bereits angedeutete enge „Verflechtung von textrezeptiven und textproduktiven Prozessen“ (Keseling 1993, 5) bei einer Zusammenfassung eröffnet die kooperative Textproduktion einen Zugang zu der Frage, wie die Beteiligten einen Text lesen, verstehen, und wie sie ihn repräsentiert haben. Denn die Verständigung über den Ausgangstext bildet einen inhärenten Bestandteil der gemeinsamen Formulierungsarbeit. Die Beteiligten müssen sie sich darüber einigen, was für sie wesentliche Aussagen, Argumente oder Passagen sind.⁶⁰ Die bisherigen Analysen haben gezeigt, daß Paraphrasierungstätigkeiten eng in die Herstellung von Formulierungen eingebunden sind (vgl. BS 5). Sie stehen in einem direkten funktionalen Bezug zur Formulierungsherstellung, insbesondere dort, wo Formulierungsinhalte noch nicht genügend geklärt sind.

In dem hier betrachteten Fall gewinnen Paraphrasierungsprozesse aber eine noch weitreichendere Bedeutung für den Herstellungsprozeß, denn die Beteiligten behandeln die Verständigung über den Ausgangstext als einen eigenständigen Handlungskomplex im Rahmen der

⁵⁹ Bezogen auf das spätere Textprodukt zeigt sich, daß die Beteiligten Formulierungen aus dem Ausgangstext in ihrer Zusammenfassung umstrukturieren (vgl. Kap. 2.3.1, Abb. 3). Das, womit Günthner die Textpassage enden läßt, ziehen sie in den Anfangsteil ihrer Zusammenfassung. Dies liefert Hinweis auf das von Silke anfänglich stark gemachte Herstellungsverfahren, sich „nicht zwingend an den Textaufbau zu halten“ [Z.17].

⁶⁰ Ein erster Zugang zu den Rezeptionsprozessen läßt sich auch durch Unterstreichungen und (Rand-)Notizen im Ausgangstext gewinnen, wobei „mit einer derartigen, auch graphischen Systematik kognitive Aktivitäten des Klassifizierens und Hierarchisierens eine räumliche und damit auch anschauliche Qualität bekommen“ (Keseling/ Wrobel/ Rau 1987, 354). Zur Rolle von Notizen im Schreibprozeß vgl. auch Hidi/Klaiman (1983), Keseling (1993, 28ff.) und Plowman (1993).

gemeinsamen Lösung der Textproduktionsaufgabe, der etwa 10 Minuten umfaßt, und den sie vor den ersten schriftlichen Formulierungsversuchen durchlaufen.⁶¹ Für die eigenständige Beschäftigung mit dem Ausgangstext wurden in der Übersicht über den Interaktionsverlauf grob vier Schritte ausgemacht (vgl. 2.3.1, Abb.1, II): 1. Die Beteiligten arbeiten die Kernaussage des Ausgangstextes heraus; 2. Die Beteiligten arbeiten eine der Schlußfolgerungen des Ausgangstextes heraus; 3. Die Beteiligten arbeiten eine weitere Schlußfolgerung des Ausgangstextes heraus und 4. Die Beteiligten arbeiten den theoretischen Hintergrund und einzelne Argumentationen des Ausgangstextes heraus (vgl. 2.3.1, Abb 1, II). Die Paraphrase bewegt sich damit in zwei Bereichen: In den Schritten 1 bis 3 werden bezogen auf das allgemeine Thema und Ziel des Ausgangstextes, seine Makrostrukturen herausgearbeitet,⁶² mit Schritt 4 findet eine detaillierende Analyse und Deutung einzelner Argumente und Begründungen statt.

Herstellung von Makrostrukturen, Bewertung des Ausgangstextes

- Silke: ((leise, vorlesend)) diese von bebebe durch tannen bekannt gewordene is jedoch+ ja genau also sie wendet sich ja gegen diese theorie der unterschiedlichen . ehm kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern beziehungsweise de- dieser sichtweise frauen und männer das wär so zu behandeln wie angehörige unterschiedlicher kulturen
- Janine: mhm
- Silke: sie sagt dann ja das is zum schluß sagt sie ja größtenteils es gibt natürlich unterschiede so zum teil aber das is ((zitierend)) weiblichkeit und männlichkeit sind sozial erlernte und sozial geprägte verhaltensweisen+
- Janine: mhm
- Silke: nich so ich bin ne frau
- Janine: genau
- Silke: und darum kann
- Janine: stimmt
- Silke: ich gar nicht anders sprechen sondern
- Janine: das hab=ich a- das das is immer wenn man das n paar tage vorher schon liest ich hab das irgendwie schon dann vergess=ich das immer das stimmt ((schnell)) hier steht ((vorlesend)) (zwei verschie?) mh berücksichtigen (.....?) ausbildung alter und so weiter++ . ja (7)
- Silke: gena- und eine seite vorher steht das au(ch)
- Janine: mhm
- Silke: no(ch)ma wenn (die?) hier [...] [Z.45-52/ BS 11]

Zwei unterschiedliche Paraphrasierungstätigkeiten bestimmen den Versuch einer ersten Einordnung und Verständigung über den Ausgangstext. Zunächst werden Ausgangspunkt und Ziel des Ausgangstextes festgelegt (Z.1-7), die schließlich mit Beispielen erläutert werden

⁶¹ Die tabellarische Darstellung in Kap. 2.3.1 (Abb.1) gibt Aufschluß darüber, wo Paraphrasierungstätigkeiten im Rahmen komplexer Formulierungsaktivitäten außerdem auftauchen. Dies ist beispielsweise im Übergang zur Formulierung des dritten und vierten Satzes der Zusammenfassung der Fall, wo die Formulierung über eine neuerliche Beschäftigung mit dem betreffenden Inhalt im Ausgangstext eingeleitet wird [Z.194-205]. Auch hier sind die Erläuterungen zum Ausgangstext funktional direkt auf eine konkrete Formulierungs Aufgabe bezogen, der Vorgang der Paraphrase wird aber als eigenständiger, in sich abgeschlossener Gesprächsschritt hervorgebracht.

⁶² Dies kann dahingehend gedeutet werden, daß „das Verstehen eines Textes mehr oder weniger automatisch mit der Bildung von Makrostrukturen Hand in Hand geht“ (Keseling 1993, 5).

[Z.9-13]. Silke überfliegt zunächst ein Teilstück aus dem Originaltext (vgl. 2.3.1, Abb.2) und gelangt von dieser Lektüre zu der bereits aus den vorigen Analysen bekannten Einordnung des Textes „ja genau also sie wendet sich ja gegen diese theorie der unterschiedlichen . ehm kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern“, bei der sie Teile aus dem Ausgangstext übernimmt. Der Übergang vom Vorlesen aus dem Ausgangstext zu eigenen Erläuterungen wird durch eine Form der Selbstbestätigung („ja genau“) und einen Reformulierungsindikator („also“) (vgl. Gülich 1994, Gülich/Kotschi 1996) angezeigt. Mit „beziehungsweise“ setzt Silke zu einer weiteren Reformulierung des allgemeinen Textthemas an: „beziehungsweise dieser sichtweise frauen und männer das wär so zu behandeln wie angehörige unterschiedlicher kulturen“, bei der sie ebenfalls aus dem Ausgangstext zitiert (vgl. Abb.2). Das Interessante bei diesem Erläuterungsversuch ist, daß die miteinander in ein Verhältnis gesetzten Textstücke „theorie der unterschiedlichen . ehm kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern“ und „dieser sichtweise frauen und männer das wär so zu behandeln wie angehörige unterschiedlicher kulturen“ im Ausgangstext an unterschiedlichen Stellen, d.h.: auf unterschiedlichen Seiten zu finden sind. Dies liefert Hinweis darauf, daß Silke den Ausgangstext gut kennt, bzw. durch die Lektüre so gut vorbereitet ist, daß sie die für sie wesentlichen Aussagen für die Zusammenfassung vor Augen hat.

Das bestätigt sich auch im nächsten Schritt, in dem Silke den Ausgangstext im Hinblick auf die von der Autorin gezogenen Schlußfolgerungen beschreibt: „sie sagt dann ja das is zum schluß sagt sie größtenteils es gibt natürlich unterschiede so zum teil aber das is ((zitierend)) weiblichkeit und männlichkeit sind sozial erlernte und sozial geprägte verhaltensweisen+“. Damit hat Silke den komplexen Text in einer Art Schnelldurchlauf auf ausgewählte Textstellen reduziert. Sie hat damit ein Strukturierungsangebot für die wesentlichen Aussagen in einer Zusammenfassung gemacht. Dies verlangt einen guten Überblick über den Gesamttext.

Die zuletzt herausgegriffene Textstelle, „weiblichkeit und männlichkeit sind sozial erlernte und sozial geprägte verhaltensweisen“, nimmt Silke zum Anlaß einer weitergehenden Erläuterung, bei der sie die Sprache des Ausgangstextes verläßt und eigene Beispiele entwickelt: „nich so ich bin ne frau und darum kann ich gar nicht anders sprechen sondern“.

Neben einer ersten, strukturierenden Rekapitulation des Textes wird der Argumentationszusammenhang jetzt veranschaulicht. Diese Veranschaulichung wird einerseits über eine Subjektivierung der Darstellungsperspektive in der 1. Person Singular („ich“) hergestellt, andererseits fast gegensätzlich durch eine Verallgemeinerung („ne frau“) geleistet.

Das Gesprächsbeispiel zeigt auch, daß die einzelnen, von Silke angebotenen Texterläuterungen Schritt für Schritt von Janine bestätigt werden, und zwar durch variierende Ratifizierungspartikeln („mhm“, „genau“, „stimmt“). Janine vollzieht die Rekonstruktionsversuche ihrer Partnerin mit und ergänzt sie durch weitere Passagen aus dem Ausgangstext:

„hier steht ((vorlesend)) (zwei verschie?) mh berücksichtigen (.....?) ausbildung alter und so weiter+“, was Silke ihrerseits bestätigt und weiter am Text belegt: „gena- und eine seite vorher steht das au(ch)“. Insgesamt hat Silke im Bereich der Textparaphrase die meisten Re-deinitiativen. Janine übernimmt, wie auch hier zu sehen ist, bestätigende und ergänzende Funktionen. Dennoch findet sich im Rahmen der Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses im weiteren Gesprächsverlauf ein anschauliches Beispiel dafür, wie Janine eigene Lektürangebote macht, die sie der Lesart von Silke. Silke stellt fest: „also worums ja eigentlich geht is daß=es ne theorie gibt . ehm wonach warum leute die aus verschiedenen kulturen kommen sich nicht verstehen also oder mißverständnisses ganz oft haben“ [Z.73-75]. Janine problematisiert Silkes Beschreibung im Hinblick auf den übergeordneten Argumentationszusammenhang: „ja gut nee hier steht aber was hier steht war ja irgendwie daß die mißverständnisse erwartet werden wenn man aus verschiedenen kulturen kommt aber daß man sie nicht erwartet eh in bezug auf männer und frauen“ [Z.75-78].

Die Beispiele zeigen, daß sich die Bearbeitung des Ausgangstextes wechselseitig vollzieht; die Beteiligten machen Vorschläge für das Verstehen des Textes, die durch die Partnerinnen ratifiziert und ergänzt werden. Die Beteiligten stellen ein gemeinsames Textverständnis her und sichern es interaktiv ab. Dies kommt auch in bewertenden Kommentaren zum Ausdruck, mit der die Beteiligten eine Art Metadiskurs zum Text herstellen:

- Silke: *ja daß das eher sexismus is daß das gar nicht unbedingt positiv sein muß weil man dann auch sacht wenn man frauen dann so ehm typisch weibliche eigenschaften . anerkennt so unter dem motto ihr seid ja so wahnsinnig harmoniebedürftig und so wahnsinnig kommunikativ aber auch so unter dem motto eh dafür könnt ihr euch aber irgendwie nicht durchsetzen*
- Janine: *wollt ich grad sagen das wird also ziemlich ehm abgewertet was am anfang ganz also au- so aussieht frauen verwenden mehr frageformen und sowas das hört sich alles ganz positiv an aber im nachhinein weil das ja immer wieder aufgegriffen wird*
- Silke: *mhm nee ihr gehts ja schon darum zu sagen [...] [Z.63-71/ BS 12]*

Der Transkriptionsausschnitt zeigt, daß eine Verständigung über den Text auch durch eine Verständigung über die Machart des Textes erfolgt. Dies ließ sich auch bei der Gesprächseröffnung beobachten, als sich die Beteiligten über erste Lektüreeindrücke verständigten und dabei gleichzeitig ihre Einstellung zum Text thematisierten. So zum Beispiel Janine: „es war einfach di- immer dieser eine aspekt zwischen mä- die unterschiede zwischen männern und frauen *und eigentlich auch ganz interessant weil irgendwie kamen die frauen gut bei weg*“ [Z.7-9]. Und ebenso wie dort zeigt sich auch in diesem Beispiel, daß Konstruktionsübernahmen bzw. Übernahmen des semantischen Konzepts (Silke: „daß das gar nicht unbedingt positiv sein muss“; Janine: „das hört sich alles ganz positiv an aber im nachhinein“) die sprachlichen Verfahren im interaktiven Prozeß bestimmen. Die Herstellung von Gemeinsamkeit auf der kommunikativen Oberfläche wird auch hier zu einem relevanten

Faktor, Janine weist die Ausführungen ihrer Partnerin als ihrer Einstellung identisch aus: „wollt ich grad sagen“.

Vermündlichung

Ein Verfahren der gemeinsamen Verständigung über den Ausgangstext, das sich auch schon im vorigen Beispiel zeigte, ist das der Veranschaulichung komplexer Inhalte durch Beispiele. Dabei ist auffällig, daß eine Art ‚Vermündlichung‘ dieser komplexen Inhalte stattfindet.

Silke: ehm na ja eigentlich die nehmen bezug auf genau auf diese interkulturelle kommunikation die is irgendwann mal von dem gumperz . aufgegriffen worden da wird gesagt wenn leute aus zwei kulturen kommen dann kann das *echt* passieren daß die sich *voll* mißverstehen also wenn was weiß ich irgendwie=n eh . keine ahnung irgend =n eh . sch=stamm aus=m busch oder so wenn die jetzt meinetwegen zum beispiel für ((laut)) JA:+ immer mit=m kopf schütteln so . und meinen aber ja und hier das sind diese ganze nonverbalen sachen dann wird=s *ständig* mißverständnisse geben und dann halt irgendwann hat man gesagt *ja* bei männern und frauen is das eigentlich ähnlich frauen wachsen/ und dahe- das war das mit diesen peer groups [Z.82-90/ BS 13]

An dem Beispiel läßt sich beobachten, wie die Darstellung von Textbezügen („die nehmen bezug auf genau auf diese interkulturelle kommunikation“) in einen Erzählmodus übergeht, bei der die in dem Ausgangstext beschriebenen Positionen verschiedener AutorInnen stark personalisiert werden: „die ist *irgendwann mal* von dem gumperz . aufgegriffen worden“).⁶³ Dieser Beschreibung folgt ein erläuterndes Beispiel, bei dem Erzählstrukturen weiter beibehalten werden und bei dem der Zusammenhang über die Formulierung einer ‚wenn-dann-Regel‘ verallgemeinert wird (vgl. Drescher 1996): „da wird gesagt wenn zwei leute aus zwei kulturen kommen dann kann das echt passieren daß die sich voll mißverstehen“.⁶⁴ Der theoretische Ansatz interkultureller Kommunikation wird über Partikeln ausgestaltet („echt“; „voll“). Anders ausgedrückt: Der komplexe, im Ausgangstext schriftlich dargestellte Zusammenhang wird zugunsten der Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses vermündlicht.

Über eine weitere Reformulierung („also“) konkretisiert Silke den theoretischen Zusammenhang erneut; sie entwickelt ein Beispiel für interkulturelle Kommunikation, das sie – im Ge-

⁶³ Im Ausgangstext lautet die entsprechende, von Silke unterstrichene Stelle: „Dieser Ansatz basiert auf Gumperz‘ Konzept der unterschiedlichen Kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen Kommunikation“ (Günthner 1992, 124, Unterstreichungen sind Unterstreichungen im Originaltext von Silke).

⁶⁴ Dies bezieht sich auf eine Stelle im Ausgangstext, die einer längeren Ausführung über Kontextualisierung folgt und durch die die in Anm. 40 wiedergegebene Textstelle eingeleitet wurde: „Da die Verwendung und Interpretation von Kontextualisierungshinweisen von soziokulturellen Konventionen geprägt ist und *Angehörige verschiedener Kulturen* teilweise über divergierende Kontextualisierungshinweise verfügen, treffen in interkulturellen Begegnungen häufig unterschiedliche Konventionen zur Kontextualisierung interaktiver Bedeutung aufeinander. Die Äußerungen des gegenüber werden auf der Grundlage der eigenen Kommunikationskonventionen interpretiert, was zu zahlreichen Mißverständnissen und Fehlschlägen führt.“

gensatz zu den ersten beiden Paraphrasierungstätigkeiten – nicht aus dem Ausgangstext entlehnt: „also wenn was weiß ich irgendwie=n eh . keine ahnung irgend =n eh . sch=stamm aus=m busch oder so wenn die jetzt meinetwegen zum beispiel für ((laut)) JA:+ immer mit=m kopf schütteln so . und meinen aber ja und hier das sind diese ganze nonverbalen sachen dann wird=s ständig mißverständnisse geben“. Während mit der schriftlichen Formulierung einer Zusammenfassung Anforderungen an die Komprimierung komplexer Sachzusammenhänge entstehen, verbindet sich mit der vorbereitenden Paraphrase des Ausgangstextes eine geradezu gegenteilige Anforderung: die Erläuterung und Entfaltung einzelner Inhalte. Dies wird in dem Beispiel sehr anschaulich über die Reformulierung des Textes in Alltagsbeispiele geleistet. Die Beteiligten eignen sich den Text an – sie machen *ihren* Text daraus. Dies manifestiert sich wie beschrieben auch in der Einbettung in angedeutete Erzählformen: „*da wird gesagt* wenn zwei leute [...]“; „*und dann halt irgendwann hat man gesagt ja* bei männern und frauen is das eigentlich ähnlich“.65 Der Text bekommt eine erzählbare Geschichte in direkter Rede und mit zeitlicher Struktur.

Die Transkriptbeispiele belegen auch die Beobachtung, daß Zögerungssignale und Stockungen im Redefluß beim Paraphrasieren weitaus weniger vorkommen als bei der Herstellung von Formulierungsvorschlägen. Dies verdeutlicht noch einmal den unterscheidlichen Status, den verschiedene Aktivitäten bei Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe gewinnen.

Zusammenfassung

Die kooperative Textproduktion gewährt Einblicke in die Lese- und Rezeptionsprozesse von SchreiberInnen. Dabei zeigt sich, daß diese Rezeptionsprozesse im Rahmen der Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses in dem hier betrachteten Fall vor allem über eine Transformation des im Ausgangstext dargelegten, theoretisch-wissenschaftlichen Zusammenhangs in Alltagssprache verlaufen. Diese Transformation läßt sich als ein Prozeß betrachten, in deren Verlauf die InteraktantInnen gemeinsame Voraussetzungen für die Formulierung des Textes gewinnen.

Mit der Hervorhebung einzelner Passagen im Ausgangstext durch Unterstreichungen und Randnotizen einerseits und den in den Analysen der Transkriptausschnitte herausgearbeiteten Verfahren der wechselseitigen Verständigung über den Ausgangstext machen die Beteiligten *ihren* Text daraus. Dies manifestierte sich durch

(Günthner 1992, 125, Hervorhebung durch Kursivdruck von mir, Unterstreichungen sind Unterstreichungen im Originaltext von Silke)

⁶⁵ Im Ausgangstext – und dem Zitat der vorigen Anmerkung direkt folgend – heißt es: „Maltz/Borker und Tannen übertragen das Konzept der unterschiedlichen kommunikativen Kodes und Kontextualisierungskonventionen auf Interaktion zwischen den Geschlechtern. Da Frauen und Männer ‚verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Interaktionssystemen‘ angehören, komme es in gemischtgeschlechtlichen Interaktionen zu typischen Mißverständnissen und Fehlinterpretationen – vergleichbar mit denen der interkulturellen Kommunikation“ (Günthner 1992, 125)

- das (Vor-)Lesen und Übernehmen von Teilen des Ausgangstextes
- das Reformulieren/Exemplifizieren von theoretischen Zusammenhängen anhand alltags-sprachlicher Darstellungen insbesondere durch die Einbettung in angedeutete Erzählstrukturen
- das Vermündlichen komplexer schriftsprachlicher Strukturen
- das Bewerten und Kommentieren des Textes, insbesondere seiner Herstellungsprinzipien.

Die Beispiele zeigen, daß sich die Beteiligten nicht einfach gegenseitig ihr fertiges Textverständnis darlegen, sondern daß sie es im kommunikativen Prozeß entwickeln und interaktiv vervollständigen: sie eignen sich den Text gemeinsam an.

2.3.3.4 Vorgeformte Elemente und Normen in der Textproduktion

Die Herstellung einer Zusammenfassung kann zeigen, inwiefern sich die Beteiligten an einem Muster orientieren, denn die Zusammenfassung ist zu weiten Teilen durch „vorgeformte Ausdrücke und Strukturen“ (Gülich/Krafft 1998)⁶⁶ geprägt. Im Rahmen der Fallstudie sollen verschiedene Bereiche herausgearbeitet werden, für die der Rückgriff auf vorgeformte Strukturen – aber auch auf Herstellungsnormen - konstitutiv wird. Bei dem ersten Versuch einer solchen Eingrenzung läßt sich an ein bereits bekanntes Beispiel der Analyse erinnern: Wenn Silke in der Anfangsphase danach fragt, ob man sich bei der eigenen Textherstellung am Aufbau des Ausgangstextes orientieren *müsse* (vgl. BS 1), dann fragt sie nach *vorgegebenen Textproduktionsnormen*, sie möchte wissen, ob sich aus dem herzustellenden Text der Textsorte Zusammenfassung einschlägige Produktionsregeln ableiten lassen.

Anhand einiger, exemplarischer Analysen wird im folgenden untersucht, wie vorgeformte Elemente in den Formulierungsprozeß einfließen und welchen Status sie für einzelne Formulierungsprozesse gewinnen.

Textproduktionsnormen, recipient design

Janine und Silke haben eine schriftliche Formulierung für den thematischen Punkt „Kontextualisierungshinweise“ gefunden und aufgeschrieben [Z. 287-289]. Aus der Schweigesequenz des Niederschreibens taucht Silke mit folgender Frage auf:

Silke: müßte man das denn jetzt in so ner zusammenfassung au(ch) no(ch) ma(l) genau also das auch zusammenfassen kontextualisierungshinweise sind bla bla bla nee ne' [Z.289-291/ BS 14]

Zwei unterschiedliche Aspekte von Vorgeformtheit werden hier ersichtlich: Die Orientierung an einer Textproduktionsnorm und die Entwicklung einer Rahmenstruktur für die Formulierung, deren inhaltliche Einkleidung bzw. „Deskription“ ausbleibt (vgl. Keseling et

⁶⁶ Zu einer näheren Eingrenzung des Konzepts des Vorgeformten in der Textproduktion siehe Kap. 5.3.2.

al. 1987). Silke fragt, ob verwendete Fachbegriffe in einer Zusammenfassung definiert werden müssen. Mit dem Modalverb ‚müssen‘ bei zusätzlicher Verwendung des Konjunktivs, („müßte man das denn jetzt“) macht sie von Anfang an deutlich, daß es ihr um die Klärung einer vorgegebenen Norm geht. Diese Norm, Definition von Fachbegriffen, steht im unmittelbaren Zusammenhang zu *wissenschaftlichen* Textualisierungsnormen, denn das Definieren verwendeter Fachbegriffe spielt für andere Textsorten kaum eine Rolle. Die Form, in der Silke das Problem aufwirft, ist anschaulich. Sie fragt nicht, müssen wir den Begriff bzw. müssen wir Kontextualisierungshinweise jetzt erklären, sondern sie bietet für den Fall ‚daß‘ gleich ein schriftliches Format an. Es handelt sich um ein in wissenschaftlichen Produktionskontexten einschlägiges Format des Definierens von Fachbegriffen: „kontextualisierungshinweise sind [...]“. Die gesamte Konstruktion, „kontextualisierungshinweise sind *bla bla bla*“, verdeutlicht, daß Silke an diesem Punkt der gemeinsamen Formulierungsarbeit nicht mit der inhaltlichen Definition von Kontextualisierungshinweisen beschäftigt ist sondern mit der *Klärung von Herstellungskriterien*.

Janine reagiert auf die Frage nach der Produktionsnorm mit Überlegungen zu einer anderen Norm, die das Rezipientendesign des Textes betrifft:

Janine: nee nee auf kei- also würd ich nich sagen weil sonst würden wir ja nie zum ende kommen wenn wir jetzt alles noch erläutern müssen . also einfach nur den groben überblick daß jemand der das liest

Silke: genau

Janine: auch so=n . EINdruck hat ich glaub (das ham?) wir ja nun eigentlich

Silke: ((schnell)) (wollt grad?) das kann man auch schon verstehen+ [Z.291-295, BS 15]

Die Orientierung an Vorgeformtheit äußert sich in der Orientierung an einem adressatengerechten Design des Textes, das im Falle einer Zusammenfassung nur auf den „grobe Überblick“ über den Textinhalt des Ausgangstextes angelegt ist.⁶⁷ Janine macht zugleich deutlich, daß sie die Aufgabe eines rezipientenspezifischen mit dem bisher Geschriebenen für gut gelöst hält, was ihr die Partnerin bestätigt.

Textmodell

Nachdem Silke einen ersten Versuch der Formulierung des schriftlichen Textes unternommen hat (vgl. BS 2), entwirft sie ein übergreifendes Modell für den gemeinsamen Text:

Silke: dann kann man sagen nämlich so sie ehm dann im nächsten schritt führt sie die argumente vor faßt die argumente zusammen und widerlegt sie dann schritt für schritt *und so weiter* und kommt dann hinterher zu *dem und dem* ergebnis und macht *den und den* vorschlag [Z. 119-122/ BS 16].

⁶⁷ Dies bildete zugleich einen Aspekt der schriftlich vorgegebenen Aufgabenstellung (sowie deren mündlicher Erläuterung im Seminar vor der Arbeit in den einzelnen Gruppen): „[...] Ihr sollt nun zu zweit (zu dritt) eine Zusammenfassung schreiben, die für andere Personen, die den Text nicht kennen, verständlich ist [...]“.

Silke entwickelt ein Modell zur Herstellung des Textes, das sich an der Makrostruktur des Ausgangstextes orientiert. Das bedeutet zugleich, daß sie ein *Gesamtbild* der Zusammenfassung vor Augen hat. Mit der Entwicklung einer umfassenden Struktur für die Zusammenfassung, deren inhaltliche Spezifikation hier durch Platzhalter der Form *dem und dem* (Ergebnis) und *den und den* (Vorschlag) ersetzt wird, entwirft Silke ein Muster, dessen Leerstellen im Fortlauf der gemeinsamen Textproduktion aufzufüllen sind und damit die noch ausstehenden Formulierungsaufgaben für den schriftlichen Text benennen. Das Textprodukt (vgl. Anhang II, 2.1) zeigt, daß die Beteiligten im wesentlichen dem hier entworfenen Modell gefolgt sind, auch wenn sie aus Zeitgründen nicht alle Schritte realisieren können. Das komplexe Formulierungskonzept, das Silke hier entwirft, gewinnt eine hohe Reichweite für den gemeinsamen Formulierungsprozeß.

Formel-/Musterhaftigkeit

Ein letztes Beispiel wirft den Blick auf einen weiteren Aspekt von Vorgeformtheit, der sich eng mit dem herzustellenden Text als Exemplar der Textsorte Zusammenfassung verknüpft. Nachdem Silke, wie unter dem letzten Beispiel zu sehen war, ein umfassendes Modell für die gemeinsame Textherstellung unterbreitet, macht Janine folgenden Vorschlag für den nächsten Bearbeitungsschritt:

Janine: ja . ja dann können wir ja schon mal den einleitenden satz machen ham wir ja eben schon gesagt irgendwie weiß nich man fängt ja im grunde genommen *an wie in ner normalen inhaltsangabe* irgendwie in dem uns vorliegenden text von . susanne günther . ehm moment . . ers(t)ma aufschreiben [Z. 123-126/ BS 17]

Mit der Ankündigung „wie in *ner normalen inhaltsangabe*“ signalisiert Janine für die Formulierung des Einleitungssatzes einer Zusammenfassung das Vorhandensein konventionalisierter Lösungen, was insbesondere mit der Bezeichnung *normal* zum Ausdruck kommt. Dies zeigt insbesondere der sich daran anknüpfende Formulierungsvorschlag „in dem uns vorliegenden text von . susanne günther“. Janine schlägt eine *typisierte, formelhafte* Formulierung vor. Weil mit der Formulierung des Einleitungssatzes implizit wesentliche Festlegungen in Bezug auf das gesamte Äußerungsformat des Textes entstehen, läßt sich deshalb auch davon sprechen, daß Janine hier ebenfalls über ein Modell verfügt, wie man eine Zusammenfassung schreibt. Allerdings bleibt es auf die Formulierung des Einleitungssatzes beschränkt. Der hier unterbreitete Formulierungsvorschlag ist nicht an die Herstellung dieses besonderen Textemplars gebunden, sondern kann - entsprechend der jeweiligen Änderung der AutorIn - jeglichen Text des Typs Zusammenfassung einleiten. Dies zeigt sich vor allem daran, daß obwohl die entsprechende Formulierung noch nicht fertig ist, bereits der Vorschlag zum Aufschreiben kommt: „ehm moment . . ers(t)ma aufschreiben“. Dabei manifestiert sich mit dem Vorschlag zum Einleitungssatz einer „normalen inhaltsangabe“, „in dem uns vorliegenden text von .

susanne günter“, ein deutlicher Gegensatz zu dem Formulierungsvorschlag von Silke, „der aufsatz wendet sich gegen“ (vgl. dazu ausführlicher Kap. 5.3.2).

2.3.4. Interaktionsorganisation

In den methodischen Vorüberlegungen zu dieser Fallstudie wurde eine Trennung von Beobachtungsperspektiven entlang der doppelten Aufgabenkomponenten des spezifischen Interaktionstyps „konversationelle Schreibinteraktion“ in ‚Textherstellung‘ einerseits und ‚Interaktionsorganisation‘ andererseits vorgeschlagen. Die sequentielle Analyse der Anfangsphase, in der beide Perspektiven noch gemeinsam behandelt wurden, zeigte die enge Verbindung beider Komponenten, indem die Aktivitäten der Gesprächsteilnehmerinnen sowohl unter die Lupe ihrer Leistung für die Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe als auch unter die Lupe ihrer Leistung für die Herstellung gemeinsamer Kooperationsmodalitäten gerieten. Mit dem Interesse zu untersuchen, wie Formulierungs- und Kooperationsprozeß zusammenhängen, und welchen Einfluß die hergestellten sozialen Arbeitsbedingungen auf die Herstellung des Textes nehmen, richtet sich der Blick im folgenden auf Aspekte der Verteilung von Zuständigkeiten, der Entwicklung von Herstellungsstrategien und des sich etablierenden Aufgabenverständnisses in der Interaktion. Die Untersuchung knüpft zunächst an Beobachtungen aus der Analyse der Textherstellungsprozesse an.

2.3.4.1 **Erste Beobachtungen zu den entstehenden Kooperationsmodalitäten zwischen den Beteiligten**

Die konversationelle Schreibinteraktion macht die Textproduktion zu einem sozial-kommunikativen Ereignis, mit dem die Beteiligten gleichmaßen umgehen müssen wie mit der Anforderung, ein schriftliches Endprodukt herzustellen. Weil die Beteiligten einander kaum kennen, entsteht im besonderen Maße die Notwendigkeit, eine Form der Zusammenarbeit zu finden, mit der sich die Schreibaufgabe bewältigen läßt: sie müssen den interaktiven Prozeß organisieren. In den bisherigen Analysen, insbesondere in der Analyse des Gesprächsanfangs, wurden bereits einige Hinweise auf den Umgang mit der Situation geliefert: Die Beteiligten berichten einander erste Lektüreeindrücke und benutzen dies, um Gemeinsamkeiten fest- bzw. herzustellen und damit gleichsam ihre Bereitschaft zur Kooperation zu signalisieren. Insgesamt findet in dem Gespräch eine aufwendige Begründung von kommunikativen Handlungen statt; die Beteiligten legen einander dar, worauf sich ihre Redebeiträge beziehen, und in welchem Zusammenhang sie mit der Lösung der Schreibaufgabe stehen: sie rahmen Gesprächsbeiträge und schaffen Voraussetzungen für das weitere Handlungsgeschehen.

Aus den bisherigen Analysen, insbesondere aus der Darstellung des interaktiven Verlaufs (2.3.1, Abb. 1), läßt sich eine weitere Beobachtung gewinnen. Silke ist diejenige Teilnehmerin, die auffallend viele Redeanteile hat, während Janine weit weniger in das interaktive Geschehen eingreift. Diese rein quantitative Beobachtung steht im Zusammenhang mit einer klaren Zuständigkeitsverteilung zwischen den Beteiligten: Silke wird von Beginn an im besonderen Maße für die Strukturierung der Interaktion und der für die Aufgabenlösung durchzuführenden Schritte verantwortlich. Bereits nach wenigen Äußerungen im Gespräch, die wie beschrieben die Verständigung über erste Lektüreeindrücke zum Gegenstand haben, lenkt sie den Fokus explizit auf die konkrete Bearbeitung der Aufgabe; sie fragt nach Herstellungskriterien, die sich darauf beziehen, ob man sich bei der Produktion der Zusammenfassung „an dem aufbau orientieren muß“ (vgl. 2.3.2).

Nach einer längeren gemeinsamen Paraphrase des Ausgangstextes, ergreift Silke dann die Initiative, um mit dem Schreiben zu beginnen („so und jetzt darum würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen ((Vorschlag)) ihr aufsatz [...]“) und strukturiert damit die Interaktion im Hinblick auf die Erledigung einer neuen Aufgabe (vgl. 2.3.3.1). Dies wiederholte sich auch bei der Hinwendung zu neuen Formulierungsetappen („dann kann man jetzt irgendwie anfangen ohne daß ich jetzt genau weiß was kommt ((Vorschlag)) ihre kr- ihre kritik richtet sich in ERster linie gegen die . gegen die . . + und dann geht's eben los . ehm was weiß ich . (jetzt wonach?)“; 2.3.3.2).

Schließlich ließ sich auch beobachten, daß sich Silke bei der Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe besonders an der Herstellung von Makrostrukturen orientiert. Dies gilt sowohl im Bereich der Textparaphrase, wo sie zunächst textübergreifend wesentliche Aussagen des Ausgangstextes zusammenstellt, bevor sie Argumente im einzelnen erläutert („ja genau also sie wendet sich ja gegen diese theorie der unterschiedlichen . ehm kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern beziehungsweise de- dieser sichtweise frauen und männer das wär so zu behandeln wie angehörige unterschiedlicher kulturen“, (vgl. 2.3.3.3), und es gilt auch für die Herstellung des eigenen Textes, bei der sie zunächst ein umfassendes Formulierungskonzept für die Zusammenfassung entwirft („dann kann man sagen nämlich so sie ehm dann im nächsten schritt führt sie die argumente vor faßt die argumente zusammen und widerlegt sie dann schritt für schritt und so weiter und kommt dann hinterher zu dem und dem ergebnis und macht den und den vorschlag“, vgl. 2.3.3.4).

Silke fühlt sich also im besonderen Maße für die Strukturierung der interaktiven Aufgaben verantwortlich und wird - so läßt sich umgekehrt schließen - auch dafür verantwortlich gemacht. Denn Janine läßt sich von Anfang an auf die Strukturierungsangebote und Gesprächsinitiativen ihrer Partnerin ein (vgl. Gülich 1994), die sie in ratifizierender Weise unterstützt. Dabei ließ sich beobachten, daß Janine Aufgaben übernimmt, die sich im Rahmen der von Silke initiierten Aktivitäten bewegen: Sie beteiligt sich an der Entwicklung

von Formulierungsvorschlägen für den Text (vgl. 2.3.3.1 und 2.3.3.2) und sie ergänzt die Erläuterungen von Silke durch die Anführung weiterer Textbeispiele bei der Paraphrase des Textes (vgl. 2.3.3.3).

Bisher fand sich nur ein Beispiel für die Unterbreitung eines eigenen, strukturierenden Handlungsvorschlags durch Janine. Dieser bestand in einem Formulierungsvorschlag für den Einleitungssatz („ja . ja dann können wir ja schon mal den einleitenden satz machen ham wir ja eben schon gesagt irgendwie weiß nich man fängt ja im grunde genommen an wie in ner normalen inhaltsangabe irgendwie in dem uns vorliegenden text von . susanne güntner . *ehm moment . . ers(t)ma aufschreiben*“, vgl. 2.3.3.4).

Diese Beobachtungen lassen insgesamt den Schluß zu, daß Silke klare Vorstellungen über die gemeinsame Erledigung der Aufgabe hat. Sie manifestieren sich in der expliziten Strukturierung unterschiedlicher Teilschritte und –aufgaben für den gemeinsamen Schreibauftrag; Silke läßt die Schreibaufgabe die ganze Zeit mitlaufen und weist den durchgeführten Aktivitäten einen je spezifischen Status für die gemeinsame Bearbeitung zu. Demgegenüber läßt sich vermuten, daß Janine keine so deutlichen Vorstellungen für die Bearbeitung besitzt und die Vorschläge der erfahreneren Partnerin zu teilen bereit ist. Es entsteht kaum Klärungsbedarf für diese Verteilung von Zuständigkeiten. Das führt dazu, so wird in der Analyse zu zeigen sein, daß die Lösung der gemeinsamen Aufgabe im wesentlichen unter dem Einfluß der Teilnehmerin Silke zustande kommt. Ihre Beiträge gewinnen im komplexen Interaktionsgeschehen eine enorme Reichweite. Dies zeigt nicht zuletzt das entstandene Textprodukt.

Im folgenden Kapitelabschnitt wird gezeigt, wie sich die Orientierung an der Lösung einer Aufgabe bei den Beteiligten manifestiert, und was für ein Aufgabenverständnis dabei entsteht (2.3.4.2). Im nachfolgenden Kapitelabschnitt wird untersucht, wie die Beteiligten mit divergierenden Vorschlägen und Unstimmigkeiten in der Interaktion umgehen. Dies wird als Methode verstanden, mit der sich das Selbstverständnis der Beteiligten bzw. ihr Kooperationsverständnis auf geeignete Weise rekonstruieren läßt (vgl.2.3.4.2).

2.3.4.2 Aufgabenorientierung und Aufgabenverständnis der Beteiligten

Anhaltspunkte für die Orientierung an der Erledigung einer gemeinsamen Aufgabe werden einerseits durch die Vorschläge geliefert, die die Beteiligten für die (Strukturierung der) Herstellung des Textes unterbreiten, so wie sie insbesondere im letzten Kapitelabschnitt für die Teilnehmerin Silke beschrieben wurden. Andererseits liefert aber auch die Art und Weise, wie die Aufgabe für die Beteiligten auch bei Störungen von außen präsent bleibt, wichtige Hinweise auf die Aufgabenorientierung. Im ersten Fall handelt es sich stärker um explizite Indikatoren, im zweiten Fall eher um implizite Indikatoren der Aufgabenorientierung.

Explizite und implizite Indikatoren der Orientierung an der Lösung einer Aufgabe

Ein Beispiel für die explizite Aufgabenorientierung wurde durch Silkes metadiskursiv eingeführten Fokuswechsel vom Paraphrasieren zum schriftlichen Formulieren geliefert (vgl. 2.3.3.1., BS 2). Damit führte Silke einen neuen Schritt in die gemeinsame Aufgabenbearbeitung ein, den sie auf der kommunikativen Oberfläche als Folgeereignis der bisher durchlaufenen Aktivitäten auswies und begründete: „so und jetzt darum würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen“. Demgegenüber wurde der Handlungskomplex der Textparaphrase in der Interaktion auf andere Weise hervorgebracht. Er entstand im Anschluß an die Gesprächseröffnung auf Grund der Initiative von Silke, im Ausgangstext nachzulesen:

- Silke: also eigentlich nur also irgendwie/ der wendet sich ja ((schnell)) das muß man auf jeden fall aufnehmen+ daß sich der aufsatz wendet ge:gen ehm ((leiser, schneller)) *wa(r)te mal ich muß (das hier echt ers(t) ma(l) jetzt überfliegen?)*
- Janine: (ja jetzt überfliegen.....?)
- Silke: (.....?) wie lange zeit ham=wir denn
- Janine: ehm bis zwanzich vor ne‘
- Silke: ((leise)) (.....könn=wir ja grad nochmal?) *lesen* was hab ich denn hier+
[44 Sekunden Pause/ BS 18]

Aus dem Zugeständnis einer Lücke in der Lektüre entwickelt sich ein eigenständiger, etwa 10-minütiger Handlungskomplex der Paraphrase des Ausgangstextes. Auch wenn er nicht eigens als besondere Bearbeitungsetappe angekündigt wird, so zeigt er doch, daß die Beteiligten die Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses zu einer Voraussetzung für die Bearbeitung der Formulierungsaufgabe machen; sie widmen sich ihr mit großer Ausführlichkeit und stellen Grundlagen her, auf die sie bei der Formulierung der Zusammenfassung immer wieder zurückkommen.

Die Präsenz der Aufgabe wird auch dort manifest, wo die Beteiligten durch Störungen von außen gezwungen sind, kurzfristig aus der Aufgabenbearbeitung auszusteigen. So werden sie im Rahmen ihrer Beschäftigung mit dem Ausgangstext und noch am Anfang ihrer gemeinsamen Arbeit stehend von einer anderen Schreibgruppe wegen Aufnahmeschwierigkeiten unterbrochen. In auffälliger Weise findet Silke aus dieser kurzen Nebensequenz des Sprechens mit der anderen Gruppe nahezu übergangslos in die früheren Paraphrasierungstätigkeiten zurück. Es entsteht keine *hörbare* bzw. prosodisch segmentierte Grenze zwischen der Auseinandersetzung mit der anderen Schreibgruppe hin zu den eigenen Aktivitäten, sie schließen nahtlos aneinander an:

- [J und S haben 44 Sek. im Ausgangstext nachgelesen]
- Janine: man merkt zumindest daß=(e)s ne frau geschrieben hat
- Silke: ((lachend)) he+ ((schnell)) das hab=ich das hab=ich aber auch gedacht währ(e)nd ich das gelesen hab hab=ich no(ch)=gedacht+ eigentlich liefert sie wahrscheinlich hier das beste beispiel für das woGEGEN sie eigentlich schreibt daß sie nämlich relativ ehm/ also sie will ja eigentlich widerlegen daß es eben diese theorie der unterscheidlichen ehm/ . das heißt

((schnell, leise)) wa(r)te mal ich weiß garnicht ob=s jetzt+ . ehm [andere Schreibgruppe betritt den Raum]

Angela: hallo wie wie überprüft ihr das (.....?)

Janine: (was?)

Angela: wie das band funktioniert

Silke: ach so

Janine: (einfach?) anmachen

Angela: wie anmachen

Janine: ((schnell)) jetzt könn=wir/ wir hams grad angemacht+ jetzt könn=wir zurückspulen und

Silke: (kann man dann?)

Angela: (.....?)

Silke: hart nicht ja logisch stimmt nö ja ach so weiß ich jetzt gar nich

Angela: ham wir uns nämlich auch gedacht (.....?)

Silke: das nimmt schon auf sieht jedenfalls ziemlich so aus . *und wenn nich dann nich . ehm wa(r)te mal ((leise, vorlesend)) diese von bebebe durch tannen bekannt gewordene is jedoch+* [Z.28-41/ BS 19].⁶⁸

Das unmittelbare Zurückfinden in die zuletzt durchgeführten Tätigkeiten der Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext liefert Hinweis darauf, daß Silke sich deutlich auf die zu erledigende Aufgabe konzentriert und durch unvorhergesehene Ereignisse nicht abgelenkt wird. Dies wird umso deutlicher, als sich der Vorgang der Unterbrechung kurz darauf fast identisch wiederholt: Erneut betritt die andere Gruppe den Raum und wirft das Aufnahmeproblem auf, erneut wickelt Silke diese Zwischensequenz ab und greift nahtlos die eigenen Aktivitäten wieder auf [Z.93-94].

Ein impliziter Beleg für die durchgängige Orientierung an der Bearbeitung der übergeordneten Formulierungsaufgabe bei Silke liefert auch das folgende Transkriptbeispiel. Die Beteiligten befinden sich noch immer bei der Paraphrase des Textes. Bei der Erarbeitung eines besonderen Arguments der Autorin schert Silke kurzfristig aus der Paraphrase aus und reflektiert die Rolle, die dieses Argument für die eigene Zusammenfassung spielen könnte, findet dann aber sofort wieder in die Paraphrase zurück:

Janine: weiblichkeit und männlichkeit ((vorlesend, leise, schnell)) gelernte und sozial geprägte verhaltensweisen (.....bedeutung?) erWArtung (.....?)

Silke: ja das ist jetzt total blöd mit diesem ding das paßt da irgendwie überhaupt nicht rein ne is *besser wenn man . da wieder/ das is nur irgendwie n doofes beispiel dafür daß/*

Janine: ja stimmt

Silke: weil das gehört da eigentlich irgendwie fand ich gar nicht richtig rein jedenfalls *wenn wir . also geschlecht ((schnell)) lelelele+ . also es geht ihr darum/ihr gehts dann hier [...]* [Z.53-58/ BS 20]

Der Ausschnitt macht deutlich, daß Silke die gemeinsame Formulierungsaufgabe die ganze Zeit mitlaufen läßt. Aktivitäten der Textparaphrase und Textkommentierung werden im Hin-

⁶⁸ Es ist aus der Gesprächsaufnahme nicht rekonstruierbar, wann genau die andere Gruppe den Raum verläßt. Dabei findet zwar im Übergang zu eigenen Paraphrasierungstätigkeiten eine kurze Absetzung statt (.), diese ist aber extrem kurz und wird durch einen gleichbleibenden Tonhöhenverlauf innerhalb der Äußerung überlagert, so daß sie keine Segmentgrenze markiert. Auch die Ankündigung „wa(r)te mal“ markiert keinen besonderen Übergang. Es handelt sich vielmehr um eine für die Sprecherin typische Redeweise, die sie häufig benutzt, wenn sie etwas nachliest. Einschlägig wäre an diesem Punkt natürlich eine Videoaufnahme der Interaktion.

blick auf ihre Eignung für den eigenen Text reflektiert und auf die Lösung der übergeordneten Schreibaufgabe zugeschnitten. Es zeigt, wie sehr Silke die gemeinsame Herstellung von Schreibvoraussetzungen, die Verständigung über ein gemeinsames Textverständnis, ins Zeichen des Schreibprodukts stellt.

Im Kontext der methodischen Diskussion einer geeigneten Segmentierung des Interaktions- und des Schreibprozesses (vgl. 2.2) führt das Beispiel die Parallelität und Mehrdimensionalität von Aktivitäten im Herstellungsprozeß vor Augen: Silke setzt in dem besprochenen Beispiel unvermittelt zur Strukturierung des eigenen, noch gar nicht spezifizierten Textes an („is besser wenn man . da wieder“; „wenn wir“). Dieser Ansatz wird im unmittelbaren Fortlauf der Interaktion nicht weiterverfolgt, er steht aber hörbar im gemeinsamen Interaktionsraum (Bouchard/de Gaulmyn 1997; Krafft/Dausendschön-Gay 1999a;) und wird zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen. Die Beobachtung, daß die Erarbeitung von Formulierungsvorschlägen von Planungsaktivitäten durchsetzt ist (vgl. 2.3.3.1), läßt sich hier auf die Beobachtung ausweiten, daß die Erarbeitung eines gemeinsamen Textverständnisses bereits von Ansätzen einer Strukturierung und Formulierung des eigenen Textes durchdrungen ist.

Makro- versus mikroorientierte Bearbeitungsverfahren

Der vorige Abschnitt hat gezeigt, inwiefern Silke besondere Strukturierungsaktivitäten in der Interaktion wahrnimmt, und die gemeinsame Schreibaufgabe die ganze Zeit präsent hält.

Im folgenden wird untersucht, welche Strategien die Beteiligten bei der Lösung der Aufgabe verfolgen. Es wird zu zeigen sein, daß ihre Strategien – möglicherweise – divergieren und in dem Gegensatz von makroorientierten (Silke) bzw. mikroorientierten (Janine) Herstellungsverfahren zum Ausdruck kommen. Dafür wird ein bereits aus der Analyse vorgeformter Strukturen bekanntes Gesprächsbeispiel herausgegriffen.⁶⁹ Es verdeutlicht die bevorzugten Lösungsstrategien der Beteiligten beim Textproduzieren. Den Hintergrund für das Beispiel bildet Silkes Versuch, eine Formulierung für den schriftlichen Text vorzuschlagen, aus der sie kurzerhand die Struktur für die Zusammenfassung entwickelt:

- Silke: dann kann man sagen nämlich so sie ehm dann dann im nächsten schritt führt sie die argumente vor faßt die argumente zusammen und widerlegt sie dann schritt für schritt und so weiter und kommt dann hinterher zu dem und dem ergebnis und macht den und den vorschlag
- Janine: ja . ja dann können wir ja schon mal den einleitenden satz machen ham wir ja eben schon gesagt irgendwie weiß nich man fängt ja im grunde genommen an wie in ner normalen inhaltsangabe irgendwie in dem uns vorliegenden text von . susanne günther . ehm moment . . ers(t)ma aufschreiben [Z. 119-126/ BS 21, vgl. 2.3.3.4]

⁶⁹ Beispiele für die makroorientierte Textarbeit von Silke sind in den bisherigen Analysen zahlreich und unter dem vorigen Kapitelabschnitt (2.3.4.1) zusammengefaßt.

Ähnlich wie dies für den ersten Formulierungsvorschlag von Silke beschrieben wurde, zeigt das Äußerungssegment „dann kann man sagen nämlich so“ auch hier an, daß Silke die jeweiligen Schritte als *Handlungsfolgen* definiert und sich an einem Gesamtbild für die Lösung der Aufgabe orientiert (vgl. 2.3.3.1, BS 2). Sie entwirft hier ein umfassendes Herstellungsmodell für die gemeinsame Zusammenfassung und übernimmt damit erneut die Zuständigkeit für die Planung und Strukturierung der interaktiven Textherstellungsschritte.

Dem an der Etablierung von Makrostrukturen orientierten Modell des Textproduzierens von Silke steht Janines Vorstoß zur Lösung der lokalen Formulierungsaufgabe des ersten Satzes der Zusammenfassung gegenüber („ja . ja dann können wir ja schon mal den einleitenden satz machen“). Mit der Formulierung eines Einleitungssatzes wird ein Formulierungsproblem aufgegriffen, dessen Lösung zwar in der Regel eine große Reichweite für den Produktionsprozeß hat, mit ihm wird beispielsweise der sprachliche Äußerungsmodus für das Textprodukt festgelegt. Dennoch liefert Janines Vorschlag zur Formulierung des Einleitungssatzes Hinweise auf eine insgesamt andere, kleinschrittigere Bearbeitungsstrategie im Vergleich zum Modell von Silke. Zunächst ratifiziert Janine Silkes Vorschlag, ohne ihn inhaltlich zu kommentieren. Sie weist ihren eigenen Schritt auf der kommunikativen Oberfläche als Folgeereignis des bisherigen Planungsgeschehens aus („ja dann“; „ham wir ja eben schon gesagt“) und geht unmittelbar dazu über, ihren Verfahrensvorschlag („können wir ja schon mal den einleitenden satz machen“) in einen Vorschlag zur sprachlichen Formulierung des Einleitungssatzes zu überführen („irgendwie in dem uns vorliegenden text von susanne günther“), den sie bis zur schriftlichen Fixierung treibt („ehm moment ers(t)ma aufschreiben“).

Mit der deutlichen Orientierung auf eine vorgeformte Struktur („*man* fängt ja im grunde genommen an wie in ner *normalen inhaltsangabe*“) und der formelhaften Realisierung eines verbreiteten Einleitungsformulierung („in dem uns vorliegenden Text von . susanne günther“) wird die Lösung in einem Muster gesucht. Der Wunsch zum sofortigen Niederschreiben zeigt, daß es Janine dabei um eine endgültige Lösung dieses spezifischen Formulierungsproblems geht. Es deutet sich an, daß Janine ein Bearbeitungsverfahren des lokalen Vorrückens von Formulierung zu Formulierung bevorzugt. Diese Deutung wird dadurch gestützt, daß sie – auch nachdem die Beteiligten die Formulierung des Einleitungssatzes zunächst auf einen späteren Zeitpunkt verschieben [Z.144f.] und ihn schließlich sogar erst ganz am Schluß der kooperativen Formulierungsanstrengungen herstellen – in der Interaktion wiederholt auf das Problem der Einleitungsformulierung zurückkommt [Z.177-181; 402f.]. Damit wird der Eindruck erweckt, daß sie es bevorzugt, Formulierungsaufgaben gemäß ihres chronologischen Vorkommens im späteren Text zu lösen. Die Formulierung des Einleitungssatzes ist nahezu das einzige Beispiel dafür, daß Janine einen Bearbeitungsschritt vorschlägt und die ganze Zeit

im Auge behält.⁷⁰ Weil sich ihre sonstigen Aktivitäten im Rahmen der von Silke initiierten Handlungsvorschläge bewegen, ist eine Rekonstruktion ihres Aufgabenverständnisses insgesamt schwieriger zu leisten. Dabei war vermutet worden, daß Janine im Gegensatz zu Silke ohnehin weniger deutliche Vorstellungen über die Bearbeitung der gemeinsamen Schreibaufgabe hat als Silke (vgl. 2.3.4.1).

Durch Janines Initiative zur Formulierung des Einleitungssatzes kommt in der Interaktion ein Prozeß in Gang, der mit Formulierungsproblemen behaftet ist. Das folgende Beispiel zeigt, inwiefern präferierte Herstellungsstrategien zum Gegenstand einer expliziten Reflexion werden.

Reflexion von Herstellungsstrategien

Janine hat die aktuelle Aufgabe – wie gesehen – mit der Formulierung des Einleitungssatzes benannt. Bevor es zu einer konkreten Bearbeitung dieser Aufgabe kommt, entsteht eine kurze Sequenz, die Janine mit dem Bezug auf die Textproduktionsaufgabe („oder solln wir auch wieder n thesenpapier erstellen“ Z.127) einleitet und aus der sich ein Gespräch über die Herstellung und Funktion verschiedener Texttypen entwickelt [Z.127-135]. Diese Sequenz beendet Janine mit dem neuerlichen Zurückkommen auf die Formulierungsaufgabe des Einleitungssatzes, für den Silke eine thematische Rahmung vorschlägt:

- Janine: ja wie war das jetzt nochmal wer/ wen hatts du da grade genannt‘ ((leise)) (da hab ich mich verschrieben?)+
- Silke: also irgendwie erstmal irgendwie halt thema (5)
- Janine: ehm widerlegung der . argumentation oder (2) es ist immer so schwierig anzufangen
- Silke: na ja echt das fin=ich das allerschlimmste
- Janine: dann rutscht es ja so aber
- Silke: irgendwie daß sie ehm daß der artikel . daß daß man irgendwie reinbringt daß er sich eh mir fallen immer wörter nich ein
- Janine: ja ne in dem moment dann
- Silke: ehm daß (2) daß der [der Aufsatz, K.L.] da in dieser forschungsrichtung halt soziolinguistik beziehungsweise feministische linguistik daß der da ehm jetzt irgendwie . stellung bezieht oder keine ahnung eben zu diesem thema männliche ko- männliche und weibliche kommunikation oder irgendwie sowas [135-144/ BS 22]

Die Beteiligten stellen zunächst Einigkeit darüber her, daß die Formulierung von Textanfängen eine besondere Schwierigkeit bedeutet. In dem Versuch, sich der Einleitungssatzformulierung zu nähern, schlägt Silke zwar keine endgültige Formulierung vor, sie macht aber Vorschläge zu deren inhaltlicher Eingrenzung, „daß der [Aufsatz] in dieser forschungsrichtung [...] feministische linguistik [...] *ststellung bezieht* [...] oder eben zu diesem thema

⁷⁰ Eine Ausnahme bildet eine Initiative Janines zur Zusammenfassung der bisherigen Formulierungsarbeit und zur Benennung noch ausstehender Aufgaben (vgl. 2.3.4.3, BS 25) „jetzt müssen wir ja hier steht ja ((vorlesend)) im folgenden werde ich eine detaillierte kritik an diesem ansatz vornehmen und dabei schwerpunktmäßig auf die arbeit von maltz borker eingehen da sie die begründer . von nenen+ ach so (war noch?) mhm (das andere das is

männlich ko- männliche und weibliche kommunikation“. Der Vorschlag ist ein Vorschlag zur Einbettung des Einleitungssatzes in einen Diskussionskontext bzw. eine Kommunikationssituation. Er folgt – ähnlich wie das Segment „der aufsatz wendet sich gegen“ - einer problemorientierten Darstellung des Themas des Ausgangstextes. Der Transkriptionsausschnitt zeigt aber, daß Silke die genaue Formulierung Probleme bereitet („halt soziolinguistik beziehungsweise feministische linguistik“; „daß der da ehm jetzt irgendwie“, „oder keine ahnung eben zu diesem thema“; „oder irgendwie sowas“). Sie beschreibt daraufhin eine für das Stocken der Formulierungsarbeit von ihr gern verwendete Strategie, mit der sie ihren Schreibfluß wieder in Gang bringt:

Silke: was ich ja auch manchmal gerne mache is ich laß dann den ersten satz weg und fang mit=m zweiten an weil ich (mit=m ersten das hinterher mache?) [...] wenn man nämlich . sich jetzt schon sagt daß man wahrscheinlich wenn man nämlich gleich mehr geschrieben hat dann kann man sich auch besser . dann kann man auf einmal besser formulieren irgendwann wenn man einfach sagt so tut als hätte man jetzt schon geschrieben so in diesem artikel geht es irgendwie um die kommunikation bla bla bla [Z. 144-150/ BS 23].

Silke beschreibt einen Trick, mit dem sie dem Problem der Formulierung des Einleitungssatzes zunächst zu entgehen versucht. Dem Einleitungssatz wird eine besondere Bedeutung zugemessen. Zugleich wird der Herstellungsprozeß nicht an ein lineares Satz-Schema geknüpft, sondern Formulierungsaufgaben werden gemäß ihres jeweils unterschiedlichen Status für die Herstellung des Textes hierarchisiert. Dies entspricht Silkes bisherigem Vorgehen bei der Paraphrase und bei ihren ersten Formulierungsvorschlägen, auch hier fand eine Hierarchisierung entlang makrostruktureller und mikrostruktureller Herstellungsaktivitäten statt.

Dem *Schreibfluß* wird im Rahmen der Reflexion von Herstellungsstrategien eine eigene Qualität im Produktionsprozeß zugesprochen, der Schreibprozeß selbst in verschiedene Formulierungsetappen segmentiert. Die Reflexion auf Schreibstrategien könnte ein Hinweis auf Silkes Expertise sein, sie lassen sich als Resultat verschiedener Schreiberfahrungen deuten.

Zusammenfassung

Die Beteiligten arbeiten äußerst konzentriert an der Lösung der gemeinsamen Schreibaufgabe. Unter dem Einfluß der Teilnehmerin Silke wird dabei eine Struktur für den Herstellungsprozeß entwickelt, bei der verschiedene Aufgaben gemäß ihrer unterschiedlichen Bedeutung für die Lösung der übergeordneten Textproduktionsaufgabe hierarchisiert werden. Silke orientiert sich an einem *Gesamtbild* der Aufgabe und in dessen Folge an der Herstellung von Makrostrukturen, die sukzessive in einzelne Formulierungen für den schriftlichen Text einge-

der?) zwei kulturen mit divergierenden kommunikativen systemen sind also jetzt kommt das war so der e . die richtige einführende einleitung und jetzt gibts also wirklich an die kritikpunkte“ [Z.249-254]

kleidet werden. Insgesamt ist Silke vor allem planerisch tätig, übernimmt aber auch in allen anderen Bereichen der Textproduktion Zuständigkeiten, etwa bei der Erarbeitung einzelner Formulierungen. Janine scheint sich demgegenüber stärker an einem Verfahren des Textzuwachses zu orientieren, bei dem Formulierungsaufgaben linear entsprechend ihres sequentiellen Erscheinens an der textuellen Oberfläche der Zusammenfassung abgearbeitet werden. Dies ist aber insgesamt schwieriger zu beurteilen, weil Silke das interaktive Geschehen in hohem Maße steuert.

Wenn die Lösung der Aufgabe im wesentlichen unter dem Einfluß von Silke zustande kommt, weil sie eine deutliche Vorstellung davon hat, wie der Text gemeinsam herzustellen ist, dann sind dennoch die Fälle interessant, in denen sich divergierende Vorschläge zwischen den Beteiligten abzeichnen. Die Bearbeitung von Divergenzen, Mißverständnissen oder Unstimmigkeiten liefern Hinweise darauf, wie die Beteiligten mit der Aufgabe zur Kooperation umgehen.

2.3.4.3 Kommunikative Probleme zwischen den Beteiligten

Im gesamten Gespräch entstehen einige wenige kommunikative Unstimmigkeiten zwischen den Beteiligten, die auf unterschiedliche Fokussierungen und Relevanzsetzungen des gemeinsamen Gesprächsthemas zurückzuführen sind. Das bedeutet, daß die Beteiligten keinen gemeinsamen Fokus teilen, sondern verschiedene Anknüpfungspunkte für den Fortgang des Gesprächs hervorbringen oder explizit vorschlagen. Die Etablierung und Durchsetzung divergierender Foki kann demnach Aufschluß darüber geben, wie Kooperationsmodalitäten hergestellt werden, und wie sie sich auf den interaktiven Prozeß und das Schreibprodukt auswirken.⁷¹

Die unter den folgenden zwei Abschnitten diskutierten Beispiele zeigen, daß und wie Silke immer wieder ihre Vorschläge in der Interaktion durchbringt und damit maßgeblich das interaktive Geschehen und die Herstellung des Textprodukts bestimmt.

Divergierende Bearbeitungsfoki

Ein Beispiel für die Strukturierung der durchzuführenden Schritte unter dem Einfluß von Silke findet sich – im Anschluß an das bereits für den Gesprächsbeginn analysierte Beispiel der Präferenz möglicherweise unterschiedlicher Herstellungsverfahren zwischen den Beteiligten (vgl. 2.3.2, BS 1.) – im Bereich der Paraphrasierung des Ausgangstextes. Silke hat da-

⁷¹ Die Analyse von Aktivitäten der (unterschiedlichen) Fokussierung in der konversationellen Schreibinteraktion gehen auf Überlegungen von Dausendschön-Gay und Güllich (1997) zurück, die diese im Rahmen eines Vortrags auf dem Workshop des Graduiertenkollegs „Aufgabenorientierte Kommunikation“ in Bielefeld dargelegt haben (Titel des Workshops „Fokus“). Dabei unterscheiden sie im Anschluß an die Arbeiten von Kallmeyer (1978) und Kallmeyer/Schmitt (1991) unterschiedliche Aktivitäten des Fokussierens, die beispielsweise das Wechseln des Fokus‘, das Teilen eines Fokus‘ oder Fokusdivergenzen umfassen.

mit begonnen, die Struktur des Ausgangstextes herauszuarbeiten, Janine lenkt Silkes Ausführungen auf einen anderen Punkt:

- Silke: also worums ja eigentlich geht is daß=es ne theorie gibt . ehm wonach warum leute die aus verschiedenen kulturen kommen sich nich verstehen also (oder?)
- Janine: mh
- Silke: mißverständnisse ganz oft haben
- Janine: *ja gut nee hier steht aber was hier steht war ja irgendwie daß die die mißverständnisse erwartet werden wenn man aus verschiedenen kulturen kommt aber daß man sie nicht erwartet eh in bezug auf männer und frauen (.....?)*
- Silke: *ja ja nee ich meinte jetzt vom aufbau her* es gab mal irgendwie halt (.....?) das steht hier irgendwo worauf das zurückgeht bei eins ehm das geht/ diese ganze diskussion die geh- die hat gar nicht angefangen beim bei der diskussion warum sich männer und frauen nicht verstehen sondern [...] [Z.73-81/ BS 24]

Silke erläutert eine der maßgeblichen Theorieansätze, auf die sich die Argumentation von Günthner stützt. Es handelt sich um Gumperz' Theorie der interkulturellen Kommunikation: „also worums ja eigentlich geht is daß=es ne theorie gibt . ehm wonach warum leute die aus verschiedenen kulturen kommen sich nich verstehen also (oder?) mißverständnisse ganz oft haben“. Janine setzt Silkes Ausführungen in den unmittelbaren Kontext der weiterführenden Argumentation bei Günthner, der interkulturellen Kommunikation zwischen den Geschlechtern: „ja gut nee hier steht aber was hier steht war ja irgendwie daß die die mißverständnisse erwartet werden wenn man aus verschiedenen kulturen kommt aber daß man sie nicht erwartet eh in bezug auf männer und frauen (.....?)“. Janine schreitet also im Ausgangstext weiter vor und beschreibt, vor welchem Hintergrund die Theorie von Gumperz in dem Text von Günthner eine Rolle spielt. Sie markiert ihren Beitrag auf der sprachlichen Oberfläche dabei als Gegensatz zu der Darstellung Silkes („ja gut *nee hier steht aber was hier steht war ja*“). Ihre Ausführungen zu der Übertragung der Theorie auf geschlechtsspezifische Kommunikation werden von Silke mit dem Hinweis unterbrochen, daß es ihr bei der Schilderung von Gumperz' Ansatz um den *Aufbau* der Argumentation bei Günthner gehe: „*ja ja nee ich meinte jetzt vom aufbau her*“. Der Beitrag von Janine wird damit indirekt in seiner Relevanz für die anstehende Aufgabe der systematischen Rekonstruktion des Argumentationsaufbaus zurückgestuft. Dabei schreitet Silke unmittelbar in ihren Schilderungen fort und korrigiert Janine implizit, indem sie noch einmal begründet, wie die verschiedenen Ansätze aufeinander aufbauen: „diese ganze diskussion die geh- die hat gar nicht angefangen beim bei der diskussion warum sich männer und frauen nicht verstehen sondern [...]“. Silke *belehrt* ihre Partnerin, die an einem Punkt einsetzt, an dem wesentliche Hintergründe noch nicht hergeleitet wurden. Silke macht damit sehr enge Vorgaben für die Folgeaktivitäten. Janine scheint sich darauf einzulassen, sie setzt weder zu weiteren Erläuterungsversuchen an noch auch greift sie anderweitig ins Gesprächsgeschehen ein. Vielmehr setzt Silke, nachdem sie ihre Partnerin ‚korrigiert‘ hat, zu einem längeren Monolog

über den Ausgangstext an. Silke hat deutlich gemacht, welches die Aufgabe ist (Rekonstruktion des Argumentationsaufbaus), und sie nimmt die Aufgabe in die Hand.

Ein anderes Beispiel zeigt, daß die Beteiligten einen unterschiedlichen Fokus für die weitere Aufgabenbearbeitung setzen, daß aber Silke *ihr* Anliegen zum gemeinsamen Fokus machen kann. Das Beispiel beinhaltet eine der wenigen Strukturierungsinitiativen von Janine.

Dem entsprechenden Ausschnitt geht eine gemeinsame Formulierungssequenz voraus, die die Beteiligten mit dem Notieren eines Formulierungsvorschlags beenden:

- Janine: jetzt müssen wir ja hier steht ja ((vorlesend)) im folgenden werde ich eine detaillierte kritik an diesem ansatz vornehmen und dabei schwerpunktmäßig auf die arbeit von maltz borker eingehen da sie die begründer . von nenen+ ach so (war noch?) mhm (das andere das is der?) zwei kulturen mit divergierenden kommunikativen systemen sind *also jetzt kommt/ das war so der e- . die richtig einführende einleitung und jetzt gibts also wirklich an die kritikpunkte*
- Silke: *ja* nur jetzt ((schnell)) überleg ich grad wenn (man jetzt sozusagen?)+ diese susanne bla bla bla . richtet . . richtet sich gegen die oder der AUFSatz von bla bla bla ((sehr leise)) (jetzt irgendwie was weiß ich?) der aufsatz von hehehe+ richtet sich gegen die theorie der unterschiedlichen systeme zwischen den geschlechtern‘ . die von den linguisten maltz borker entwickelt wurde diese theorie . geht ((schnell)) ja nee würd ich umstellen+ geht auf ein konzept ((schnell)) nee oder egal diese theorie+ betrachtet männer (4) diese theorie geht auf ein konzept von gumperz zurück [...] *analog zu seinen erkenntnissen betrachten maltz borker männer und frauen wie angehörige unterschiedlicher kulTUR(e)n . . ich schreib das nochmal grad auf daß ich nicht vergesse* [Z.249-264/ BS 25]

Janine unternimmt einen Strukturierungsversuch für die Interaktion. Sie faßt den gemeinsamen Stand der Arbeit zusammen und beschreibt die ausstehenden Formulierungsaufgaben: „das war so der e- . die richtig einführende einleitung und jetzt gibts also wirklich an die kritikpunkte“. Silke unterbricht ihre Partnerin und greift ein Formulierungsproblem auf, das die Beteiligten unmittelbar zuvor als abgeschlossen markiert hatten. Mit dem Äußerungssegment „nur jetzt überleg ich grad“ leitet sie diesen Fokuswechsel ein. Sie zitiert die bereits hingeschriebenen Formulierungen und schlägt eine Umstrukturierung des Textes vor: „diese susanne bla bla bla . richtet . . richtet sich gegen die oder der AUFSatz von bla bla bla ((sehr leise)) (jetzt irgendwie was weiß ich?) der aufsatz von hehehe+ richtet sich gegen die theorie der unterschiedlichen systeme zwischen den geschlechtern‘ . die von den linguisten maltz borker entwickelt wurde diese theorie . geht ((schnell)) *ja nee würd ich umstellen+*“. Daraus entsteht eine umfassende Umstellung der betreffenden Formulierungen (vgl. 2.3.1, Abb.3, 2.), die Silke jedoch nicht mit Janine aushandelt sondern als fertigen, aufschreibbaren Vorschlag behandelt: „diese theorie geht auf ein konzept von gumperz zurück [...] *analog zu seinen erkenntnissen betrachten maltz borker männer und frauen wie angehörige unterschiedlicher kulTUR(e)n . . ich schreib das nochmal grad auf daß ich nicht vergesse*“. Der Formulierungsvorschlag, „analog zu seinen erkenntnissen...“, entsteht dabei neu. Mit der Äußerung, „ich schreib das nochmal grad auf daß ich nicht vergesse“, werden ihre Überlegungen zu einem Formulierungsergebnis für den schriftlichen Text gemacht. Der Gesprächsausschnitt erscheint

wie eine Passage lauten Denkens, bei der sich die Sprecherin ihrer eigenen Überlegungen und Vorstellungen vergewissert. Im interaktiven Fortlauf wird dieser Zwischenfall der Textumstellung unproblematisch behandelt. Janine erkundigt sich lediglich, ob sie den neuen Vorschlag von Silke richtig verstanden hat: „also das davor weglassen (.....?)“ [Z.265]. Währenddessen notiert Silke bereits die neu gefundene Formulierung im Modus des Selbstdiktats [Z.265-268].

Das Beispiel zeigt, daß in Silkes Selbstverständnis sie für die (endgültige) Formulierung des Textes zuständig ist. Sie veröffentlicht ihre Überlegungen zur Umstrukturierung des bisher Geschriebenen, stellt sie aber nicht in den Rahmen einer interaktiven Verständigung.

Das Beispiel zeigt aber auch noch einmal eindringlich, daß Formulierungsaktivitäten im Textproduktionsprozeß rekursiv durchlaufen und immer nur vorläufig endgültig abgeschlossen werden. Denn Silke greift eine bereits bearbeitete Formulierungsaufgabe auf.

Divergierende Formulierungsvorschläge

Daß es im wesentlichen Silkes Vorschläge sind, denen die Beteiligten folgen, und die bezogen auf die Formulierungen der Zusammenfassung Eingang in das Textprodukt erhalten, zeigt sich auch bei der gemeinsamen Herstellung einzelner Formulierungssegmente, die beispielsweise, wie in dem folgenden Beispiel zu sehen ist, die Wahl des passenden Verbs betreffen:

- Silke: ((Selbstdiktat, leise)) bevor susanne (5) gün (.....?) (2) (.....?) die . dieser theorien oder was
 Janine: ja theorie ham wir gesagt
 Silke: ((Vorschlag)) theorie widerlegt (3) geht sie nochmals+ . nee (hat man?) nicht widerlegt also wir wollten sagen ((Vorschlag)) legt sie nee faßt sie nee doch faßt sie genau faßt sie noch einmal+
 Janine: ((Vorschlag)) ja oder geht sie nocheinmal auf die+
 Silke: ja nur weil wenn sie widerlegt . . sie geht ja nicht drauf ein sondern es is ja also weil das is ja hier
 Janine: ach so
 Silke: ziemlich ehm eh nicht gut struk- durchstrukturiert also weil se=s eben (.....?)
 Janine: immer wieder diese
 Silke: immer wieder gut zusammenfaßt
 Janine: die theorie und dann ihre
 Silke: ((Vorschlag)) faßt sie ihre nee faßt sie+ hier sie hat ja hier [...] also so sagt man dann faßt sie die argu- . die aussagen‘ die hauptthesen zusammen
 Janine: ja aber also widerlegt jetzt gar nicht oder was
 Silke: ((Vorschlag)) doch bevor günther eh susanne+
 Janine: ((Vorschlag)) diese theorie widerlegt ehm+
 Silke: widerlegt ja
 Janine: ((Vorschlag)) faßt sie nochmal [...] + [Z.308-319/ BS 26]

Silke sucht das passende Verb für die Formulierung einer Verbindung zweier Textteile und entwickelt verschiedene Alternativen. Sie behandelt die Variante „zusammenfassen“ schließlich als die treffende: „((Vorschlag)) geht sie nochmals+ . nee (hat man?) nicht widerlegt also wir wollten sagen ((Vorschlag)) legt sie nee faßt sie nee *doch faßt sie genau faßt sie noch*

einmal+“. Janine greift die in Silkes Beitrag auftauchende Formulierungsvariante „eingehen“ als Vorschlag auf: „((Vorschlag)) ja oder geht sie nocheinmal auf die+“. Dies wird von Silke abgewiesen und erfolgt über eine Begründung, in der Silke erklärt, warum der Begriff des Eingehens unzutreffend ist: „ja nur weil wenn sie widerlegt . . sie geht ja nicht drauf ein sondern es is ja also weil das is ja hier“. Mit „ach so“ stimmt Janine Silkes Ausführung zu, allerdings reagiert sie kurz darauf mit der Äußerung „ja aber also widerlegt jetzt gar nicht oder was“ in einem auffallend gereizten Tonfall.

Das Beispiel zeigt, daß sich Janine trotz aufkeimender Unterschiede relativ schnell auf Silkes Vorschläge einläßt. Silke positioniert sich dabei in gewisser Weise als Expertin, indem sie, wie nicht nur in diesem Beispiel zu sehen ist, wiederholt zu teils belehrenden Erklärungen ausholt.⁷² Die Positionierung von Silke als Expertin wird auch darüber hergestellt, daß sich Janine häufig fragend an Silke wendet und diese über eigene Vorschläge entscheiden läßt:

Janine: (solln wir?) ((Vorschlag)) zwischen männern und frauen oder‘

Silke: ja nee laß mal so stehen (sonst kommen wir wieder?)

Janine: (sonst?) versteht man den eigenen te- text sonst nicht mehr [BS 27]

Am Ende dieses Kapitelabschnitts läßt sich noch ein impliziter Beleg für die Orientierung an Silkes Vorschlägen anführen. Er betrifft die Herstellung der Einleitungsformulierung, auf die Janine mehrmals drängt. Erstens wird die Formulierung des Einleitungssatzes mehrfach - und wie gesehen teils explizit – verschoben, zweitens übernehmen die Beteiligten am Ende nicht Janines Vorschlag einer „normalen inhaltsangabe“, für die die Formulierung „in dem uns vorliegenden text von . susanne günther“ das Muster bildet sondern halten sich an den Vorschlag von Silke [vgl. Z.402-404].

Zusammenfassung

Die Analyse kommunikativer Unstimmigkeiten und vom Ansatz her divergierender Vorstellungen hat gezeigt, daß die Beteiligten in der Regel die Vorschläge von Silke übernehmen. Dabei ließ sich der besondere Einfluß der Teilnehmerin Silke bereits zu Anfang des Gesprächs Beobachtung, als sie mehrfach Strukturierungsinitiativen ergriff.

Betrachtet man die Prozesse der interaktiven Organisation im Sinne des methodischen Konzepts der Aufgabenerledigung (vgl. 2.2), dann kann man feststellen, daß Silke Aktivitäten für die gemeinsame Textproduktion unternimmt, deren Erledigung eine hohe Reichweite für den Produktionsprozeß erlangt. Mit der Etablierung eigener Verfahrens- und Formulierungsver-schläge gewinnt sie einen hohen Einfluß auf die Definition von gemeinsamen Aufgaben und auf das Schreibprodukt. Demgegenüber zeigt sich, daß Janines Strukturierungsinitiativen

⁷² Weitere , eher implizit durchgesetzte Formulierungsalternativen durch Silke finden beispielsweise sich in Z.208f.; 340f.; 400f.; 418f.

(Einleitungsformulierung, Formulierung des zweiten Teils der Zusammenfassung) in der Interaktion weniger Gewicht bekommen, weil sie von der Durchführung anderer Aktivitäten überlagert werden.

Die wesentlichen Beobachtungen und Ergebnisse der Fallstudie werden im nächsten Kapitel im Hinblick auf die Formulierung weiterführender Fragen und Hypothesen zusammengefaßt.

3 Aspekte der Untersuchung kooperativer Textproduktionsprozesse: Beobachtungen, Ergebnisse und weiterführende Hypothesen aus der Fallstudie

Die Fallstudie hat das gemeinsame Herstellen eines schriftlichen Textes als vielschichtigen Prozeß der interaktiven Organisation von Schreib- und Kooperationsmodalitäten nachgezeichnet. Sie hat gezeigt, wie es den Textproduzentinnen gelingt, über verschiedene Etappen hinweg einen Text zu kreieren, der sich entlang der Bewältigung von komplexen Anforderungen entfaltet, so wie sie u.a. mit dem geforderten Texttyp, der Herstellung gemeinsamer Schreibvoraussetzungen und der Verständigung über gemeinsame Bearbeitungsschritte entstehen. Dabei ließ sich eine Reihe von Beobachtungen gewinnen, die die Spezifika des – gemeinsamen – Produzierens eines Textes hervorbrachten. Spezifika kooperativer Textproduktionen wurden insbesondere darin bestimmt, daß für die Beteiligten die Notwendigkeit entsteht, Planungs- und Formulierungsaktivitäten zu verbalisieren und voneinander abzugrenzen, und daß daraus in auffälliger Weise kommunikative Handlungsbegründungen bei den Beteiligten erwachsen, mit denen sie ein gemeinsames Verständnis von der Sache herstellen.

3.1 Vorgehen

In diesem Kapitel werden zentrale Beobachtungen und Ergebnisse der Fallstudie zusammengefaßt, die - zwar am Einzelfall eruiert - Anlaß dazu geben, allgemeine Charakteristika und konstitutive Momente der Herstellung eines Textes und der gemeinsamen Herstellung eines Textes anzunehmen. Das Ziel dieser Zusammenfassung besteht in der Erarbeitung von Untersuchungsfragen und –hypothesen für einen empirischen Vergleich unterschiedlicher Schreibinteraktionen, sowie sie dem Korpus dieser Arbeit zugrunde liegen. Denn in der sukzessiven, zunächst einzelfall-, dann vergleichsorientierten Entwicklung und Erweiterung von Untersuchungsaspekten für die Analyse kooperativer Textherstellungsprozesse wurde die wesentliche Methode dieser Arbeit bestimmt.

Die skizzierten Ergebnisse werden im Hinblick auf ihren Status für die empirischen Folgekapitel strukturiert. Die Aufteilung dieser Folgekapitel verläuft entlang der bereits in der Fallstudie getroffenen Unterscheidung der Untersuchung der Entwicklung von gemeinsamen Schreib- und Kooperationsmodalitäten einerseits (Kap. 4) und der Untersuchung von Schreib- bzw. Formulierungsprozessen andererseits (Kap. 5). Mit dem Ziel der systematischen Rekonstruktion des Zusammenhangs von Kooperationsverfahren und Formulierungsprozessen wird jedoch eine engere Verzahnung der verschiedenen Untersuchungsaspekte herzustellen sein, als dies in der Fallstudie geschehen ist.

3.2 Beobachtungen, Ergebnisse und weiterführende Fragen aus der Fallstudie

Für die grundlegende Frage, wie in der Kooperation von Janine und Silke ein gemeinsamer Text entsteht, wurden folgende Beobachtungen zentral:

1. **Etablierung von gemeinsamen Arbeitsmodalitäten am Beginn der Interaktion:** Die miteinander unvertrauten SchreibpartnerInnen setzen den Beginn der gemeinsamen Schreibinteraktion ins Zeichen der Herstellung sozialer Arbeitsbedingungen: Über wechselseitige, fast rituelle Bestätigungen ihrer ersten Gesprächsbeiträge erzeugen sie auf der kommunikativen Oberfläche Gemeinsamkeit. Dies geschieht über den wechselseitigen Rekurs auf ihre Lektüretätigkeiten, die sie in Vorbereitung der Aufgabe unternommen haben. Dabei entwirft die erfahrenere Teilnehmerin Silke von Anfang an Kriterien für die gemeinsame Schreibearbeit und strukturiert die Interaktion damit frühzeitig im Hinblick auf die Lösung einer gemeinsamen Aufgabe. Daraus entwickelt sich eine hochgradig aufgabenorientierte Kommunikation, die stark von den Beiträgen der Teilnehmerin Silke gesteuert wird, die vorrangig Vorstellungen zur Durchführung der gemeinsamen Arbeit und zum Herstellen des Textes entwickelt. Es zeigt sich, daß die in der Anfangssequenz der Interaktion unternommenen Schritte wesentliche Festlegungen für den weiteren Interaktionsverlauf beinhalten: Die Beteiligten halten sich beispielsweise an das dort festgelegte Verfahren, sich nicht zu eng an den Strukturvorgaben des Ausgangstextes zu orientieren, und sie halten sich an die dort entwickelte Rahmenstruktur für den Text („Der Aufsatz wendet sich gegen“). Im Anfang, so die Hypothese, werden gemeinsame Arbeitsmodalitäten hergestellt, die im weiteren Verlauf nicht wesentlich modifiziert werden. Es bleibt zu untersuchen, inwiefern dies auch auf die anderen Schreibinteraktionen zutrifft. Denn daraus lassen sich grundlegende Einsichten für die Frage gewinnen, welche Konsequenzen es für SchreiberInnen hat, wenn sie sich einmal auf ein spezifisches Textherstellungs- und Kooperationsverfahren einlassen.
2. **Herstellung eines gemeinsamen (Text-)Verständnisses:** Im Anschluß an die Gesprächseröffnung beschäftigen sich die Beteiligten ausführlich mit der Paraphrasierung des Ausgangstextes; dies dient der Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses und wird der Formulierung der Zusammenfassung als eigenständiger Handlungskomplex vorangestellt. Die Paraphrasierungstätigkeiten zeichnen sich durch aufwendige Reformulierungsaktivitäten aus, mit denen die Beteiligten das Thema ihres Textes in ihren alltagsweltlichen Kontext einbetten. Die wechselseitige Absicherung der vorhandenen Textkenntnisse wird damit für die Beteiligten zu einer wesentlichen schreibvorbereitenden Tätigkeit. Sie definieren die Herstellung eines gemeinsamen Sachverhalts als notwendige Voraussetzung der gemeinsamen Schreibearbeit. Aktivitäten der Vergewisserung über einen gemeinsamen Sachstand bilden dabei aber nicht nur einen abgegrenzten Aufgabenbereich

innerhalb des komplexen Herstellungsprozesses, sondern bleiben für die Beteiligten auch in späteren Etappen der Interaktion konstitutiv, etwa wenn es um die Erarbeitung einzelner Formulierungen geht. Auch hier paraphrasieren sie den Ausgangstext weiter. Die Frage ist, inwiefern auch in den anderen Schreibinteraktionen zunächst gemeinsame Schreibvoraussetzungen geschaffen werden, und ob sich die InteraktantInnen über gemeinsame Handlungshintergründe verständigen. Die Hypothese, der hier nachzugehen wäre, ist, daß die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses von der Sache, eine notwendige Voraussetzung für die gemeinsame Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe darstellt. Dabei bliebe zu untersuchen, ob dies auch aufeinander vertraute, schreiberfahrene TextproduzentInnen zutrifft, und ob die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses, wie im Falle der einander unvertrauten InteraktantInnen Silke und Janine, vorgängig, d.h. als eigenständiger Handlungsbereich zu realisieren ist.

- 3. Definition unterschiedlicher Aufgaben für die Bearbeitung der Aufgabe:** Die Beteiligten definieren unterschiedliche Aufgaben und Etappen innerhalb des komplexen Textproduktionsprozesses. Dies deutet sich, wie im letzten Punkt zu sehen ist, schon mit der Etablierung eines eigenständigen Handlungskomplexes zur Paraphrase des Ausgangstextes an. Mit der Erledigung spezifischer Handlungen entstehen je neue Aufgaben und Anforderungen für die Beteiligten bei der weiteren Bearbeitung. Es ist insbesondere die Teilnehmerin Silke, die solche Aufgaben benennt und strukturiert, indem sie nach der gemeinsamen Verständigung über den Ausgangstext beispielsweise explizit zu der Formulierungsaufgabe überleitet, oder zu einem späteren Zeitpunkt vorschlägt, einen komplexeren, zuvor als fertig befundenen schriftlichen Textteil noch einmal umzuarrangieren. Dabei läßt sich die Beobachtung gewinnen, daß die Benennung und Definition unterschiedlicher Aufgaben nicht an deren sukzessiven Bearbeitung und Durchführung in abgegrenzten Phasen gebunden ist. Vielmehr werden im Prozeß häufig Aufgaben benannt, deren Bearbeitung zwar in Angriff genommen, nicht aber zum ausgewiesenen Zeitpunkt zu Ende geführt werden. Sie werden beispielsweise zu einem sehr viel späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen, wie das Beispiel der Formulierung des Einleitungssatzes zeigt, die mehrfach auftaucht, aber erst am Ende der Interaktion realisiert wird. Umgekehrt werden als abgeschlossen markierte Lösungen für Organisations- und Formulierungsprobleme neu aufgerollt, wie das Beispiel der zwischenzeitlichen Umstellung eines fertigen Textteils zeigt. Dies geschieht, *nachdem* die Teilnehmerin Janine explizit eine neue Formulierungsetappe markiert hat. Die Herstellung des Textes verläuft quer zu der Einteilung von Phasen und abgegrenzten Prozessen. Es bleibt zu untersuchen, inwiefern in den anderen Schreibinteraktionen verschiedene Teilaufgaben für die Herstellung des Textes benannt werden, und wie die InteraktantInnen insgesamt bei der Bearbeitung der Aufgabe vorgehen. Denn daraus lassen sich Einsichten für die Frage gewinnen, wie sich das gewählte Vorgehen auf den Herstellungsprozeß und das Produkt auswirkt.

4. **Übernahme von Zuständigkeiten bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe:** Aus der Notwendigkeit zur Kooperation entwickeln sich besondere Zuständigkeiten in der Interaktion. Die Teilnehmerin Silke strukturiert das interaktive Geschehen in hohem Maße. Das hängt damit zusammen, daß die klare Vorstellungen hat, wie die gemeinsame Schreibaufgabe zu bearbeiten ist und könnte darauf zurückzuführen sein, daß sie über mehr Erfahrung im Herstellen von (wissenschaftlichen) Texten verfügt. Ihre Partnerin Janine läßt sich weitgehend auf die Strukturierungsvorschläge ein. An wenigen Stellen zeichnen sich divergierende Vorstellungen von der Durchführung einzelner Aufgaben ab, sie werden aber größtenteils im Sinne der von Silke vorgeschlagenen Schritte bearbeitet. Es bleibt zu untersuchen, ob und wie Zuständigkeiten in den verbleibenden Schreibinteraktionen verteilt werden, ob sie wechseln, und wie sich das auf den Herstellungsprozeß auswirkt. Dabei ist zu vermuten, daß sich die Übernahme von Strukturierungstätigkeiten günstig auswirkt, weil die Lösung einer Aufgabe unter der Bedingung von Kooperation erhöhte Koordinationsanforderungen an die Beteiligten stellt.
5. **Schreibstrategien:** Die Teilnehmerinnen verfolgen spezifische Strategien bei der Herstellung des Schreibprodukts. Silke orientiert sich vor allem an der Herstellung eines Gesamtbildes zum Text. Dies manifestiert sich in der Rekonstruktion von Makrostrukturen bei der Bearbeitung des Ausgangstextes, mit der zugleich eine Struktur für den eigenen Text entsteht. Sie entwirft frühzeitig ein Modell für die eigene Zusammenfassung, das sukzessive in einzelne Formulierungen eingekleidet wird. Dabei entsteht eine problemorientierte Darstellung des Ausgangstextes. Demgegenüber zeichnet sich bei Janine eine Strategie des lokalen Vorrückens von Formulierung zu Formulierung ab, bei der sie sich eher deskriptiv am Ausgangstext orientiert. Hier bleibt zu untersuchen, nach welchen Strategien die TeilnehmerInnen in den anderen Schreibinteraktionen verfahren, um Aufschluß darüber zu gewinnen, in welchem Zusammenhang erworbene Strategien mit Darstellungsleistungen im Text stehen.
6. **Herstellung von Formulierungsvorschlägen:** Die Herstellung von Formulierungsvorschlägen für den schriftlichen Text zeichnet sich durch die enge Verquickung von Planungs- und sprachlichen Formulierungsprozessen aus. Die Unterbreitung von Formulierungsvorschlägen ist an vielen Stellen von der Planung weiterer Textteile durchsetzt, das Formulieren wird zu einem Planungsinstrument und umgekehrt. Eine deutliche Trennung zwischen der Generierung von Inhalten gegenüber ihrer Übersetzung in sprachliche Formulierungen, so wie sie beispielsweise in dem Modell von Hayes und Flower (1980) vorgenommen wird, zeichnet sich nicht ab, was eine klare Identifizierung unterschiedlicher Phasen im Textproduktionsprozeß neuerlich einschränkt. Was sich allerdings abzeichnet ist, daß die Beteiligten die Herstellung von Formulierungsvorschlägen für den schriftlichen Text häufig gegenüber anderen Formulierungshandlungen prosodisch oder metadiskursiv absetzen. Das bedeutet, daß die Beteiligten zwischen mündlichen und

schriftlichen Formulierungshandlungen unterscheiden. Die Anforderung des schriftsprachlichen Formulierens stellt eine deutliche Hürde für die SchreiberInnen dar, die sie in der Interaktion häufig kommentieren: Formulierungsvorschläge werden als (vorläufige) *Vorschläge* ausgewiesen und eingeschränkt. Es bleibt zu untersuchen, inwiefern schriftliches Formulieren in den anderen Schreibinteraktionen eine besondere Anforderung darstellt, und wie sie markiert wird. Denn damit läßt sich Einblick in die besonderen, von den TeilnehmerInnen relevant gesetzten Konstitutionsprinzipien mündlicher und schriftlicher Kommunikation gewinnen.

7. **Textmuster:** In Abhängigkeit von dem geforderten Texttyp Zusammenfassung zeichnet sich in der Interaktion die Orientierung an einem Textmuster ab. Dies manifestiert sich in dem Rekurs auf vorgeformte Strukturen im Textproduktionsprozeß. Die Orientierung an einem Muster wird vor allem durch Silkes frühzeitigen Entwurf eines Rahmenelements für die Zusammenfassung hergestellt. Die Orientierung an einem Muster zeigt sich auch in der interaktiven Aushandlung von Herstellungsnormen für den Text, die insbesondere Fragen des rezipientInnenspezifischen Designs der Zusammenfassung betreffen. Es bleibt zu fragen, welche Rolle Vorgeformtheit für den Herstellungsprozeß in den verbleibenden Schreibinteraktionen spielt, insbesondere in Abhängigkeit von dem herzustellenden Text als Exemplar einer besonderen Textsorte. Damit erhält man Aufschluß über verschiedene, für SchreiberInnen relevante Kriterien und Normen in der Textproduktion. Der Frage, der hier nachgegangen wird, ist, ob sich das Vorhandensein eines Musters und die Reflexion von Herstellungsnormen entlastend auf den Schreibprozeß auswirkt.

Die Frage, wie sich Kooperationserfahrung und Schreibexpertise auf den Herstellungsprozeß auswirkt, wurde in der Fallstudie nicht systematisch aufgegriffen. Dies läßt sich erst über einen gezielten Vergleich innerhalb der Gruppe der Anfängerinnen und der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen herausarbeiten (Kap. 4). Es deutete sich aber an, daß die Initiativen von Silke sowohl bei der Interaktionsorganisation, der Bearbeitung des Ausgangstextes und bei der Herstellung von Formulierungsvorschlägen, so wie sie unter diesem Punkt zusammengefaßt wurden, zu weiten Teilen auf Schreiberfahrungen und Erfahrungen im Umgang mit kooperationsbezogenen Anforderungen zurückzuführen sind. Es bleibt also zu untersuchen, inwiefern sich die Übernahme von interaktiven Strukturierungsaktivitäten, die Realisierung einer spezifischen Schreibstrategie, der Rekurs auf ein Muster etc. als eingeübtes Kooperations- und Textproduktionshandeln ausweisen läßt.

Die Beobachtungen und weiterführenden Fragen in Punkt 1 bis 5 werden im nächsten Kapitel einer vergleichenden Untersuchung „Zur Herstellung von Schreib- und Kooperationsmodalitäten bei Anfängerinnen, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen“ (Kap. 4) unterzogen, die Ergebnisse in den Punkten 5 bis 7 im übernächsten Kapitel der Untersuchung „Zur interaktiven Herstellung schriftlicher Formulierungen“ (Kap. 5). Wie sich zeigt, bilden die in

Punkt 5 herausgearbeiteten Schreibstrategien eine Schnittstelle für beide Untersuchungsbereiche.

Weil die Beobachtung der häufigen Überlappung unterschiedlicher Aktivitäten und Aufgabenbereiche beim gemeinsamen Schreiben die Rekonstruktion von Schreibprozessen in einem sehr grundlegenden Sinne betrifft, bildet sie im folgenden den Gegenstand einer genaueren Reflexion im Vorfeld der weiteren empirischen Analysen. Dabei geht es zentral um die Dynamik des Textherstellungsprozesses und seiner Abbildung in Schreibprozeßmodellen (vgl. 3.2, 3 und 6).

3.3 Zur Dynamik des Textherstellungsprozesses

In der Textproduktionsforschung sind Schreibprozesse mit einem besonderen Gewicht als kognitive Problemlöseprozesse untersucht worden und damit vor allem im Hinblick auf die Entwicklung von Schreibfähigkeiten und die Organisation von Schreibprozessen in verschiedene Stufen, Phasen oder Komponenten.⁷³ Überlegungen in der Textproduktionsforschung haben sich also immer wieder auf die Rekonstruktion und Identifizierung der beteiligten Teilprozesse beim Herstellen eines Textes gerichtet, die als zu lösende Probleme der TextproduzentInnen begriffen werden. Das Paradigma des Schreibens als kognitivem Problemlöseprozeß steht in einem direkten Zusammenhang zu der *Modellierung von Schreibprozessen*. Das in diesem Zusammenhang am meisten diskutierte und verbreitete Modell ist das von Hayes und Flower (1980). Es beschreibt die Organisation des Schreibprozesses anhand verschiedener Teilprozesse, die beim Schreiben rekursiv durchlaufen werden. Das Modell ist in besonderer Weise in den Vordergrund getreten und zu einem konstanten Bezugspunkt der Beschreibung von Schreibprozessen geworden, das immer wieder modifiziert worden ist. Dabei blieb die generelle Abbildung des Schreibprozesses in ein vorgeordnetes Stadium des Planens (*Planning*), in ein Stadium des Formulierens (*Translating*) und in ein Stadium des Überarbeitens bereits geschriebener Textteile (*Reviewing*)⁷⁴ in der Forschung zunächst relativ unangetastet.

Komplexität des Schreibprozesses

Bei der Rekonstruktion des Herstellungsprozesses in der Fallstudie ließ sich – gegenüber solchen modellhaften Beschreibungen - frühzeitig beobachten, daß die Beteiligten

⁷³ Zur Textproduktion als Problemlösen vgl. z.B. auch Antos 1982; Beaugrande/Dressler 1981 und Ludwig 1983, zur insgesamt kognitiven Orientierung in der Schreibforschung siehe z.B. Bereiter 1980 Bereiter/Scardamalia 1985; Eigler 1985; Eigler 1987; Eigler/Jechle/Merziger/Winter 1987; Eigler/Nenniger 1985; Hayes/Flower 1980; Molitor 1985, 1987, 1989. Darüber hinaus sind in den letzten Jahren verstärkt domänen- und kulturspezifische Aspekte von Schreibprozessen zum Forschungsgegenstand geworden.

⁷⁴ Die Struktur des Schreibmodells sieht insgesamt zwei weitere Komponenten vor: Das Langzeitgedächtnisses der Schreibenden (*The Writer's Long Term Memory*) und die Schreib- bzw. Aufgabenumgebung (*Task Environment*), vgl. Hayes/Flower (1980, 11).

unterschiedliche Aktivitäten und Aufgaben gleichzeitig wahrnehmen. Daraus wurde der Schluß gezogen, daß im komplexen Textproduktionsprozeß keine Phasen entstehen, die durch die Erledigung abgegrenzter Aufgaben bzw. durch das Durchlaufen abgegrenzter (Teil-)Prozesse definiert wären. Es konnte gezeigt werden, daß zwar unterschiedliche Tätigkeitsbereiche bzw. interaktive Etappen entstehen, die durch die *Orientierung an* spezifischen Aufgaben definiert sind, jedoch zeichneten sie sich durch die ständige Überlappung von Planungs-, Formulierungs- und Revisionsaktivitäten aus. Daraus erwuchs methodisch zugleich die Frage einer anderweitigen Strukturierung des gemeinsamen Herstellungsprozesses für die Analyse. Es wurde vorgeschlagen, sich bei der Rekonstruktion des komplexen Produktionsprozesses an den Strukturierungstätigkeiten zu orientieren, für die die Beteiligten – verbal und non-verbal – selber Signale setzen, und diese nicht durch die Abbildung dieser Tätigkeiten in vordefinierten Phasen zu überlagern (vgl. Kap. 2.2). Damit sollte gewährleistet bleiben, daß nur die Tätigkeiten in den Blick geraten, die die Teilnehmerinnen selbst auf die eine oder andere Weise relevant setzen, und daß sich diese Tätigkeiten – auf Grund der identischen Aufgabenstellung – unmittelbar mit den Herstellungsprozessen in den anderen Schreibinteraktionen vergleichen lassen.

Die Ausrichtung der Analyse an den kommunikativen Aktivitäten der Schreiberinnen hat gezeigt, daß innerhalb der Orientierung an bestimmten Tätigkeiten (z.B. der Paraphrase des Textes) andere Tätigkeiten einfließen (z.B. die Herstellung eines Formulierungsvorschlags), bzw. daß die Orientierung der Beteiligten an einer besonderen Aufgabe die Orientierung an anderen Aufgaben einschließt. Dies gilt besonders für die Herstellung von sprachlichen Formulierungsvorschlägen. Sie ist vielfach von Planungstätigkeiten durchsetzt, aus denen ein kontinuierlicher Wechsel der Äußerungsmodalitäten erwächst: „die Interaktionspartnerinnen (können) beliebig zwischen den einzelnen Ebenen wechseln“ (Kümmel 1991, 49).

Die Orientierung der Beteiligten an unterschiedlichen Tätigkeiten hängt dabei insgesamt mit den Komplexitätsanforderungen von Schreibprozessen zusammen. Denn beim Schreiben wird ein mehrdimensionaler Prozeß in Gang gesetzt, „für den kognitive, sprachliche und sozial-kommunikative Faktoren gleichermaßen eine Rolle spielen“ (Wrobel 1995, 21). Er ist dadurch definiert, daß diese „Faktoren“ bei der Texterstellung nicht sukzessive, sondern größtenteils parallel verarbeitet werden, daß sich SchreiberInnen also „in mehrfacher Hinsicht auf unterschiedlichen Ebenen bewegen und parallele Tätigkeiten vollziehen (müssen)“ (Hasert 1998, 28), die sich auch auf motorische Schreibhandlungen erstrecken.⁷⁵

Die Komplexität des Schreibvorgangs manifestiert sich im Falle der gemeinsamen Textproduktion – so zeigt es die Fallstudie - über die von Wrobel und Hasert herausgestellten kognitiven, sprachlichen, sozial-kommunikativen und motorischen Komponenten hinaus durch den zusätzlichen Koordinationsbedarf von Handlungen, der mit der Beteiligung von mehr als einer Person am Herstellungsprozeß zustande kommt. Beim gemeinsamen Schreiben entsteht

⁷⁵ Gleichzeitig unterliegen Schreibprozesse einer gewissen Vielfalt, d.h. daß mit unterschiedlichen Textsorten und Schreibgenres verschiedene Parameter, Formen und Prinzipien des Formulierens verknüpft sind (vgl. Grésillon 1995, 4; Wrobel 1997, 22).

ein räumlich-zeitliches Arrangement, daß als soziales Ereignis bestimmt ist: Die Beteiligten konstituieren einen gemeinsamen *Interaktionsraum* („l'espace interactionnel“ (Krafft/Dausendschön-Gay 1999a, 53)⁷⁶. Das gemeinsame Schreiben ist dabei zugleich – so wie es auch für andere Schreibarrangements gilt – durch verschiedene *materielle Ressourcen* wie Schreibutensilien etc. bestimmt, die aber in der kooperativen Textproduktion zu gemeinsamen Interaktionsgegenständen („*objets intermédiaires*“, ebd., 57) werden:

Les agents emploient tous ces *objets intermédiaires* (vidéo, le texte écrit, les notes, dictionnaires, etc.) d'une façon et à des moments qui justifient que l'on parle de *cognition distribuée* : ainsi, la lecture du texte déjà inscrit est-elle un élément constitutif de la planification de la phrase suivante (...). La lecture, la consultation du dictionnaire, le visionnement d'une séquence ne sont pas des actions secondaires d'aide ou de soutien, mais font partie intégrante d'un processus cognitif : l'individu cogitant s'approprié son environnement en le transformant constamment. Ce change est bien sûr manifeste dans la progression de la bande vidéo ou l'évolution du texte écrite, qui reste à chaque étape une ressource virtuelle pour la production en cours (ebd., 57, Hervorhebung v. d. Autoren).

Konstitution von Textherstellungsprozessen

Die vorgetragenen Überlegungen stehen im Zusammenhang mit einigen weitreichenden Kritiken, die innerhalb der linguistischen Schreibforschung gegenüber den aus den kognitiven Wissenschaften heraus etablierten Vorstellungen über den Verlauf von Schreibprozessen und ihrer Modellierung in einzelne Stufen und Phasen vorgebracht worden sind. Diese Kritiken richten sich gegen die einseitige Gewichtung des kognitiven Problemlöseparadigmas und die Vernachlässigung sprachwissenschaftlicher Aspekte innerhalb der Schreibforschung (vgl. Grésillon (1995) und Wrobel (1992, 1995, 1997)). Sie sind im Hinblick auf die in der Fallstudie beobachteten Prozesse deshalb aufschlußreich, weil sie die Strukturierungs- und Differenzierungskriterien in bestehenden Modellierungen grundlegend in Frage stellen.

Die Kritik von Wrobel setzt an der mangelnden Erforschung des Formulierungsprozesses an.⁷⁷ Sie manifestiert sich für ihn im Rahmen „kognitiv-sprachproduktionsorientierter“ Modelle wie dem von Hayes und Flower darin, daß der Formulierungsprozeß als Übersetzung beschrieben („Translating“) wird, ohne in irgendeiner Form spezifiziert zu werden:

Die nach Zielen und Inhalten organisierten Informationen werden in der *Übersetzungskomponente* in sprachliche Informationen transformiert. Obwohl dieser Prozeß der Übersetzung für eine Theorie der Textproduktion von zentralem Interesse ist, bleibt das H/F-Modell [Hayes/Flower, K.L.] gerade an diesem Punkt merkwürdig lakonisch. Für den Prozeß der Übersetzung werden weder weitere Subprozesse

⁷⁶ „Toutes les dyades entreprennent plusieurs activités qui visent à assurer les conditions qui constituent *la rédaction* comme *épisode social ayant un objectif défini*. Parmi ces activités certaines définissent l'espace et le temps du travail collectif, et créent ainsi ce que nous allons appeler *l'espace interactionnel*.“ (Krafft/Dausendschön-Gay 1999a, 53)

⁷⁷ Dazu Wrobel ganz allgemein: „Offensichtlich ist aber auch [neben der vehementen Weiterentwicklung der Schreibforschung in den letzten 20 Jahren und der Gewinnung wichtiger Erkenntnisse, K.L.], daß diese Entwicklung relativ inhomogen ist; daß wir also über manche Aspekte des Schreibens sehr viel mehr wissen als über andere. [...] Einigkeit besteht innerhalb der Schreibforschung darin, daß die Stufe des Formulierens ein theoretisch wie empirisch nur unzureichend erforschter Teilbereich des Schreibprozesses ist. Dies ist kein Zufall, sondern hat systematische Gründe. Ein Grund liegt sicherlich darin, daß Formulieren jene Stufe der Textproduktion ist, in der gleichsam Geist und Materie, Kognitionen und Sprache zusammentreffen und ineinander übergehen.“ (Wrobel 1997, 15-16)

angenommen, noch wird er detaillierter erläutert. Hayes/Flower beschreiben den Prozeß des Versprachlichens lediglich als Auswahl von Propositionen und Zuordnung entsprechender syntaktischer Muster (Wobell 1995, 12, vgl. auch Günther 1993, 16)

Grésillon's Kritik bezieht sich ebenfalls auf eine zu einseitige Ausrichtung der Schreibforschung auf kognitive Problemlöseprozesse. Sie habe zu einer deutlichen Vernachlässigung von materiellen Aspekten des Schreibprozesses geführt (z.B. Schreibduktus und Schreibgerät), sowie zu einem Mangel an „sprachwissenschaftliche(n) Analysen stricto sensu, und zwar zugunsten textbedingter Untersuchungen (Kohärenz, Thema-Rhema-Figuren, Leserperspektive, Schreibstrategie)“ (Grésillon 1995, 4):

Das Modell [Problemlösemodell, K.L.] basiert auf der Hypothese, daß Schreiber ein Schreibprodukt als zu lösendes Problem verstehen und dieses über verschiedene Teilprozesse zielgerichtet, zweckentsprechend, unter Einsatz der jeweils adäquaten Strategien und unter Einschluß der antizipierten Erwartungen des Adressaten gedanklich planen, sprachlich formulieren und in allen Schreibphasen jeweils überarbeiten, um es so progressiv dem Produkt „Text“ zuzuführen. (Grésillon 1995, 5)

Bei beiden AutorInnen mündet die Kritik an der Vernachlässigung der „Vielfalt der Schreibprozesse“ (Grésillon 1995, 4) bzw. der Reduktion auf einen „universellen Übersetzungsmechanismus“ (Wobell 1997, 17) in der grundlegenden Problematisierung der Modellierung von Schreibprozessen in geordnete Ablaufschemata. Bei Grésillon:

Was das Problemlösemodell selbst angeht, in welcher Version auch immer (Flower/Hayes, de Beaugrande, Bereiter/Scardamalia, etc.), so entsteht nur zu oft der Verdacht, daß trotz aller Bemühung um Rekursivität, Flexibilität, Interaktivität, und obwohl ausdrücklich niemand mehr an Linearität von Schreibprozessen glaubt, die 3-Phasen-These („planen“, „formulieren“, „überarbeiten“) immer wieder an Terrain gewinnt. Wie sonst ließe sich erklären, daß Fragen der sprachlichen Formulierung immer erst nach Vollendung der gedanklichen Planungsarbeit behandelt werden (...). (ebd., 6)⁷⁸

Bei Wobell:

Dies [die mangelnde Beschreibungs- und Erklärungskraft von kognitiv-sprachproduktionsorientierten Formulierungsmodellen, K.L.] liegt zum einen (...) sicherlich daran, daß sich der Formulierungsprozeß außerhalb des eigentlichen Interessensbereichs der Kognitionswissenschaften befindet. Es liegt zum anderen auch an dem modularen Design solcher Modelle. Modulare Modelle haben generell das Problem, daß sie klare Input-Output-Bedingungen angeben müssen. Dies ist im Falle des schriftlichen Formulierens deshalb nicht einfach, weil wir nicht wissen, woraus Schreibpläne eigentlich bestehen. *Für das schriftliche Formulieren ist anzunehmen, daß sie in vielen Fällen bereits sprachlich konstituiert sind und insofern der Formulierungsprozeß weniger Kognitives in Sprachliches übersetzt als vielmehr Sprachliches in verschiedener Weise expandiert oder adaptiert (...).* (Wobell 1997, 18, Hervorhebung K.L.)⁷⁹

⁷⁸ Tatsächlich haben Flower und Hayes (1980) von Anfang an die Dynamik des Produktionsprozesses betont und herausgestellt, „that the act of writing is best described as the act of juggling a number of simultaneous constraints“. Und weiter: „This is in contrast to seeing it as a series of discrete stages or steps that add up to a finished product“ (Flower/Hayes 1980, 31). Auch Baurmann (1989) hat an dem Modell hervorgehoben, „(w)ichtiger als diese auffächerung in einzelne komponenten“ sei die Feststellung, „daß sich beim schreiben einzelne tätigkeiten überlappen und wiederholen, wobei sich zeitlich spätere mit vorausgehenden aktivitäten vermischen können“ (ebd., 270). Diese grundlegende Einsicht wird in dem Modell aber nur unzureichend erfaßt, nämlich nur durch eine Art ‚Beteuerung‘ der AutorInnen, es handle sich um einen rekursiven Prozeß.

⁷⁹ Ganz in diesem Sinne führt Grésillon (1995) aus: „Wenn überhaupt sprachliche Analysen unternommen werden, scheinen sie sich auf die Frage zu beschränken: Wie wird nun, nachdem das Material versammelt und die gedankliche Vorarbeit geleistet ist, das vorliegende Konzept in Sprache übertragen? Und vor allem: Wie wird aus dem mental aufbereiteten Rohmaterial die sprachliche Form des *Textes* hergestellt? Die Fragen selbst erwecken Verdacht. Finden nicht schon in der gesamten Vorarbeit Versprachlichungen statt? Ist es nicht so, daß man weitaus in Wörtern denkt? Stehen nicht auf den frühesten Entwurfskizzen häufig schon Satzfragmente,

Die Annahme, daß Versprachlichungen und sprachliche Konstitutionsprozesse einem kognitiven Planungsprozeß nicht einfach nachgelagert sind, sondern diesen wesentlich mitgestalten, wirft die Frage auf, inwiefern die Trennung von weitgehend *nicht-sprachlichen* Operationen der Informationsgewinnung aus dem Gedächtnis in der Planungskomponente des Schreibprozesses (Hayes/Flower 1980, 12ff.) einerseits⁸⁰ und *sprachlichen* Operationen in der Übertragung von kognitiven Schreibplänen und -zielen in geschriebene Sätze in der Übersetzungskomponente des Schreibprozesses andererseits aufrecht zu erhalten ist⁸¹. Eine kategoriale Unterscheidung von nicht-sprachlichen bzw. propositionalen Planungskomponenten im Gegensatz zu sprachlichen Formulierungsprozessen beim Textproduzieren erscheint gemäß der Beobachtungen, die man sowohl aus Interaktionstranskripten als auch aus Laut-Denk-Protokollen gewinnen kann inadäquat.

Planen ist häufig in den Vorgang des Schreibens selbst eingebunden und dabei auch eine Reaktion auf das Geschriebene. Mit anderen Worten: Planen erfolgt im und durch das Schreiben selbst. (Faistauer 1997, 100)

Das bedeutet, daß Planung in der schriftlichen Textproduktion „ein stetiger und dynamischer Prozeß“ ist, „der auf verschiedenen Ebenen im Produktionsprozeß mit unterschiedlichen Verarbeitungseinheiten parallel und interaktiv operieren kann“ (Günther 1993, 92).

Der kontinuierliche Wechsel und Übergang zwischen verschiedenen Aktivitäten im Schreibprozeß tritt insbesondere bei der Herstellung solcher Texte hervor, die wie die Zusammenfassung auf Textvorlagen beruhen. Die dafür konstitutiven Lektüre- und Paraphrasierungstätigkeiten, die im Sinne des Modells von Hayes und Flower als Aktivitäten der mentalen Planbildung beschrieben werden müßten, bilden auch hier keine eng von anderen abgegrenzten Tätigkeiten, die einen festen Ort im Textproduktionsprozeß haben. Für die Herstellung gemeinsamer Wissenskomponenten im Schreibprozeß tauchen sie an unterschiedlichen Stellen auf und stehen zum Teil als direkte sprachliche Formulierungsressourcen für den schriftlichen Text zur Verfügung. Sie sind also nicht von schriftlichen Formulierungsaktivitäten abgekoppelt, sondern an vielen Stellen inhärenter Bestandteil der Textherstellung. Dies gilt schließlich auch für die Leseprozesse, die sich auf bereits geschriebene Textteile beziehen.

Die exemplarischen Analysen der Fallstudie haben die Dynamik von Formulierungsprozessen über das Zusammenspiel von Planungs-, Paraphrasierungs-, Lese-, Formulierungs- und Revisionsstätigkeiten – so wie sie sich auf der kommunikativen Oberfläche zwischen den Schreibpartnerinnen manifestieren - veranschaulichen können. Die Komplexität des Schreibprozesses läßt sich an den verschiedenen Schnittstellen und Übergängen solcher Aktivitäten besonders gut abbilden. Mit einer konversationsanalytischen Untersuchungsmethodik ergibt sich m.E. ein besonderer Vorteil: Durch die turn-by-turn Perspektive der Konversationsanalyse kann *im einzelnen* rekonstruiert werden, was die Beteiligten miteinander aushandeln und jeweils in

wenn nicht sogar fertige Sätze? Sind Gliederungen nicht u.a. auch ‚Sprachgitter‘?‘ (ebd., 10, Hervorhebung d. Autorin).

⁸⁰ „We assume that material in memory is stored as propositions but not necessarily as language“ (ebd., 15)

den Fokus der Interaktion stellen. In Anlehnung an bestehende Phasenkonzepte wäre folgendermaßen einzuschränken:

Phasenfolgen sind nicht feste Ordnungen des Schreibprozesses an sich. [...] Ebenso verhält es sich mit Teil- oder Subprozessen innerhalb einzelner Phasen. Wann und nach welchen Kriterien Teilprozesse innerhalb der einzelnen Phasen stattfinden, d.h., wann und warum sie begonnen, fortgesetzt oder abgebrochen werden, ist bisher kaum untersucht. (Faistauer 1997, 104)

Nach dieser Beschreibung spräche eigentlich nichts dagegen, Phasenkonzepte für die Untersuchung von Schreibprozessen aufzugeben. In den beiden folgenden Kapiteln wird zu untersuchen sein, welches die Kriterien sind, an denen die Beteiligten den Schreibprozeß ausrichten. Eine zentrale Beobachtung wird darin bestehen, daß in den betrachteten Fällen sehr unterschiedliche Modelle der gemeinsamen Herstellung eines Textes entstehen, und daß das schriftliche Formulieren dabei einen je anderen Status für die TextproduzentInnen gewinnt.

⁸¹ „The function of the TRANSLATING process is to take material from memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English sentences.“ (Hayes/Flower 1980, 15)

4 Zur Herstellung von Schreib- und Kooperationsmodalitäten im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen wissenschaftlicher Texte

Ein zentrales Ergebnis der Fallstudie bestand in der Beobachtung, daß die Beteiligten für die gemeinsame Herstellung der Zusammenfassung zunächst gemeinsame Schreibvoraussetzungen herstellten. Gemeinsames Schreiben bedeutete für sie zu klären, wie sie bei der Bearbeitung der Aufgabe vorgehen, welchen Typ von Text sie herstellen wollen und was der zugrunde gelegte Ausgangstext beinhaltet. Es bedeutete, ein Gesamtbild der Aufgabe zu entwickeln, aus dem sich einzelne Bearbeitungsschritte ableiten ließen. Es bedeutete auch, besondere Zuständigkeiten für verschiedene Aufgaben zu übernehmen, so zum Beispiel für die Strukturierung der gemeinsamen Arbeit, in deren Verlauf komplementäre Aufgabenbereiche für die Beteiligten entstanden. Gemeinsames Schreiben bedeutete für Janine und Silke, kooperations- und schreibspezifische Modalitäten zu entwickeln.

Die Frage ist im folgenden, was dies im Vergleich zu den anderen Schreibinteraktionen bedeutet. Was bildet bei den anderen Gruppen die maßgebliche Orientierung für die Lösung der Aufgabe und welche Konsequenzen erwachsen daraus für den interaktiven Prozeß und das Schreibprodukt? Wie manifestiert sich dies bei ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen wissenschaftlicher Texte?

Die empirische Untersuchung dieser Fragen bezieht sich in einem ersten Schritt auf die Gruppe der ungeübten SchreiberInnen - der AnfängerInnen. Unter AnfängerInnen werden StudienanfängerInnen verstanden, die keine Erfahrung mit dem Anfertigen wissenschaftlicher Texte besitzen. Es handelt sich bei dieser Untersuchung um die Teilnehmerinnen des Schreibseminars „Wissenschaftliche Textproduktion“, die sich bis auf die Ausnahme der Teilnehmerin Silke (4. Semester) alle im ersten Semester ihres Studiums befinden (vgl. 1.4.1). Die Einteilung der Schreibgruppe der Anfängerinnen erfolgt hier also formal und nicht auf der Grundlage der individuellen Prüfung der Schreibfertigkeiten der Teilnehmerinnen. In der Fallstudie deutete sich an, daß mit der Studentin Silke eine Seminarteilnehmerin hinzukommt, die vermutlich als fortgeschrittene Schreiberin gelten kann, weil von ihr zahlreiche Initiativen für die gemeinsame Bearbeitung der Schreibaufgabe ausgehen, die auf eine Geübtheit mit dem Anfertigen wissenschaftlicher Texte hinweisen. Auf Grund ihrer Mitarbeit in der Seminargruppe wird sie hier zunächst bei den Anfängerinnen mitbehandelt. Gleichzeitig liefern ihre Initiativen den Hintergrund für die Eingrenzung von Untersuchungsaspekten und die Formulierung von Arbeitshypothesen. Sie bestehen – wie im vorigen Kapitel herausgearbeitet - zentral in den Annahmen, daß zu einer erfolgreichen Textherstellung bei einander unvertrauten Schreibanfängerinnen die *Definition, Planung und Organisation der Aufgabe*, die

Verteilung von Zuständigkeiten, sowie die *Herstellung gemeinsamer Schreibgrundlagen* gehörten. Ausgehend von den Beobachtungen der Fallstudie wird deshalb gefragt:

- ob und wie die anderen Anfängerinnen die gemeinsame Aufgabe definieren: Kommt es in irgendeiner Form zu einer Reformulierung der Aufgabenstellung in der Interaktion?
- ob und wie die Beteiligten die Durchführung der Aufgabe organisieren und planen: Wird ein besonderes Vorgehen oder Verfahren für die Herstellung des Textes ausgehandelt?
- ob und wie die Beteiligten besondere Zuständigkeiten in der Interaktion verteilen, bzw. ob solche erwachsen: Wird eine der beteiligten Personen für die Strukturierung der gemeinsamen Arbeit verantwortlich? Sind damit weitere Zuständigkeiten verknüpft?
- ob und wie die Beteiligten ein gemeinsames Textverständnis zum Ausgangstext bzw. allgemeiner: ein gemeinsames Verständnis von der Sache herstellen. Paraphrasieren, reformulieren und übersetzen sie den Ausgangstext für ihre eigene Formulierungsarbeit? Verständigen sie sich über Probleme und Fragen zum Ausgangstext?

4.1 Vorgehen

In der Fallstudie wurden einschlägige Aspekte der Untersuchung von kooperativen Textproduktionen im Detail herausgearbeitet. Mit dem Ziel eines systematischen Vergleichs dieser Aspekte für verschiedene Schreibinteraktionen findet jetzt eine Erweiterung der Untersuchungsgrundlagen statt, bei der verschiedene Fälle der kooperativen Textherstellung in Betracht kommen. Aus dem Gesamtkorpus wurde ein Teilkorpus ausgewählt, das alle zehn Fälle der gemeinsamen Herstellung einer Zusammenfassung enthält. Davon entfallen fünf Beispiele auf Produktionsinteraktionen von Anfängerinnen und fünf auf solche von fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen.⁸² Hinzugezogen werden außerdem zwei Interaktionen der Herstellung eines Thesenpapiers von Anfängerinnen. Diese Aufgabe ist für den angestrebten Vergleich besonders geeignet, weil sie auf Grund des hier ebenfalls vorhandenen Ausgangstextes einen ähnlichen Aufgabentypus liefert wie die Zusammenfassung, sich im Hinblick auf den Umfang des herzustellenden Textprodukts aber hinreichend unterscheidet. Die Gruppe der Anfängerinnen und die Gruppe der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen werden zunächst getrennt behandelt (4.2/4.3). Dies begründet sich in dem methodischen Vorgehen dieser Arbeit, das in der sukzessiven Erweiterung der Untersuchung auf einen immer größeren Umfang untersuchter Schreibinteraktionen und hinzugezogener Schreibaufgaben besteht. Liefert die Fallstudie die Untersuchungsaspekte für einen Vergleich innerhalb der Gruppe der Anfängerinnen, so liefern die Ergebnisse dieses Vergleichs die Untersuchungsaspekte für die Produktionsinteraktionen der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen.

⁸² Zu der Einteilung von fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen vgl. 4.3.

Für die Untersuchung der Herstellung von Schreib- und Kooperationsmodalitäten wurden Schreibaufgaben ausgewählt, die einen besonderen Aushandlungsbedarf zwischen den Beteiligten nahelegen. Die Aufgaben zur Herstellung einer Zusammenfassung und eines Thesenpapiers beinhalten verschiedene Teilschritte, die u.a. die Lektüre des Ausgangstextes und damit die Verständigung über die dort dargestellten Sachverhalte umfassen. Demgegenüber sind andere Aufgabenstellungen in dem Korpus stärker vorstrukturiert, z.B. die Aufgabe zur Überarbeitung von hergestellten Texten (vgl. 5.1).

4.2 Zur gemeinsamen Textherstellung von Anfängerinnen

Die für die Analyse zugrunde gelegten sieben Fälle gemeinsamen Schreibens bei Anfängerinnen (5 Zusammenfassungen, 2 Thesenpapiere) liefern insgesamt eine Fülle von Anhaltspunkten für die Frage, wie die Beteiligten den Prozeß der Bearbeitung einer Textproduktionsaufgabe organisieren und zu einem gemeinsamen Schreibprodukt gelangen. Bei aller Unterschiedlichkeit und spezifischen Eigendynamik, die jede Interaktion entwickelt, läßt sich eine Beobachtung besonders herausstellen: Es ist dies die Beobachtung zweier grundlegend verschiedener *Orientierungen* der Anfängerinnen bei der Herstellung des Textes. Diese beiden Orientierungen sind einander - trotz einiger Überlappungen in einzelnen Aspekten – direkt entgegengesetzt: einige Gruppen planen den gemeinsamen Produktionsprozeß aufwendig, andere Gruppen beginnen sofort mit der Formulierung des schriftlichen Endprodukts.

Planungs- versus Produktorientierung

Die von Janine und Silke präferierten Lösungswege bei der Bearbeitung der Aufgabe liefern im unmittelbaren Vergleich mit den anderen Beispielkooperationen ein spezifisches Herstellungsmodell, das auch für andere der hier betroffenen Schreibgruppen konstitutiv wird. Es läßt sich als Modell der *Planungs- und Voraussetzungsorientierung* beschreiben; es beinhaltet einen besonderen Schwerpunkt auf der Herstellung gemeinsamer Arbeitsgrundlagen. Die Beteiligten, die nach einem solchen Modell arbeiten, entwickeln einen besonderen Aushandlungsbedarf für die Lösung der Aufgabe und verständigen sich ausdrücklich über durchzuführende Schritte. Die schriftliche Formulierungsaufgabe wird in schreibvoraussetzende und schreiborganisierende Tätigkeiten und Teilaufgaben aufgegliedert, sie ist im Hinblick auf die Lösung der globalen Textproduktionsaufgabe eine Aufgabe unter anderen.

Demgegenüber läßt sich für den anderen Teil der Gruppe der Anfängerinnen ein gegensätzliches Modell der gemeinsamen Aufgabenlösung beobachten. Es läßt sich als Modell einer besonderen *Aufschreib- und Produktorientierung* beschreiben; es beinhaltet einen Schwerpunkt auf der unmittelbaren Herstellung von schriftlichem Text, die Beteiligten beginnen die Arbeit mit der Formulierung des Endprodukts. In dieser Orientierung erhält die Herstellung schriftlicher Formulierungen das größte Gewicht, sie wird nicht von anderen Tätigkeiten geraht.

Mit dem Vergleich der verschiedenen Interaktionen, der in den folgenden Teilkapiteln exemplarisch herausgearbeitet wird, zeichnen sich zwei grundlegend verschiedene Herstellungsprinzipien ab, die sich als unterschiedliche Verfahren im Umgang mit einer wenig vorstrukturierten Situation beschreiben lassen: einige Schreibgruppen machen sich einen Plan, andere Gruppen benutzen die schriftliche Formulierungsarbeit zur Strukturierung der Interaktion. Die mangelnde Strukturiertheit der Situation bezieht sich dabei zum einen auf die fehlende gemeinsame Kooperationserfahrung: die Beteiligten sind einander unvertraut und müssen einen Modus etablieren, der ihnen eine Zusammenarbeit ermöglicht. Ein Mangel an Vorstrukturierung herrscht auch deshalb, weil der herzustellen Text als wissenschaftlicher Text ausgewiesen wurde.⁸³

Zeigte die detaillierte Analyse der Interaktion von Janine und Silke, daß sich die Beteiligten zu Beginn über ein gemeinsames Vorgehen verständigen und ein Bild vom Zieltext entwerfen, so ergab die Analyse anderer Interaktionen, daß solche Aushandlungen und Festlegungen dort ausbleiben und stattdessen erste Formulierungen für den schriftlichen Text entstehen. Die Beteiligten gehen also unterschiedlich mit den Ausgangsbedingungen um. Dabei ließen sich zugleich unterschiedliche, aber wiederkehrende Handlungsmuster bei den jeweiligen Gruppen beobachten, die sich in unterschiedlichen Handlungsfolgen und –ergebnissen niederschlagen. Der unterschiedliche Umgang mit der Schreibaufgabe zeigt, daß gemeinsames Schreiben für die Schreibgruppen jeweils etwas anderes bedeutet und impliziert. Entsprechend des präferierten Produktionsmodells entwickeln sich unterschiedliche Schreib- und Kooperationsmodalitäten bei den Beteiligten. Wenn hier und im folgenden von Produktions- oder Herstellungsmodellen die Rede ist, dann sind damit Tätigkeiten in der Interaktion gemeint, mit denen die Beteiligten Rahmenbedingungen für den Produktionsprozeß herstellen (Dausendschön-Gay/Krafft 1996 und 1997). Dies wird beispielsweise durch die Festlegung des Äußerungsformats geleistet, bedeutet aber nicht, daß es explizit zwischen den InteraktantInnen ausgehandelt wird. Vielmehr läßt sich von Modellen sprechen,

wenn die zum Teil vagen und nur schwer formulierbaren Vorstellungen gemeint sind, an denen ein Sprecher seine einsamen oder für den Partner veröffentlichten Formulierungsaktivitäten ausrichtet“ (Dausendschön-Gay/Krafft 1996, 259).

Die untersuchten Anfängerinneninteraktionen (inklusive der Fallstudie) ergeben eine gleichgewichtige Verteilung der sieben Fälle auf beide Modelle, wobei durch die Hinzunahme der

⁸³ Die Frage der Vorstrukturierung der Situation beim gemeinsamen Schreiben bzw. Lernen etwa durch die Verteilung von Zuständigkeiten im Vorfeld der Interaktion wird kontrovers diskutiert. In der Lernforschung wird sowohl die These vertreten, daß eine „externe Strukturierung der Kooperation“ einen „lernförderlichen kooperativen Austausch zu induzieren“ vermöge, als auch die gegenteilige Auffassung, daß „externe Strukturierungen von Interaktionen bei anspruchsvollen, kreativitätsfördernden Aufgaben auch zu Reduktionen von Diskursen auf höherem Niveau führen (können), da sie Freiheitsgrade in der Problemdefinition, der Wissensaneignung usw. einschränken“ (Renkl/Mandl 1995, 294). Diese Auffassungen spiegeln sich auch für das gemeinsame Schreiben wider. Wiener (1986) und Murray (1992) entwickeln beispielsweise dezidierte Vorstellungen über eine vorgängige Interaktionsrollenverteilung für den kooperativen Schreibprozeß, während Plowman (1993) Prozesse der Selbstorganisation als wichtigen Bestandteil der gemeinsamen Schreibanstrengungen ansieht.

Produktionsinteraktionen zum Thesenpapier wiederkehrende Personenkonstellationen mit wiederkehrenden Herstellungsorientierungen entstehen:

● **Planungs- und Voraussetzungsorientierung:**

Zusammenfassung von Janine und Silke

Zusammenfassung von Emine und Sabine

Thesenpapier von Janine, Sabine, Silke und Bettina (zum Text: Friedrich Nietzsche: Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne)

● **Aufschreib- und Produktorientierung**

Zusammenfassung von Ina, Kristin, Monika

Zusammenfassung von Angela und Simone

Zusammenfassung Lena und Heike

Thesenpapier von Angela, Ina, Kristin und Monika (zum Text: Heinrich von Kleist: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden)

4.2.1 Das Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung

Schreibanfängerinnen, die nach einem Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung vorgehen, konzentrieren ihre Aktivitäten auf die Herstellung gemeinsamer Schreibgrundlagen. Das impliziert, daß sie die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe kommunikativ organisieren und sich über gemeinsame Wissenshintergründe verständigen. Wollte man die kooperative Schreibebeit der planungsorientierten Anfängerinnen in einer Handlungsmaxime ausdrücken, dann ließe sich vereinfachend formulieren: „Stelle weitestgehend sicher, daß deine Partnerinnen wissen, woran gerade gearbeitet wird und worauf sich deine Beiträge beziehen; stelle sicher, daß ein gemeinsames Verständnis von der Sache besteht.“ Die planungsorientierten Anfängerinnen handeln in dem Bewußtsein, daß mit der Aufgabe, gemeinsam einen Text zu formulieren und dies mit einer unvertrauten Schreibpartnerin durchzuführen, ein besonderer „Kommunikationsbedarf“ (Fiehler 1980, 118f.) entsteht⁸⁴, die Notwendigkeit zur Herstellung von „common ground“ (Clark 1996).

Das Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung bei den Anfängerinnen wird im folgenden unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert: der Definition der Aufgabe in der Interaktion (4.2.1.1), der Planung der Durchführung (4.2.1.2), der Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilung (4.2.1.3) und der Koordination von Handlungen (4.2.1.4).

⁸⁴ Fiehler (1980) definiert den Kommunikationsbedarf als „diejenige Menge von Kommunikativen Tätigkeiten/Äußerungen, die erforderlich bzw. notwendig ist und geäußert werden muß, damit eine Kooperation gelingt“ (ebd., 123). Er diskutiert insgesamt 9 Parameter, die Einfluß auf den Kommunikationsbedarf der Beteiligten haben: „(1) Wissen/Kenntnisse, (2) Kooperationserfahrung/Wissen über Kooperationen, (3) Wahrnehmungssituation, (4) Fähigkeiten, (5) Interessen, (6) Ziel, (7) Ausgangsstoffe und Hilfsmittel, (8) Konstitutive Tätigkeitsform und (9) Soziale Beziehungen“ (ebd., 166). In den Analysen dieses Kapitels wird gezeigt, welche unmittelbaren Auswirkungen einige dieser Parameter auf den kooperativen Schreibprozeß haben.

4.2.1.1 Interaktionsbeginn: Definition der Aufgabe, Herstellung von Schreibvoraussetzungen

Die starke Orientierung auf die Herstellung gemeinsamer Schreibvoraussetzungen manifestiert sich bei den betreffenden Gruppen vor allem am Interaktionsbeginn. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise. Zeigte das Beispiel der Produktionsinteraktion von Silke und Janine, wie die Beteiligten eher indirekt dahin gelangten, gemeinsame Schreibvoraussetzungen in Form der Verständigung über den Ausgangstext herzustellen, so liefert die Schreibinteraktion von Sabine, Silke, Janine und Bettina das Beispiel einer expliziten Organisation und Absprache des gemeinsamen Vorgehens, das auf besondere Weise die individuellen Vorarbeiten der Beteiligten zu berücksichtigen versucht. Demgegenüber zeigt das Beispiel von Emine und Sabine, wie sich die Herstellung von Schreibvoraussetzungen auch auf die explizite Aushandlung eines Modells für den Text erstrecken kann. Dies zieht bei ihnen eine aufwendige, mit Konflikten behaftete Aushandlung nach sich. Der folgende Ausschnitt umfaßt den unmittelbaren Beginn ihrer Zusammenarbeit.

Verständigung über Textmodelle

- Emine: sollen wir jetzt den ganzen text zusammenfassen
Sabine: ja vielleicht erstmal so (1) überlegen
Emine: punkten
Sabine: nochmal durchgehen am besten irgendwie und daß das dann so/ wo wir denken wo n abschnitt is
Emine: mhm
Sabine: bescheid sagen und irgendwas dranschreiben oder so
[23 Sekunden Pause]
Sabine: solln wir das eigentlich so nach dem motto machen irgendwie so als wenn wir ÜBER den text schreiben also zuerst wird die und die these vorgestellt oder solln wir also so tun als wenn das auf unsern mist gewachsen ist also so ehm diese these (1) ehm dieser these stän- steht entgegen das und das (1) denn ich mein
Emine: nee ich weiß nich ne normale zusammenfassung halt (1)
Sabine: schreibt man da ehm die/ würde man da also in der normalen zusammenfassung
Emine: ja würdste halt so sagen
Sabine: schreiben ((Vorschlag)) susanne günthner sagt+ dies und dies
Emine: ja also ((Vorschlag)) in dem text sprache und geschlecht is kommunikation zwischen frauen und männern inte- INTERKULTURElle kommunikation VON susanne günther‘ steht bla bla oder wird erklärt+
Sabine: ah ja
Emine: so (3) [E schreibt] ((diktierend, leise)) zwischen komm-+ sollten wir das immer so abschnitts-weise machen ja ne‘
Sabine: ((leise)) mhm+ [BS 28]

Die Interaktion beginnt mit einer Reformulierung der Textproduktionsaufgabe, die Emine in Form einer Frage vornimmt und als gemeinsamen Ausgangspunkt setzt: „solln wir jetzt den ganzen Text zusammenfassen“. Ihre Partnerin knüpft mit einem Verfahrensvorschlag an, in dem sie vorschlägt, „vielleicht erstmal so überlegen“ und den Ausgangstext nochmal durchzugehen, bis man auf abgrenzbare Abschnitte trifft, zu denen sich etwas notieren läßt („wo wir denken wo=n abschnitt is bescheid sagen und irgendwas dranschreiben“). Der Vorschlag

ist ein Vorschlag zur Stillarbeit, ihm folgt eine Pause von 23 Sekunden, in der sich die Beteiligten vermutlich im Ausgangstext orientieren. Sabine greift das Gespräch allerdings nicht mit Vorschlägen für Notizen zu einzelnen Abschnitten wieder auf, sondern mit einem Problem der gemeinsamen Textherstellung, das sie in der Pause realisiert haben muß. Dieses Problem betrifft das geforderte Textmodell der Zusammenfassung, für das sie zwei Alternativen anbietet, die sie mit prototypischen Musterformulierungen versieht:

solln wir das eigentlich so nach dem motto machen irgendwie so als wenn wir ÜBER den text schreiben also zuerst wird die und die these vorgestellt oder solln wir also so tun als wenn das auf unsern mist gewachsen ist also so ehm diese these (1) ehm dieser these stän- steht entgegen das und das (1) denn ich mein [BS 29]

Das Äußerungsformat des Textes wird für Sabine zu einem aushandlungsbedürftigen Punkt in der Interaktion. Sie gibt ihrer Partnerin zu verstehen, daß sie vor dem Beginn der Formulierungsarbeit eine Einigung über den anvisierten Zieltext erreichen möchte. Die Aushandlungsbedürftigkeit dieses Punktes wird über den Bezug auf normative Vorgaben hervorgebracht, wie sie sich für Sabine mit der Aufgabenstellung ergeben („*solln wir* das nach dem motto machen (...) oder *solln wir* also so tun (...)“). Sabine problematisiert zu Beginn der gemeinsamen Interaktion eine noch fehlende Vorstellung über den Zieltext; sie möchte sie gemeinsam mit der Partnerin entwickeln. Anders ausgedrückt: „identische Zielvorstellungen“ (Fiehler 1980, 65) stellen für sie eine Voraussetzung der gemeinsamen Aufgabenerledigung dar; sie gehören für sie zum Kommunikationsbedarf der Interaktion.

Das aufgeworfene Problem verdeutlicht zugleich, daß Sabine über Differenzierungskriterien für die Herstellung von Texten verfügt und ein Bewußtsein für unterschiedliche Realisierungsformen eines Textes der Textsorte ‚Zusammenfassung‘ hat (vgl. Lehnen 1999b).⁸⁵ Vergleicht man die Markierung aushandlungsbedürftiger Probleme mit dem Interaktionsbeginn von Janine und Silke, dann zeigt sich dort, daß Silke mit der Äußerung „das muß man auf jeden fall aufnehmen *daß sich der aufsatz wendet gegen*“ das Äußerungsformat für den Text unter der Hand festsetzt und damit als fertige Lösung präsentiert (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 1996, 261f.). Dies geschieht im Sinne von Sabines Vorschlägen nach dem Modell „so tun als wenn das auf unsern mist gewachsen ist also so ehm *dieser these* (1) ehm *dieser these stä- steht entgegen das und das*“. Silke hat im Falle der Interaktion mit Janine mit dieser Setzung nicht weniger dafür gesorgt, daß ein Rahmen für die Formulierung des Textes entsteht, sie hat das Äußerungsformat aber nicht als aushandlungsbedürftigen Punkt präsentiert, sondern ist von einer geteilten Vorstellung über den herzustellenden Text ausgegangen, einer Zusammenfassung des Typs „der aufsatz wendet sich gegen“.

Interessant ist im Rahmen des hier behandelten Beispiels, wie Emine auf das aufgeworfene Problem von Sabine reagiert. Sie setzt ihm ihr Textmodell entgegen: „nee ich weiß nich ne

⁸⁵ Für eine Diskussion dieses Beispiels unter der Perspektive des Einflusses von vorgeformten Strukturen und Textmusterwissen bei der schriftlichen Formulierung siehe Kap. 5.3.2.1 und 5.3.2.2.

normale zusammenfassung halt“. Damit gibt sie zu verstehen, daß der herzustellende Text der Sorte Zusammenfassung keiner weiteren Definitionskriterien bedarf. Dies manifestiert sich auch bei ihr in der Unterbreitung eines Formulierungsmusters:

ja würdste halt so sagen ja also ((Vorschlag)) in dem text sprache und geschlecht is kommunikation zwischen frauen und männern inte- INTERKULTURElle kommunikation VON susanne günther‘ steht bla bla oder wird erklärt+ [BS 30]

Daß sie den Kommunikationsbedarf mit der von ihr präsentierten Lösung einer „normalen zusammenfassung“ damit für gedeckt hält, macht ihre sofortige Initiative zum Aufschreiben der vorgeschlagenen Formulierung deutlich. Mit der Initiative zum sofortigen Aufschreiben der Einleitungsformulierung hat Emine zugleich die Zuständigkeit der Schreiberin übernommen. Sie signalisiert ihrer Partnerin, daß sie für die Formulierung der Zusammenfassung jetzt genügend vorbereitet sind. Dies verdeutlicht sich insbesondere durch das vorgeschlagene Herstellungsverfahren, das über die Zustimmungspartikeln am Äußerungsende als selbstverständliches Verfahren behandelt wird: „sollten wir das immer so abschnittsweise machen *ja ne*“.

Emine und Sabine haben unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie gut sie für die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe vorbereitet sind. Emine gibt wiederholt Impulse, mit dem Schreiben anzufangen. Sabine – so stellt sich in noch darzustellender Weise heraus – markiert zu Beginn der Interaktion verschiedene aushandlungsbedürftige Punkte, die sie mit ihrer Partnerin diskutieren und zu Entscheidungen führen will. Sie signalisiert, daß die gemeinsame Herstellung eines Textes einer Verständigung über das angestrebte Schreibprodukt und den Weg dorthin bedarf. Damit entstehen am Anfang der gemeinsamen Interaktion zwei unterschiedliche Einschätzungen über die Voraussetzungen der gemeinsamen Arbeit und über die durchzuführenden Tätigkeiten. Sie konkurrieren in der Frage, wie weit die gemeinsamen Tätigkeiten vorab definiert werden müssen.

Trotz mehrerer, immer wieder verschobener Anläufe, mit der Textformulierung zu beginnen, entsteht nach Abschluß eines - wie zu zeigen sein wird - aufwendigen, aushandlungsintensiven und konfliktgesteuerten Interaktionsbeginns eine auffallend reibungslose, effektive und verständige Kooperation. Und dies – so die These – hängt damit zusammen, daß Sabine solange auf Diskussionen mit ihrer Partnerin insistiert, bis für sie ein klares Bild der gemeinsamen Aufgabe entstanden ist. Aus diesem Bild erwächst in der Interaktion ein *Plan* für die Formulierung der Zusammenfassung.

Verständigung über Lektürevoraussetzungen

Am Anfang der Interaktion von Sabine, Silke, Janine und Bettina als weiterer Fall einer planungsorientierten Gruppe steht die Organisation eines gemeinsamen Vorgehens. Hier wird die Verständigung über Schreibvoraussetzungen auf andere Weise manifest:

Sabine: na ja wir könn ja mal gucken vor allen dingen was alle schon so aufgeschrieben haben

- Silke: ich hab aber keine THEsen aufgeschrieben oder so
 Janine: ich hab mir nur mal so mehr oder weniger rausgeschrieben was da drinsteht so an den seiten immer damit ich das wiederFINDE aber sonst eigentlich nichts außer dies hier
 Sabine: ich hab nur hier die stichpunkte (nachher.....?)
 Silke: ich mein was wir machen können is natürlich erst mal einmal irgendwie/ daß wir einmal durchgehen und gucken ob wir das überhaupt gleich verSTANDen haben ne‘ nicht daß wir da irgendwie
 Sabine: ja ja stimmt
 Silke: irgendwie völlig die unterschiedlichen eh (2) also ich mein ich fands auch zum schluß obwohl ich da/ hab ich ja noch weniger bock gehabt zum schluß wenn ich dann immer das/ also am anfang fand ich das ziemlich übersichtlich geGLIEDERT auch weil es geht ja irgendwie los mit dieser komischen kleinen geschichte ehm
 Sabine: ja ja
 Janine: mhm
 Silke: wo=s ja eigentlich nur drum geht daß daß einmal ehm schon mal das thema gesagt wird das erKENNen und daß es die hochmütigste und verlogensten minute waren dieses hochmütig und verLOgen das wird ja dann danach erklärt im ersten/ also hab ich das jedenfalls verstanden [BS 31]

Mit der gesprächseröffnenden Äußerung unterbreitet Sabine den Vorschlag, die Ergebnisse der individuellen Vorarbeiten in der Gruppe zusammenzutragen. Dabei markiert Sabine ihren Vorschlag deutlich *als Vorschlag* für einen ersten Bearbeitungsschritt und damit auch deutlich als Angebot zur Kooperation („wir *könn ja mal* gucken“). Die individuellen Vorarbeiten werden damit zu einer besonderen Aufgabenkomponente gemacht und die Herstellung des Schreibprodukts in verschiedenen Etappen vorgeschlagen. Der Vorschlag von Sabine ist der Vorschlag zur Koordination dieser Vorarbeiten, er zielt damit – wie schon in den Beispielen zuvor gesehen – ebenfalls auf die Herstellung gemeinsamer Schreibgrundlagen: Lektüretätigkeiten bzw. deren Resultate („was alle schon so aufgeschrieben haben“) werden hier als Schreibvoraussetzung markiert.

In der daran anschließenden Gesprächssequenz verständigen sich die Partnerinnen über ihre Vorarbeiten, lassen sich also auf den Vorschlag von Sabine ein. Dabei beschreiben sie weniger, was sie rausgeschrieben haben als vielmehr, wie sie es getan haben („ich hab aber keine thesen aufgeschrieben“; „rausgeschrieben (...) so an den seiten“; „nur hier die stichpunkte“). Dabei liefern deiktische Ausdrücke („aber sonst eigentlich nichts außer *dies* hier“; „nur *hier* die stichpunkte“) Hinweis darauf, daß sich die Beteiligten auch räumlich koordinieren und eine materielle Schreibgrundlage herstellen, die die auf dem Tisch befindlichen Ausgangstexte, aber auch andere Arbeitsmaterialien wie Papier und Stifte umfassen und damit zu Interaktionsgegenständen – zu „*objets intermédiares*“ (Dausendschön Gay/Krafft 1999a, 57) - werden. Die Konstitution eines gemeinsamen Fokus im Raum – eines Interaktionsraumes („*espace interactionel*“) - wird zu einer Schreibvoraussetzung für die Beteiligten (Dausendschön-Gay/Krafft 1999a, 53).⁸⁶

⁸⁶ Die Herstellung materieller Schreibvoraussetzungen steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der *Situiertheit* von Kommunikationen (vgl. Fiehler (1993), Metzging et al. (1995) und Lobin (1998)). Die Koordination von Handlungen erfolgt „durch Bezüge auf die gemeinsame Wahrnehmungssituation“, die es erlaubt, daß Kommunikationen „fragmentarisch“ bleiben, ohne „einen kohärenten Handlungsfluß“ zu beeinträchtigen (Metzging et al. (1995), 176).

An diesen ersten Verfahrensvorschlag und Bearbeitungsschritt schließt Silke mit einem modifizierenden Vorschlag für die gemeinsame Arbeit an, der auf der kommunikativen Oberfläche ebenso wie Sabines Vorschlag als kooperatives Angebot unterbreitet wird:

ich mein *was wir machen können* is natürlich erst mal einmal irgendwie/ daß wir einmal durchgehen und *gucken ob wir das überhaupt gleich verSTANDen haben ne*‘ nicht daß wir da irgendwie irgendwie völlig die unterschiedlichen eh (2) [BS 32]

Wie Sabine definiert auch Silke die gemeinsame Aufgabe in verschiedenen Etappen und Teilaufgaben („erst mal einmal“). Das Aufgabenverständnis, das Silke dabei zugrunde legt, orientiert sich an der Etablierung gemeinsamer Verstehens- und Wissensvoraussetzungen; die Interpretation des Ausgangstextes, die Verständigung über das eigene Verstehen wird hier als notwendiger Schritt für das gemeinsame Herstellen einer Zusammenfassung konstituiert. Damit schlägt Silke ein vergleichbares Verfahren wie schon bei der Zusammenfassung mit Janine vor, allerdings mit dem Unterschied, daß sie es hier explizit einführt und begründet („ne‘ nicht daß wir da irgendwie irgendwie völlig die unterschiedlichen“).

Ähnlich wie bei der Zusammenfassung widmen sich die Beteiligten auch bei der Herstellung des Thesenpapiers zunächst ausführlich der Paraphrase des Ausgangstextes, bevor sie Initiativen zum Schreiben ergreifen. Das könnte damit zusammenhängen, daß die fortgeschrittenere Studentin Silke, die die Initiative zur Verständigung über den Ausgangstext einbringt, ein besonderes Bewußtsein für die Notwendigkeit textrezeptiver Schritte hat. Sie weiß, was dazu gehört, einen Text auf der Grundlage einer Textvorlage zu schreiben, und was es bedeutet, wenn man dies in Kooperation vollzieht: Auch ihr Vorschlag ist ein Vorschlag zur Koordination individueller Voraussetzungen bei der Schreibarbeit.

Gemessen an der Ausgangsfrage, was gemeinsames Schreiben für die Beteiligten bedeutet, erhält die Entwicklung von gemeinsamen Vorstellungen für die Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe ein besonderes Gewicht. In allen Fällen findet mit dem Interaktionsbeginn eine Reformulierung und Definition der Aufgabe und der daraus erwachsenden Teilaufgaben statt.

4.2.1.2 Gesamtbild der Aufgabe, Planung der Durchführung, Herstellungsstrategien

Das Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung zeichnet sich dadurch aus, daß die Beteiligten gemeinsame Schritte festlegen und ihr Vorgehen planen. Dies gilt, wie gezeigt werden konnte, im besonderen Maße für den Interaktionsbeginn. Dieser Modus bleibt aber auch für den Folgeprozeß der gemeinsamen Textproduktion erhalten. Dies konnte insbesondere in der Fallstudie gezeigt werden. Die Planungsaktivitäten bezogen sich dabei sowohl auf die Herstellung von Makrostrukturen für den Text als auch auf einzelne Formulierungssegmente, die von den Beteiligten zugleich in ihrer Bedeutung für den Gesamttext eingegrenzt wurden. Die entscheidende Beobachtung bestand darin, daß sich diese Planungsschritte in hohem Maße auf die Entwicklung eines Gesamtbildes zum eigenen Text richteten. Mit ihnen

entstand eine Vorstellung vom Ziel und den daraus erwachsenden Teilzielen der gemeinsamen Arbeit.

Eine eng damit verknüpfte Beobachtung im Rahmen der Fallstudie ließ sich daraus gewinnen, daß die Orientierung an der Entwicklung einer übergreifenden Vorstellung für das Schreibprodukt mit einer bestimmten Herstellungsstrategie verbunden war bzw. umgekehrt: daß fehlende Vorstellungen andere Herstellungsstrategien implizieren können. Im Falle von Janine und Silke bedeutete dies, daß vor allem Silke diejenige war, die sich an der Herstellung eines Bildes vom Zieltext orientierte und eine Reihe von Aktivitäten unternahm, um grundlegende Formulierungsetappen frühzeitig einzugrenzen (vgl. Kap. 2, BS 2). Demgegenüber ließ sich aus der Analyse heraus vermuten, daß Janine kaum Vorstellungen über das Endprodukt besitzt und insgesamt *kleinschrittigere* Bearbeitungsstrategien einbringt.

Im Vergleich der hier behandelten Schreibinteraktionen wird die Orientierung an der Entwicklung eines Gesamtbildes auch bei den anderen planungsorientierten Schreibgruppen zu einem konstitutiven Element der Zusammenarbeit. Dies wird exemplarisch anhand des Interaktionsfortlaufs von Emine und Sabine veranschaulicht. Denn hier wird die Herstellung gemeinsamer Vorstellungen über den Zieltext und über Strategien seiner Anfertigung im besonderen Maße aushandlungsbedürftig für die Beteiligten.

Planungsaktivitäten als Verfahren des Erkenntnisgewinns

Der weiter oben bereits angekündigte Interaktionsfortlauf von Emine und Sabine zeigt, wie sich divergierende Vorstellungen über den notwendigen Grad der Vorbereitung der gemeinsamen Aufgabe zwischen den Beteiligten festsetzen und sich auch auf die Frage der angemessenen Herstellungsstrategie erstrecken.

[Pause 7 Sekunden]

Emine: solln wir jetzt erstmal so laut erstmal ein abschnitt lesen oder

Sabine: vielleicht ist es auch gar nicht sinnvoll das abschnittsweise zu machen also so schon irgendwie reihenfolge nach aber . das problem ist so daß die ja zum beispiel/ hier wird das vorgestellt und da gehnse erst richtig drauf ein also vielleicht sollte man wirklich nur machen daß man den ansatz vorstellt und dann also den einen ansatz schildert und dann was dem ehm entgegensteht oder solln wir wirklich diese diese reihenfolge beibehalten

Emine: meinte nich also ich weiß nicht käm mir jetzt sehr praktisch vor daß wir das dann halt so einmal diesen abschnitt dann nochmal so überfliegen und dann alles zusammenfassen weil

Sabine: um die wichtigsten elemente rauszuziehen

Emine: ja ja eben (2) das soll ja so=n richtiger text sein ne

Sabine: man schreibt jetzt so zum beispiel ((Vorschlag)) ehm die frau stellt in ihrem buch+ also natürlich nicht so ehm ((Vorschlag)) diese thesen vor+ und setzt dem entgegen das und das und belegt das eh durch das eh setzt dem entgegen daß diese these nicht stimmen kann und belegt das durch die und die

Emine: is das denn nich is das denn nich wieder dann so daß man selber seine eigene meinung dann wieder da reinbringt

Sabine: nee ohne also jetzt ohne die meinung reinzubringen einfach zu sagen ja eh es wird die these vorgestellt und ehm die und dem/ diese these wird also wie kann man das denn sagen wird widerlegt durch die und die punkte

Emine: ja kann man machen

Sabine: weil ich mein eigentlich ist dies auch nichts anderes nur daß das noch so ausführlicher ist daß da am anfang das nochmal vorgestellt wird und dann . . [BS 33]

Emine greift das bereits einmal vorgeschlagene Verfahren wieder auf („sollten wir das immer so abschnittsweise machen ja ne“) und macht einen Vorschlag zu dessen Umsetzung in der Interaktion: „solln wir jetzt erstmal so laut erstmal einen abschnitt lesen oder“. Nachdem Sabine zu Beginn ein ähnliches Verfahren vorgeschlagen hatte („nochmal durchgehen (...) wo wir denken wo=n abschnitt ist bescheid sagen“), realisiert sie jetzt, daß ein solches Verfahren bezogen auf den Aufbau des Ausgangstextes möglicherweise unangemessen ist: „vielleicht ist es auch gar nicht sinnvoll das abschnittsweise zu machen (...) vielleicht sollte man wirklich nur machen daß man den ansatz vorstellt (...) und dann was dem ehm entgegen steht“. Sabine realisiert, daß der Ausgangstext im wesentlichen in zwei Teilen aufgebaut ist und damit nicht jeder Textabschnitt das gleiche Gewicht erhält. Sie etabliert damit eine Beschreibungsperspektive für die Zusammenfassung, die sich vom sequentiellen Textgeschehen des Ausgangstextes löst und umfassendere Argumentationszusammenhänge zum Ausgangspunkt nimmt.⁸⁷

Aus der Rekonstruktion der Makrostruktur ergeben sich für Sabine also Folgen für die Herstellungsstrategie: das anfänglich vorgeschlagene Verfahren wird in Teilen revidiert und implizit als zu kleinschrittig ausgewiesen. Interessanterweise wird der Revisionsschritt – wie schon die Diskussion alternativer Textmodelle anhand exemplarischer Musterformulierungen – auf der sprachlichen Oberfläche als Herstellungsnorm hervorgebracht („also vielleicht *sollte man* wirklich nur“). Aushandlungsbedürftige Punkte gelangen über die Darstellung von Alternativen in den interaktiven Prozeß. Wenn unter dem vorigen Kapitelabschnitt herausgestellt wurde, daß zwischen den Beteiligten unterschiedliche Vorstellungen darüber bestehen, wie gut man für die gemeinsame Aufgabenbearbeitung vorbereitet ist, zeigt sich hier, daß Sabine nach wie vor Aushandlungsbedarf hat, und daß sie andererseits durch diese Aushandlungsprozesse erst zu einer konkreten Vorstellung über das eigene Textprodukt gelangt. Das Gespräch über alternative Darstellungsformen und Herstellungsstrategien wird für sie zu einem erkenntnisstiftenden Verfahren. Die Planung des eigenen Textes ermöglicht ihr eine klarere Vorstellung von der Struktur des Ausgangstextes.

Emines Vorschlag zur Beibehaltung des ursprünglichen, eher kleinschrittigen Verfahrens scheint demgegenüber nahezulegen, daß sie bereits eine klare Vorstellung über die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe gewonnen hat und längst mit der Formulierungsaufgabe hätte beginnen können: „meinste nich (...) käm mir jetzt sehr praktisch vor daß wir das dann halt so einmal diesen abschnitt dann nochmal so überfliegen und dann alles zusammenfassen weil“. Sabine scheint ihr zunächst zuzustimmen („um die wichtigsten elemente rauszuziehen“), woraufhin Emine das Verfahren noch einmal ausdrücklich bestätigt: „ja ja *eben* (2) das soll ja so=n richtiger text sein ne“. Für Emine entstehen im Hinblick auf die Anfertigung einer Zusammenfassung keine großen Herstellungsalternativen oder –probleme. In dem vorgegebenen Texttyp einer Zusammenfassung ist das wesentliche Herstellungsprinzip für sie schon enthal-

⁸⁷ Dies gilt in gleichem Maße für die entwickelte Perspektive in der Zusammenfassung von Silke und Janine, die sich exemplarisch in der Äußerung „der aufsatz wendet sich gegen“ manifestierte.

ten: das Zusammenfassen („diesen abschnitt dann nochmal so überfliegen und dann *alles zusammenfassen*“). Das Verfahren ist – kleinschrittig an Abschnitten orientiert – ein *Gesamtverfahren*, ein Verfahren, das die Herstellung eines Textes als einheitlichen Prozeß umschließt und damit im wesentlichen eine Aufgabe beinhaltet: das Zusammenfassen von Abschnitten. Dies bildet einen deutlichen Gegensatz zu dem Beispiel der Herstellung des Thesenpapiers, wo eine besondere Aufgabe in der vorgängigen Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses bestimmt wurde (vgl. BS 31 in diesem Kapitel).

Die Beiträge von Emine zeigen aber auch, daß Planungsaktivitäten für sie ebenfalls relevant sind. Sie kommt wiederholt auf die Festlegung eines konkreten Bearbeitungsverfahrens zurück und signalisiert, daß auch sie Bedarf hat, gemeinsame Schreibbedingungen festzusetzen.

Der Gesprächsausschnitt zeigt, daß Sabine weiterhin dem Problem der Festlegung von Bearbeitungsverfahren und Äußerungsformaten nachgeht. Auf der kommunikativen Oberfläche veranschaulicht sie es weiterhin anhand exemplarischer Formulierungen („man schreibt jetzt so zum beispiel ehm die frau stellt in ihrem buch (...) setzt dem entgegen das und das (...) belegt das durch die und die“) und macht damit deutlich, daß sie an einem Modell und nicht an konkreten Formulierungen für den Text arbeitet (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 1996, 271). Dieses Modell wird von Emine im Hinblick auf ihre Vorstellungen von einer normalen Zusammenfassung problematisiert: „is das denn nich wieder dann so daß man selber seine eigene Meinung dann wieder da reinbringt“. Über weitere Formulierungsbeispiele mit Modellcharakter schwächt Sabine den Einwand ihrer Partnerin ab und kann Zustimmungsbereitschaft bei ihr erzielen („ja kann man machen“). Bei einer weiteren Begründung für das präferierte Modell signalisiert Sabine ihrer Partnerin deutlich, daß es sich dabei vom Prinzip her gegenüber dem Verfahren des abschnittswisen Zusammenfassens von Emine nicht um ein abweichendes Verfahren handelt („weil ich mein eigentlich ist dies auch nichts anderes nur daß das noch ausführlicher ist daß da am anfang das nochmal vorgestellt wird und dann . . .“). Dies könnte hier als Versuch der Herstellung von Gemeinsamkeit und Übereinstimmung gedeutet werden, als Versuch, ein kooperatives Klima zu erzeugen.

Anhaltender Klärungsbedarf

Emine markiert im Anschluß einen erneuten Schreibbeginn. Dies geschieht implizit durch die Referenz auf äußere Zeitbedingungen. Wie schon im Fall von Silke und Janine zu beobachten war, erkundigt sich auch Emine nach der verbleibenden Zeit (E: „Wann solln wir uns treffen“, S: „um zwanzig vor oder so“, E: ja in ner dreiviertelstunde vierzig minuten“) und macht deutlich, daß Planungstätigkeiten in Bezug auf die Zusammenfassung als abgeschlossen gelten können. Mit dem Zeitfaktor entsteht in den hier arrangierten Schreibsettings eine besondere, von außen kommende Schreibbedingung. Die Notwendigkeit, die Zusammenfassung innerhalb einer festgelegten Zeit herzustellen, bildet eine zusätzliche Anforderung, die von den Beteiligten realisiert und in die Planungen einbezogen werden muß. Nach einer etwa zehneckündigen Pause ergreift Emine die Initiative zu einem erneuten Schreibbeginn (E: „dann könn

wir ja erst mal ja das formelle ((Vorschlag)) in dem text+ bla bla oder“; S: „mhm“; E: „also ((Vorschlag)) in dem text+ das is doch“; S: „ja“). Wie zuvor bezieht sich Emine's Schreibinitiative auf die Formulierung des Einleitungssatzes, der als Formalie behandelt wird. Das erinnert an Janine's wiederkehrende Initiative zur Formulierung des Einleitungssatzes. Dort war die „normale zusammenfassung“ von Emine eine „normale inhaltsangabe“ und das passende Äußerungsformat lag in einer vergleichbaren Formulierung: „in dem uns vorliegenden text . von susanne günther“ (vgl. Kap. 2, BS 21). Die Vergleichbarkeit bezieht sich auch darauf, daß Janine diese Formulierung ebenfalls sofort hinschreiben möchte, ohne eine weitere Verständigung mit ihrer Partnerin zu suchen. Für Emine und Janine liefern die musterhaften Einleitungsformulierungen den Rahmen für die gemeinsame Texterstellung. Der interessante Punkt ist dabei, daß sich Emine's und Janine's Vorstellungen über das Textprodukt auf diesen Einleitungssatz zu beschränken scheinen. Während ihre Partnerinnen eine Reihe von Anstrengungen unternehmen, um eine Vorstellung vom Endprodukt zu gewinnen, genügt Emine und Janine eine Vorstellung vom Anfang des Textes. Die Bearbeitung der Formalie Einleitungssatz bildet für sie eine hinreichende Schreibvoraussetzung.

Der Aushandlungsbedarf bleibt im Falle von Emine und Sabine aber weiter bestehen, wie der Interaktionsfortlauf zeigt. Emine's Initiative zum Schreiben wird durch eine Unterbrechung zunächst ausgesetzt. Die Seminarveranstalterin betritt den Raum, um sich nach der Gruppenarbeit zu erkundigen. Sabine nimmt das zum Anlaß einer weiteren Rückversicherung:

Sabine: katrin wir ham noch ne frage und zwar sollten wir das so machen daß wir jetzt wirklich so die thesen rausziehen und im endeffekt sagen ja diese these wird vorgestellt und die wird widerlegt durch das und das

Katrin: was ihr meint was wichtig ist ihr schreibt so=n fließtext ne zusammenfassung wo jemand einfach weiß was in dem text drinsteht was da gemacht wird [BS 34]

Bemerkenswert ist der Kommentar, mit dem Emine an die Nachfrage ihrer Partnerin anschließt. Die aufwendige, mehrschrittige Aushandlungsprozedur mit Sabine kondensiert sie in der schlichten Nachfrage an die Veranstalterin: „*also irgendwie nichts kompliziert machen*“. Dies wird ihr von der Veranstalterin bestätigt. Mit dem Kommentar bringt Emine erneut auf den Punkt, daß die Herstellung einer Zusammenfassung für sie eine unproblematische Schreibaufgabe ist: „ne normale zusammenfassung halt“, bei der man „nichts kompliziert machen“ muß; sie bringt damit auch zum Ausdruck, daß die wiederholten Diskussionsbemühungen ihrer Partnerin den Prozeß der gemeinsamen Texterstellung für sie unnötig komplizieren und aufhalten, denn die Interaktantinnen waren im Begriff anzufangen und zu einer Einigung zu kommen, wie sie vorgehen wollen.

Demgegenüber signalisiert Sabine durch das erneute Aufgreifen des Ausgangsproblems, daß für sie weiterhin Klärungsbedarf besteht, und daß sie die Anforderungen der Aufgabe deutlicher eingegrenzt haben möchte („*sollten wir das so machen*“). Dabei entfaltet sie das dahinterstehende Problem für die Veranstalterin: „weil hier nämlich teilweise jetzt auch wieder andere leute reingebracht werden und so ne art geschichtlich so=n bißchen“. Anstelle einer Lösung weist die Veranstalterin das Problem an die Beteiligten zurück: „ja ihr könnt ihr

müßt euch selber entscheiden ob ihr da ins detail geht oder ob ihr es nicht tut“. Mit ihrer Nachfrage signalisiert Sabine, daß sie damit beschäftigt ist, ein genaueres Bild der Aufgabe zu bekommen. Für sie sind mit der Aufgabenstellung Entscheidungsalternativen - und das bedeutet für sie: *Unklarheiten* - entstanden. Am Anfang dieses Kapitels wurde herausgestellt, daß sich die Interaktionen gerade im Umgang mit solchen Unklarheiten, die aus der weitestgehend unstrukturierten Situation resultieren, voneinander unterscheiden. Mit dem Beispiel von Emine und Sabine zeigt sich sehr deutlich, daß Unklarheit dabei etwas ist, was interaktiv überhaupt erst einmal hergestellt werden muß. Klärungsbedarf ist damit das Resultat eines bestimmten Aufgabenbewußtseins. Auch Silkes Nachfrage im Falle der Zusammenfassung mit Janine, ob man sich am Aufbau des Textes orientieren muß oder nicht, ist Ausdruck eines solchen Bewußtseins. Klärungsbedarf setzt bei den Interaktionen des Modells ‚Schreibvoraussetzung und Planungsorientierung‘ also den interaktiven Rahmen. Klärungs- und Verständigungsprozesse sind demnach die Prozesse, die das interaktive Geschehen in den hier behandelten Fällen im besonderen Maße steuern. Dies zeigte sich auf andere Weise auch für das Beispiel der Herstellung eines Thesenpapiers: „daß wir einmal durchgehen und gucken, ob wir das überhaupt alles gleich verSTANDen haben ne‘ nicht daß wir da irgendwie irgendwie völlig die unterschiedlichen eh“. Der interaktive Aushandlungsprozeß verläuft hier mehrschrittig und kristallisiert sich auf der sprachlichen Oberfläche als spezifisches normorientiertes Fragemuster: „solln wir“ bzw. „sollten wir“.

Eine letzte Etappe markiert den aufwendigen Aushandlungsprozeß zu Anfang der Interaktion von Emine und Sabine. Nachdem die Veranstalterin den Raum wieder verlassen hat, setzt Emine an ihrem früheren Punkt wieder an:

Emine: schreib mal erstmal so die form- also den anfang halt da

Sabine: ja und ich schrei- also das schreib ich jetzt noch nicht ich mach jetzt schon mal so=n schmierzettel

Emine: ich denke wir brauchen auch nur so ein blatt abgeben mußst du ja nicht auch noch abschreiben

Sabine: ja ja klar stimmt ja ja . ich dachte jetzt nur daß ich jetzt so=n schmierzettel mache wo man jetzt aufschreibt die these die gegenthese und wie das

Emine: ja klar

Sabine: widerlegt wird und daß mans hinterher ausformuliert

[Pause 25 Sekunden]

Emine: den ersten teil des satzes hab ich schon so

Sabine: ah ha gut diese hier ist glaub ich (.....?) systems of talk also man kann sagen die erste these ist halt männer und frauen ehm (3) empfinden sich in einem selben ehm in dem selben verhältnis wie zwei aufeinandertreffende kulturen halt in ihrem sprachakt

Emine: ja das kannste erstmal so hinschreiben [BS 35]

Noch einmal scheinen divergierende Vorstellungen darüber zu entstehen, was die Aufgabe der gemeinsamen Textherstellung beinhaltet. Sabine macht den Vorschlag zur Trennung von Arbeitsschritten, sie will dem der Zusammenfassung eine Thesensammlung voranstellen. Schreiben beinhaltet für Sabine verschiedene Etappen der Planung und Formulierung des Textes. Emine läßt sich zwar auf Sabines Vorschlag ein, dabei droht die Gemeinschaftsarbeit aber zunächst zu einer individuellen Stillarbeit zu werden, bei der jede einer anderen Aufgabe nachgeht (vgl. Pause). Interessanterweise entwickelt sich von da an ein gegenläufiger Modus

der Zusammenarbeit: Die Beteiligten arbeiten in deutlicher Übereinstimmung und frei von Konflikten an der gemeinsamen Herstellung des Textes. Dem Plan von Sabine folgend erarbeiten sich die Schreibpartnerinnen Schritt für Schritt die Kernaussagen des Textes in Form von relativ fertigen Formulierungen, die Sabine auf einem Schmierzettel notiert. Die betreffenden Inhalte diskutieren die Beteiligten gemeinsam, für die schriftliche Formulierung in Thesen wird maßgeblich Sabine verantwortlich. In dieser Form der Bearbeitung sind eine Reihe von aushandlungsmarkierten und aushandlungsfreien Formulierungsprozessen enthalten. Es gibt Stellen, an denen sich die Beteiligten eingehender über Textinhalte verständigen. Dies betrifft vor allem die Rekonstruktion der grundlegenden Argumentation von Günthner. Dabei zeichnen sich diese Aushandlungsprozesse im wesentlichen durch Übereinstimmung aus. Sie bestehen im wechselseitigen Ergänzen einzelner Aspekte. Daneben wird es zu einem üblichen Verfahren für die Partnerinnen, daß Sabine einen neuen inhaltlichen Punkt direkt in Form eines Formulierungsvorschlags hervorbringt, den sie von Emine bestätigen läßt und gleich auf dem Schmierzettel notiert. Zentral ist dabei die Beobachtung – und damit gelangt die Analyse an den Ausgangspunkt dieses Kapitelabschnitts zurück –, daß die von Sabine in der Anfangssequenz entwickelte Vorstellung über den Zieltext und das Modell seiner Realisierung zu einem Arbeitsplan geworden ist, dem die Beteiligten in der Interaktion folgen. Diese Vorstellung bezog sich auf den Vorschlag „daß man den ansatz vorstellt (...) und dann was dem entgegensteht“ (vgl. BS 33 in diesem Kapitel). Auf diese Struktur verweist Sabine mehrfach bei der Formulierung der Thesen. Anhand eines ausgewählten Beispiels der gemeinsamen Formulierung eines Kochrezepts beschreiben Dausendschön-Gay und Krafft (1996) die Reichweite, die die Orientierung an einem Modell für die Beteiligten gewinnen kann:

Das Modell [der Beteiligten, K.L.] enthält sowohl Angaben über präferierte Formulierungslösungen als auch Vorstellungen über vorrangige Ziele der Gesamtaktivität. Es steuert die Formulierungsarbeit, indem es Zielvorstellungen liefert, die die Interaktantinnen zu realisieren versuchen; indem es weiterhin die Kontrolle und Evaluation von Formulierungsvorschlägen ermöglicht; indem es schließlich Vorbilder für einzelne Formulierungen liefert. Dieses Modell bringen die Interaktantinnen nicht in die Schreibinteraktion mit, sondern sie entwickeln es dort und präzisieren es jeweils so weit, (...) wie es für die jeweilige Formulierungssituation dienlich ist. (ebd., 271)⁸⁸

Die Beobachtung, daß die aufwendige, von divergierenden Vorstellungen gesteuerte Aushandlung am Anfang in einen äußerst reibungslosen, von stillschweigender Übereinstimmung geprägten Prozeß der gemeinsamen Textproduktion mündet, läßt sich an zwei Aspekten festmachen: die schnelle Bearbeitung der Aufgabe und die Etablierung eines gemeinsamen Produktionssystems, bei der die Beteiligten komplementäre Zuständigkeiten übernehmen. Gemessen an den langwierigen Diskussionen bei der Planung des Textes bringen die Beteiligten auffallend schnell Formulierungen für den Thesenzettel hervor und formulieren diesen später

⁸⁸ Ein Beispiel dafür aus der Interaktion von Emine und Sabine:

[Pause 6 Sekunden. Sabine schreibt]

Emine: ja und dann halt daß sie das ehm (2) also daß sie der meinung ist, daß das gar nicht so ist

Sabine: ja klar ja ja das Das müssen wir dann als nächstes reinbringen *aber erst dieses VORstelln*

Emine: ja ja ja ja klar [BS 36]

ebenso zügig zu einem Text aus.⁸⁹ Nachdem die Beteiligten den Thesenzettel formuliert haben, äußert Sabine: „ey muß das eigentlich jemand lesen können der den text nicht kennt au kacke“, was Emine aufgreift, um an die noch ausstehende Aufgabe der Zusammenfassung der Thesen in einem Text zu erinnern: „deswegen müssen wir das zusammenfassen laß uns das mal gerade machen weil“.⁹⁰ Daraufhin liest sie den bereits zu Beginn von ihr formulierten Textanfang vor: „in dem text sprache und geschlecht ist kommunikation zwischen frauen und männern interkulturelle kommunikation von susanne günther“. Sabine diktiert diesen Textanfang weiter zu einem vollständigen Satz, den Emine mitschreibt: „wird zunächst die these von maltz borker vorgestellt“. Damit setzt sie ein Formulierungsprinzip in Gang, das bis zum Ende der Interaktion bestehen bleibt: Sabine diktiert Emine auf Grundlage des Schmierzettels, den sie in der Hauptsache formuliert und damit vor Augen hat, Formulierungen für die Zusammenfassung; Emine schreibt mit und fragt gelegentlich nach, wenn sie etwas nicht genau verstanden hat. Sabine übernimmt dabei zusätzlich die Kontrolle über eine korrekte Orthographie. Damit zeigt sich, daß die eigentliche Formulierungsarbeit über den Schmierzettel geleistet wurde. Zwar entstehen mit der Ausformulierung in einen fließenden Text einige Umstellungen und Veränderungen, die sich vor allem auf die Herstellung von Satzbezügen zwischen den einzelnen Punkten des Schmierzettels beziehen; konzeptionelle Veränderungen entstehen dabei nicht.

Zusammenfassung

In der Fallstudie ließ sich beobachten, wie die Beteiligten sukzessive eine Vorstellung von ihrem Text und den entsprechenden Herstellungsverfahren entwickeln. Silke entwirft nach einer ersten Verständigung über den Ausgangstext einen umfassenden Formulationsplan für die Zusammenfassung (vgl. Kap. 2, BS 2), der zu einer verbindlichen Struktur wird, die sich im Endprodukt abbildet. Diese Beobachtung ließ sich im empirischen Vergleich auch für die anderen Interaktionen gewinnen, die nach einem Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung arbeiten. Besonders anschaulich wurde die Entwicklung einer Gesamtvorstellung im Fall von Emine und Sabine, weil es hier fast entgegen der Initiativen von Emine zum wiederholten Thema der Interaktion gemacht wurde. Vom Resultat der gemeinsamen Formulationsanstrengungen her gedeutet zeigt sich, daß die aufwendige Aushandlung gemeinsamer Vorstellungen positiven Einfluß auf den Interaktionsverlauf hat. Dies scheint damit zusammenzuhängen, daß Sabine über die betreffenden Aushandlungsprozesse ein Bild vom Zieltext gewinnen konnte, das ihr nun als Modell dient.

⁸⁹ Dies wird mehrmals von Sabine kommentiert. Als sie die dritte Formulierung des Thesenzettels fertig haben, hält sie fest: „wir sind schon richtig weit“, als in kürzester Zeit zwei weitere hinzugekommen sind, bemerkt sie: „das ist doch schon klasse damit ham wir schon die erste these“, womit sie hier den gesamten von Günthner kritisierten Ansatz meint.

⁹⁰ Dabei hatte Emine bereits zuvor wiederholt auf die Zeitbedingungen verwiesen: „wir ham nur noch zwanzig minuten sollten wir nicht mal mit dings anfangen mit der zusammenfassung erstmal also daß wir diesen punkt erst jetzt zuende machen natürlich“.

Dabei scheint sich auch anzudeuten, daß diejenigen Interaktantinnen, die sich für Planungsaktivitäten verantwortlich fühlen (Sabine und Silke), zu Herstellungsverfahren neigen, die sich an der Rekonstruktion von Makrostrukturen im Ausgangstext orientieren. Demgegenüber scheinen die Partnerinnen in den hier betrachteten Fällen (Emine und Janine) kleinschrittigere Bearbeitungsverfahren zu präferieren.

Die Interaktionen unter diesem Modell zeichnen sich insgesamt dadurch aus, daß sie die unvertraute Situation des gemeinsamen Schreibens über die explizite Behandlung von Ungewißheit aufgreifen. Sie realisieren die Situation der kooperativen Textproduktion insgesamt als eine Situation, für die Aushandlungsbedarf besteht.⁹¹

4.2.1.3 Zuständigkeitsverteilung

Wie die Diskussion der bisherigen Beispiele gezeigt hat, ist es häufig eine der beteiligten Personen, die die meisten Initiativen für Planungsaktivitäten ergreift. Daraus entwickelt sich – wie schon bei der Fallstudie zu sehen war – eine besondere Strukturierungszuständigkeit der betreffenden Person für die Interaktion. Die von außen gestellte Textproduktionsaufgabe macht keinerlei Vorgaben darüber, wie Zuständigkeiten und Aufgaben zwischen den Beteiligten zu verteilen sind⁹²; die Aufforderung, gemeinsam einen Text zu schreiben, legt aber beispielsweise nahe, eine Schreiberin zu wählen, die für das Aufschreiben verantwortlich wird. Aus der Aufgabe des Aufschreibens erwachsen häufig weitere Zuständigkeiten für die betreffende Person, die damit zusammenhängen, daß sich der mündliche Text beim Schreiben materialisiert und damit besondere schriftsprachliche Formulierungsanforderungen entstehen:

Plus généralement, le scripteur est l'instance qui controle le texte qu'il inscrit: controle de la correction morphologique, de la complétude du texte, de sa cohérence. Souvent, le scripteur controle aussi le rythme de production: en inscrivant rapidement de petits segments, il accélère le rythme, il le ralentit au contraire en attendant pour inscrire que des segments longs soient achevés et contrôlés oralement. (Krafft/Dausendschön-Gay 1999b)

Daß aber selbst die Wahl einer Schreiberin nicht notwendig zu einer Aufgabe der Interaktionsorganisation wird, hat der Fall von Silke und Janine gezeigt, bei dem beide Teilnehmerinnen parallel mitschreiben, ohne sich gesondert darüber zu verständigen. Die Verteilung von Zuständigkeiten wird also in der Interaktion geleistet. Dabei stellt sich heraus, daß die frühzeitige Ergreifung von Planungsinitiativen durch eine Person dazu führt, daß die betreffende Person im besonderen Maße für die Organisation der Aufgabenbearbeitung und die

⁹¹ Zum unterschiedlichen Umgang mit Ungewißheit in Gruppen siehe Huber 1995, 318ff.

⁹² In anderen Settings konversationeller Schreibinteraktionen, beispielsweise in exolingualen Situationen, in denen ein Text in einer Fremdsprache abgefaßt werden muß, ergeben sich Zuständigkeitsverteilungen zumeist durch die ungleiche Verteilung von Expertisen: Die Nicht-MuttersprachlerIn weiß, was in den Text gehört, die MuttersprachlerIn besitzt die Sprach- und Formulierungsexpertise. Deshalb läßt sich für solche Interaktionen auch davon sprechen, daß die Beteiligten „verschiedene – komplementäre – Rollen (übernehmen)“ (Dausendschön-Gay et al. 1992, 222, Hervorhebung K.L.), während sich in den zunächst symmetrisch strukturierten Interaktionen dieser Untersuchung eher von der Verteilung von Zuständigkeiten also von der Ausbildung von Rollen sprechen läßt (vgl. auch Dausendschön-Gay et al. 1995, Krafft/Dausendschön-Gay 1999b und Furchner 1997).

Strukturierung der Interaktion verantwortlich wird oder sich verantwortlich fühlt (Antos 1982; Gülich 1994) und – dies zeigen alle hier betrachteten Fälle – dafür verantwortlich bleibt. Ein Vergleich aller Gruppen, die nach einem Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung arbeiten, macht deutlich, daß in allen Gruppen Strukturierungstätigkeiten wahrgenommen werden, und zwar vornehmlich von einer Person.

Aus dieser Strukturierungszuständigkeit erwachsen komplementäre Aufgaben. Bei der Zusammenfassung von Silke und Janine war Silke diejenige, die Planungstätigkeiten übernahm, eine Vorstellung von der gemeinsamen Arbeit und damit auch die Kontrolle über die jeweils durchzuführenden Schritte gewann. Demgegenüber beteiligte sich Janine vor allem bei der Herstellung einzelner Formulierungen für den Text und überließ die Strukturierung und Segmentierung einzelner Aufgaben größtenteils ihrer Partnerin. Die Zusammenfassung von Emine und Sabine ist durch ein vergleichbares Handlungsschema geprägt: Sabine ergreift wiederholt Initiativen zur Planung der Durchführung, auch sie gewinnt dadurch die besondere Kontrolle über den Stand der gemeinsamen Arbeit; wie schon Silke übernimmt sie die Zuständigkeit für die endgültige Formulierung einzelner Punkte, über die sie sich größtenteils mit Emine verständigt hat. Die Entwicklung komplementärer Zuständigkeiten im Verlauf des Interaktionsprozesses kontrastiert mit dem durch Divergenzen geprägten Aushandlungsprozeß am Anfang. Für Sabine entsteht mit der Zuständigkeit für die Thesensammlung, die die Formulierung der wesentlichen Inhalte für die Zusammenfassung umfaßt, zugleich die Zuständigkeit, diese später in eine endgültige Textform zu bringen, wobei sich Emine die betreffenden Formulierungen diktieren läßt und aufschreibt.

Sabine übernimmt eine zweifache Aufgabe: sie ist für die Formulierung aufschreibbarer Thesen verantwortlich und hat – obwohl Emine das Schreiben des Endprodukts übernimmt - zugleich die Kontrolle über dieses Endprodukt. Dies hängt unmittelbar damit zusammen, daß sie ihrer Partnerin ausgehend von der zuvor gefertigten Thesensammlung Formulierungen diktiert. Die Kontrolle über das Endprodukt erstreckt sich dabei beispielsweise auch über die Orthographie, indem sie ihre Partnerin beim ‚Mitschreiben‘ wiederholt korrigiert, wenn diese falsche Bezüge herstellt oder Fehler in der Orthographie macht. Durch das Diktieren hat Sabine den Überblick über die jeweiligen Satzkonzepte, während Emine einen reinen Aufschreibjob erledigt. Dabei funktioniert diese Aufgabenteilung in völliger Übereinstimmung zwischen den Beteiligten: Es entsteht kein Bedarf für sie, sich über Zuständigkeitsverteilungen zu verständigen, sie entstehen unter der Hand und gewährleisten dabei nahtlose Übergänge im Rahmen der Übernahme neuer Aktivitäten.⁹³

Die sich entwickelnde Komplementarität von Zuständigkeiten durch die Übernahme spezifischer Tätigkeiten bei den planungsorientierten Anfängerinnen wird im folgenden an einem komplexen Fall beleuchtet: Bei der Herstellung des Thesenpapiers treffen vier Teilnehmerin-

⁹³ So etwa zu sehen, als Emine beim Übergang zur Formulierung des Endprodukts wie beschrieben den Anfang des Einleitungssatzes vorliest, Sabine ihn zu Ende diktiert und von da an den ganzen restlichen Text formuliert und diktiert.

nen aufeinander. Die Herstellung gemeinsamer Schreib- und Kooperationsmodalitäten erstreckt sich also auf einen größeren Teilnehmerinnenkreis, damit läßt sich die Herausbildung von Zuständigkeiten besonders gut beobachten.

Von der Interaktion von Sabine, Silke, Janine und Bettina ist bereits bekannt, daß zu Beginn der Interaktion sowohl Sabine als auch Silke Vorschläge für eine gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe unterbreiten (vgl. BS 31 in diesem Kapitel).⁹⁴ Für beide ließen sich in den Schreibinteraktionen zur Zusammenfassung interaktionsstrukturierende Aktivitäten beobachten. Insgesamt ist die Beteiligung von Sabine und Silke am höchsten. Auch wenn Sabine Initiativen zur Unterbreitung von Handlungsplänen ergreift, so ist es im Endeffekt die fortgeschrittene Studentin Silke, die am stärksten auf die Organisation des Vorgehens und den Verlauf der gemeinsamen Formulierungsanstrengungen einwirkt. Die Zuständigkeit für die Strukturierung der Interaktion wird von ihr im besonderen Maße beansprucht. Dies manifestiert sich u.a. darin, daß sie Bearbeitungsvorschläge zwar immer *als Vorschläge* einbringt, sie aber keiner interaktiven Aushandlung aussetzt, sondern in der Interaktion gleich umsetzt. Dies ließ sich beispielsweise für den Interaktionsbeginn beobachten, wo sie den Vorschlag unterbreitete, sich über das jeweilige Textverständnis der Beteiligten zu verständigen und diesen Vorschlag sofort in die Darstellung ihres eigenen Textverständnisses übergehen ließ.

Nachdem Silke es übernommen hat, ihr Textverständnis darzulegen, indem sie das Thema und den Aufbau des Ausgangstextes herausarbeitet, ergreift Sabine die Initiative zu einer weiteren Paraphrasierung des Textes (vgl. Kap. 4, BS 31):

- Sabine: also das fand ich hier ehm . irgendwo kommt das mit dem maler der ehm der weil er nicht malen kann das was er sagen will singt so also was er sich mit dieser metaphor also das finde ich so ganz wichtig weil der zielt ja immer auf so den schaffenden menschen ab un er sagt ja daß die leute indem sie denken sie würden sich da auf die dinge an sich beziehen oder auf wahrheiten daß se da vergessen daß sie ja kreativ sind daß sie das umformen .. also daß sie das einfach vergessen daß se einfach denken sie würden wirklich erkennen
- Silke: mhm
- Janine: mhm
- Silke: *also ich mei- ja also wenn wir jetzt also im ersten also .. ja die sache ist jetzt wenn wir jetzt fünf thesen aufstellen sollen dann müssen wir vielleicht doch mal durchgehen weil ich mein*
- Sabine: ja ja (.....?)
- Silke: das baut ja aufeinander n bißchen auf
- Janine: mhm
- Silke: also das erste da ist ja eigentlich noch keine große these drin jedenfalls
- Janine: nee das ist nur so die einföhrung
- Sabine: einleitung
- Silke: und dann gehts halt so für mich los daß er erstmal ehm .. daß jetzt klargemach also er fra- er geht los oder fängt an mit der frage is die sprache der adäquate ausdrück aller realitäten und suggeriert natürlich damit schon daß halt nich so is ne [BS 37]

Sabine setzt zu einer längeren Paraphrase und Reformulierung einer Textpassage an. Als würden ihr die Ausführungen von Sabine zu weit wegführen, appelliert Silke im unmittelbaren Anschluß an die globale Textproduktionsaufgabe: „also ich mei- ja also wenn wir jetzt also im ersten also . . ja die sache ist jetzt wenn wir jetzt fünf thesen aufstellen sollen dann müssen

⁹⁴ Bettina stößt wegen Verspätung erst sehr viel später, etwa nach einem Drittel der Zeit, zu der Gruppe.

wir vielleicht doch mal durchgehen“. Die Fokussierung auf eine erneute Strukturierung der interaktiven Tätigkeiten könnte auch implizieren, daß Silke eine erste Verständigung über den Ausgangstext für abgeschlossen hält und jetzt zu einer neuen Etappe der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung übergehen möchte, bei der der Ausgangstext im Hinblick auf Thesen strukturiert wird: „dann müssen wir vielleicht doch mal durchgehen ich mein das baut ja aufeinander n=bißchen auf“. Wie schon ihr erster Strukturierungsvorschlag zur Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses wird auch dieser Vorschlag von den anderen bestätigt. Damit wird Silke zugleich in ihrer besonderen Zuständigkeit für die Strukturierung von Aufgabenetappen und das heißt: in ihrem Aufgabenverständnis bestätigt, es wird interaktiv etabliert. Wie schon beim ersten Vorschlag unternimmt sie es auch hier selbst, den Vorschlag gleich umzusetzen: „also das erste da ist ja eigentlich noch keine große these drin (...) und dann gehts halt so für mich los daß er erstmal (...)“.

Das Beispiel zeigt, daß die Interpretation der Aufgabe hauptsächlich unter dem Einfluß einer Person zustande kommt, die frühzeitig Zuständigkeiten für die Strukturierung der interaktiven Aufgaben aufbaut. Im Fortgang der Interaktion bleibt es hauptsächlich Silke, die den Stand der gemeinsamen Arbeit und die Übergänge zur Durchführung neuer Schritte bestimmt. Strukturierungsangebote beziehen sich dabei aber nicht nur auf die Durchführung neuer Aufgaben, sondern genauso auf die Strukturierung einzelner Punkte innerhalb der Formulierung von Thesen.⁹⁵ Daneben weist auch Sabine verschiedenen Gesprächsprozessen häufig ihren Status im Hinblick auf die Lösung der Textproduktionsprozesse zu. Dies manifestiert sich in Äußerungen des Typs „*was könnte man da jetzt als punkt machen*“, mit denen sie längere inhaltliche Diskussionen abschließt. Auch Sabine hält die gemeinsame Aufgabe in der Interaktion präsent und fühlt sich für die Strukturierung der Interaktion zuständig.⁹⁶ Die übernommene Strukturierungszuständigkeit erstreckt sich im Falle von Silke auch auf die explizite Reflexion geeigneter Herstellungsverfahren und eines rezipientInnenspezifischen Designs für

⁹⁵ Beispiele für Silkes Strukturierungsanstrengungen sind zahlreich. Um nur ein paar herauszugreifen:

„*wir können ja erst mal bis dahin die sachen zusammenfassen weil danach gehts ja* danach hatt ich so den eindruck auch darum daß er quasi beweist daß die ganze welt die ganzen naturgesetze und so wie sie wir uns jetzt meinen daß das ist natürlich alles nur in relation zu einander funktioniert“ [BS 38]

„dann muß jetzt nee nee *hier muß das jetzt rein* mit dem . gleichsetzen des nichtgleichen“ [BS 39]

Silke: *oder man macht hier n punkt erstmal ((Vorschlag)) sprache drückt nicht das individuelle wesen der dinge aus+ punkt und dann nämlich dafür gibts ja jetzt mehrere gründe*

Sabine: ja ja

Silke: *die alle in einen satz zu packen is eh völlig eh wahrscheinlich viel zu verschachtelt*

Sabine: ja stimmt [BS 40]

⁹⁶ Um auch für Sabine weitere exemplarische Belege anzuführen:

„((Vorschlag)) transformation eines subjektiven eindrucks+ oder so der dann verallgemeinert oder (3) *müssen wir noch mit reinbringen* daß halt begriffe ehm immer ne abstraktion auch noch sind“ [BS 41]

„*also das ist vielleicht auch wichtig daß man das noch mit reinbringt* daß der mensch ehm das unterbewußt macht“ [BS 42]

„*am besten is man fängt man fängt vielleicht bei der ursache an* also bei dem menschen was der fürn wesen hat weil der erschafft sich die sprache aus irgend nem grund“ [BS 43]

den Text als Exemplar der Textsorte ‚Thesenpapier‘.⁹⁷ Diese Zuständigkeitsübernahme impliziert ein Bewußtsein für konstitutive Teilaufgaben beim Schreiben eines Textes.⁹⁸

Weil sich beide Teilnehmerinnen für die Strukturierung insbesondere von Formulierungen zuständig fühlen, kommt es gelegentlich zu divergierenden Strukturierungsvorschlägen. Das folgende Beispiel zeigt, wie konkurrierende Vorschläge interaktiv ausgehandelt werden. Dies geschieht hier zugunsten des Vorschlags von Silke:

- Silke: dann würd ich jetzt irgendwie was schreiben halt daß der mensch sich dadurch halt eben so n regelwerk erschafft oder irgendwie so n ne konstruktion . über die er eben die welt begreifen kann die aber in der natur so überhaupt keine entsprechung hat . .
- Sabine: mhm aber das können wir ja hier noch mit einbringen schon diese ursache und dann nachher einfach die folgen also daß daraus folgt daß wissenschaft erkenntnistheoretische anstrengung all das worauf er nachher noch eingeht daß das alles humbug ist daß man das auch eigentlich weg-schmeißen kann weil es sowieso alles nur auf den menschen bezogen ist und alles von dem abhängt weil es auf sprache beruht und alle gesetzmäßigkeiten die man auch über natur entwic??kelt im endeffekt .. nich für sich stehen können
[5 Sekunden Pause]
- Silke: an welchem punkt wollste das denn diese sache setzen
- Sabine: hier noch mit einbringen
- Silke: ja nur das kommt ja nicht an/ ich würd ja das an erster stelle stellen nicht das . . ich würd ja auf dem thesenpapier anfangen mit eben ((Vorschlag)) sprache drückt nicht das individuelle wesen der dinge aus . . + bla bla bla bla bla ehm ((Vorschlag)) der mensch ist sich dessen nicht bewußt hält sich für den/+ oder nicht MEHR bewußt ist ja eigentlich richtig
- Sabine: ja ja
- Silke: ist sich dessen nicht mehr bewußt . hält sprache für den adäquaten ausdruck der realität ..
- Sabine: und dann könnte man sagen
- Silke: er erschafft sich dann hätte ich nämlich jetzt gesagt ((Vorschlag)) er erschafft sich eben dadurch n system . ehm . was es so in der natur nicht gibt der grund hierfür ist sein bedürfnis nach orientierung und dann irgendwie dadurch wird aber auch überhaupt dadurch wird natürlich (...) [BS 46]

Silke schlägt eine neue These vor („dann würd ich jetzt irgendwie was schreiben“), Sabine will den betreffenden Punkt unter der vorigen These mitbehandeln („mhm aber das können wir ja hier noch mit einbringen“) und setzt dafür zu einer längeren Textparaphrase an. Silke fragt nach der Umsetzung dieses Vorschlags („an welchem punkt wollste das denn diese sache setzen“) und begründet, nachdem Sabine ihren Vorschlag wiederholt („hier noch mit ein-

⁹⁷ Dabei ist es vor allem Silke, die dies reflektiert:

„ja also ich denk mal was ham wir denn jetzt das beste is glaub ich wenn man thesen aufstellt sich total wei- also möglichst überhaupt nicht sich an den formulierungen des textes zu orientieren weil da kommt man da klebt man da tierisch dran (...) wenn man jetzt nämlich mal für sich sagt wo man das jetzt nochmal so nochmal durchdacht und besprochen hat wenn man dann sagt so was würd ich mir jetzt ehm was würd ich jetzt quasi aufschreiben was in dem text drinsteht nur mal so und dann können wir ja vielleicht ir- nochmal gucken ob man das noch anders formuliert oder so (...) aber da kommt man am ehesten dran als wenn man jetzt guckt so was was ist die message vom ersten abschnitt weil dann klebt man echt total (...) ja und ordnen könn wirs ja auch noch ich würd nur . . also ich würd zum beispiel sagen eine these is irgendwie ((Vorschlag)) sprache . . + obwohl“ [BS 44]

„oder wenn man da diese illusion mit reinbringt ((Vorschlag)) der mensch ist sich der . . + ja das ist für=n thesenpapier auch quatsch . thesenpapiere sind ja echt besser wenn man wenn man das so möglichst schon schnallt . also solche sachen wie eben ((Vorschlag)) sprache drückt nicht das individuelle wesen der dinge aus+ punkt da können die sich kann man sich schon mal sofort was drunter vorstellen auch wenn man den text nicht hat halt nicht gelesen hat“ [BS 45]

⁹⁸ Auch dies ließ sich für Silke bereits in der Fallstudie beobachten, als sie spezifische Strategien im Umgang mit Schreibblockaden vorschlug (vgl. Kap. 2, BS 23)

bringen“), warum sie eine Segmentierung der Inhalte in gesonderten Thesen bevorzugt. Dies erfolgt zunächst über eine normative Setzung („ja nur *das kommt ja* nicht an“), die auf der sprachlichen Oberfläche sofort als subjektive Einstellung reformuliert wird („*ich würd ja* das an erster stelle stellen nicht das . . *ich würd ja* auf dem thesenpapier anfangen mit“). Silkes Modell der inhaltlichen Strukturierung von Thesen wird von Sabine ausdrücklich ratifiziert („ja ja“). Darüber hinaus signalisiert Sabine die Bereitschaft, den Vorschlag ihrer Partnerin zu übernehmen, indem sie die Ausführungen Silkes fortzusetzen versucht („und dann könnte man sagen“). Die Beteiligten haben sich also auf Silkes Vorschlag geeinigt. Dies erfolgte durch die Ratifizierung und Übernahme des von ihr präferierten Herstellungsmodells. Die Orientierung an Silkes Vorschlägen bei konkurrierenden Alternativen entwickelt sich insgesamt zu einem deutlichen Handlungsschema in der Interaktion. Es wird aber auf verschiedene Weise hergestellt, zum einen – wie hier gesehen – durch resultierende Übereinstimmung.⁹⁹ Dies könnte einen Hinweis darauf liefern, daß das Wissen um Silkes fortgeschrittene Studienerfahrung ihr in der Interaktion einen besonderen Status verleiht. Zum anderen wird die Orientierung an ihren Beiträgen aber auch durch ihr Durchsetzungsvermögen bei konkurrierenden Redeansprüchen hergestellt. Diese Redekämpfe zeigen eine insgesamt sehr engagierte Zusammenarbeit, an der sich alle beteiligen; sie liegen sicherlich auch in der Gruppengröße begründet, die eine Abstimmung unter den Teilnehmerinnen erschwert. Konkurrierende Redeansprüche erzeugen latente Konflikte, insbesondere zwischen Janine und Silke. Der folgende Ausschnitt gibt einen solchen Redekampf wieder:

- Silke: das klingt halt erst so widersprüchlich weil man dadurch daß man da in nem . aber eben in ner abgesprochenen art und weise lügt is ja eigentlich falsch gesagt aber halt nicht das wesen der dinge trifft is=n bißchen schwammig weil lügen
- Janine: doch aber das wird hier ja gesagt der mensch lügt unbewußt durch die (.....?)
- Silke: ja nur ich würd jetzt nur mal so unbewußt lügen is nich lügen würd ich jetzt ma(l) sagen . lügen also
- Sabine: (also?) das ist ganz schön hart
- Janine: ja gut aber is
- Silke: man sieht irgendwo ne absicht aber gut wenn man lügen sagt der sinn der dahinter steht daß man das macht is daß man dadurch verGIBT eben daß man lügt daß man sich dadurch ne meint ne wirklichkeit zu erschaffen
- Janine: ja das hab ich ja gesagt ((lauter)) (dadurch daß man ja auch unbewußt lügt?)+
- Sabine: (damit beruhigt man ja auch sein gewissen so?)
- Silke: (ich sag ja nur?)
- Janine: (und dadurch auf ein gefühl der wahrheit zu kommen?)

⁹⁹ Dies zeigt sich noch einmal sehr deutlich, als Sabine den Vorschlag der erst später hinzugekommenen Teilnehmerin Bettina mit dem Hinweis auf ein bereits festgelegtes Vorgehen zurückstellt:

- Bettina: ich mein irgendwie könnten wir den text auch mal n bißchen kritischer betrachten wie zum beispiel da dieses eine beispiel anwendet mit dem stein man hat n stein in der hand und sagt der is hart und das is doch nur unser eigenes subjektives empfinden und sagt daß es hart ist daß wir das einfach n bißchen kritischer betrachten daß er da so . . der sprache ÜBERkritisch gegenüber steht
- ? mhm
- Bettina: ich denke da können wir auch irgendwie mal kritik anbringen an dieser these die er aufstellt
- Silke: aber erstmal isses vielleicht besser wenn man einmal den argumentationsstrang der thesen hat
- ? mhm
- Silke: und dann zu sagen so wo hakt es oder wo ist das übertrieben oder so
- Bettina: mhm ach so
- Silke: daß wir das vielleicht erstmal einmal so . . [BS 47]

Sabine: und=n gefühl der sicherheit

Silke: (nein ich hab nur gesagt mit den lügen?)

Sabine: weil wenn man der welt gegenüber steht wo man keine wahrheiten erfassen kann kein so (...)
[BS 48]

In der Interaktion entwickelt sich eine Meinungsverschiedenheit über den angemessenen Sprachgebrauch im Ausgangstext. Diese Meinungsverschiedenheit beruht m.E. auf einem Mißverständnis zwischen den Beteiligten, die aus einer unterschiedlichen Perspektive über den Text sprechen. Silke stellt Nietzsches Konzept des Lügens dar und unterzieht die Verwendung des Begriffs zugleich einer Kritik: „*das klingt halt erst so widersprüchlich weil man dadurch daß man da in nem . aber eben in ner abgesprochenen art und weise lügt is ja eigentlich falsch gesagt aber halt nicht das wesen der dinge trifft is=n bißchen schwammig weil lügen*“. Für sie ist der Geltungsbereich des Begriffs zu weit. Demgegenüber erläutert Janine das Problem aus der Perspektive des Ausgangstext: „doch aber das wird hier ja gesagt der mensch lügt unbewußt durch die (.....?)“. Möglicherweise hat sie nicht realisiert, daß Silke ihren Einwand in kritischer Absicht, als Kommentar zum Text, einbringt. Silke bekräftigt ihren Kommentar, indem sie ihn jetzt deutlich als eigene Textlektüre ausweist: „ja nur ich würd jetzt nur mal so unbewußt lügen is nich lügen würd ich jetzt ma(l) sagen . lügen also“. Dabei unterbrechen sich die Beteiligten permanent, Teile der Äußerungen werden parallel gesprochen, wobei sich auch Sabine in die Diskussion einschaltet.

Janine setzt – deutlich gereizt - zu zwei neuen Versuchen der Erläuterung an, („ja gut aber is“; „ja das hab ich ja gesagt“), erhält den Turn aber nicht. Janine wird hier und auch in einigen anderen Fällen parallelen Sprechens von ihren Partnerinnen überstimmt.

Der weitere Interaktionsverlauf manifestiert Silkes Position der Interaktionsstrukturierung und der erhöhten Redeanteile. Im Anschluß an die beschriebene Auseinandersetzung zwischen den Interaktantinnen schlägt Silke einen neuen Schritt in der gemeinsamen Bearbeitung vor, den sie mit dem inhaltlichen Aufbau des Ausgangstextes begründet: „wir können ja erst mal bis dahin die sachen zusammenfassen weil danach gehts ja danach hatt ich so den eindruck auch darum daß er quasi beweist daß die ganze welt die ganzen naturgesetze und so wie sie wir uns jetzt meinen daß das ist natürlich alles nur in relation zu einander funktioniert.“ Dem Strukturierungsvorschlag setzt Janine eine Einschränkung entgegen, die sich aus ihre Textlektüre ergibt. Auch hier kommt es zu konkurrierenden Redeansprüchen: „aber hier wird vorher ja auch noch gesagt daß die natur formlos ist und keine begriffe und gattungen kennt.“ Silke erkundigt sich daraufhin nach der entsprechenden Stelle im Text, woraufhin Janine mit dem Hinweis, sie habe sich das rausgeschrieben und müsse es im Text erst wiederfinden, die betreffende Stelle raussucht und vorliest und zu Erläuterungen des betreffenden Arguments ansetzt. Silke stimmt den Erläuterungen ihrer Partnerin zwar zu, schränkt ihren Status aber im Hinblick auf die zu bearbeitenden Textinhalte ein: „das bezieht sich aber nochmal auf SPRA- che“. Sie gibt damit zu verstehen, daß Janine hier einen Punkt aufgegriffen hat, der nicht den gemeinsamen Gegenstand bildet, weil er bereits behandelt wurde. Dies zeigt noch einmal

deutlich, daß Silke ihre Zuständigkeit in der Strukturierung der interaktiven Formulierungsanstrengungen definiert und beansprucht.

Insgesamt hat Janine weniger Redebeiträge als Sabine und Silke, die Häufigkeit geht im Verlauf der Interaktion weiter zurück. Dies könnte einen teilweisen Rückzug vom interaktiven Geschehen bedeuten, das maßgeblich von Silke und Sabine gesteuert wird und ihren Ausführungen nur wenig Raum gibt.

Zusammenfassung

In allen Interaktionen, die nach einem Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung vorgehen, entsteht eine klare Verteilung von Zuständigkeiten. Sie beinhaltet vor allem die Strukturierung der Interaktion, für die in allen Fällen eine der Beteiligten die Initiative ergreift. Die Beteiligten stellen ein gemeinsames Verfahren der Anfertigung eines Textes her, bei der für die Beteiligten je spezifische, teils auch identische Zuständigkeiten erwachsen, die sich in der Interaktion komplementär entwickeln. Unter der Beteiligung von mehr als zwei Personen bei der Lösung der gemeinsamen Schreibaufgabe scheint sich das Konfliktpotential zu erhöhen, es entstehen konkurrierende Redeansprüche, die die Anforderungen an die Koordination von Aktivitäten erhöhen. Dabei zeigte der zuletzt betrachtete Fall der Kooperation von vier Personen, daß sich eine der Beteiligten, und zwar die fortgeschrittene Studentin, für die Führung der Gruppe verantwortlich fühlt und das interaktive Geschehen im Hinblick auf die Einhaltung von vorgeschlagenen Bearbeitungsschritten kontrolliert.

4.2.1.4 Koordination von Handlungen, Common ground

Gemeinsames Schreiben bedeutet für die Beteiligten sicherzustellen, daß alle mehr oder weniger an der gleichen Sache arbeiten. Schweigen kann in diesem Sinne beim gemeinsamen Schreiben ein Zeichen hoher Koordination sein, z.B. in den Fällen, wo die Schreiberin gerade eine Formulierung notiert,¹⁰⁰ oder die Beteiligten durch stilles Lesen einzelne Textstellen vergegenwärtigen (vgl. Dausenschön-Gay et al. 1992, 243ff.). Die hier behandelten Kooperationen zeichnen sich allesamt durch eine hohe Koordination von Tätigkeiten aus,¹⁰¹ sie haben – wie mehrfach angedeutet - ein Bewußtsein für den entstehenden Kommunikationsbedarf in der Gruppe und unternehmen Aktivitäten, um gemeinsame Grundlagen herzustellen:

¹⁰⁰ Die Fallstudie von Plowman (1993), bei der 5 Studierende gemeinsam eine Textrevisionsaufgabe bearbeiten, zeigt, wie die Koordination durch die Gruppengröße und die Bedingungen des Gesprächs als textgenerierendem Instrument beim Schreiben erschwert ist. Beim gemeinsamen Schreiben entsteht nach Plowman die Notwendigkeit in-Text-zu-sprechen, „to ‘talk in text‘“. Wo dies nicht der Fall ist, kommt es vor, daß „the scribe cannot write fast enough to keep up with the flow of suggestions“ (ebd., 157): „Where group members are thinking aloud rather than thinking in text, and do not want to be committed while still formulating the idea, Pam [the scribe, K.L.] is not always able to differentiate between the two. The pacing of communication activities demanded by group work is here shown to conflict with the pacing of individual cognition.“ (ebd., 158)

¹⁰¹ Zur Rolle der Handlungskoordination beim gemeinsamen Problemlösen in Gruppen vgl. van der Linden/Erkens/Nieuwenhuysen 1995.

Everything we do is rooted in information we have about our surroundings, activities, perceptions, emotions, plans, interests. Everything we do jointly with others is also rooted in this information, *but only in that part we think they share with us*. The notion needed here is common ground. [...] Two people's common ground is, in effect, the sum of their mutual, common, or joint knowledge, beliefs, and suppositions (Clark 1996, 92, Hervorhebung K.L.).

In den bisherigen Teilkapiteln sind bereits eine Reihe von Aktivitäten beschrieben worden, die wesentlich zur Herstellung von common ground beitragen: die Konstitution von gemeinsamen Schreibplänen durch die interaktive Aushandlung von Modellen für den Text, sowie die Strukturierung der Interaktion im Hinblick auf die Segmentierung verschiedener Schritte bei der Bearbeitung der Aufgabe. In der Fallstudie wurden außerdem verschiedene Verfahren der Herstellung gemeinsamen Wissens durch die Verständigung über den Ausgangstext herausgearbeitet. Besonders charakteristisch war dabei die aufwendige Begründung und Explikation von Handlungen durch die Beteiligten, mit denen das jeweilige Lektüreverständnis abgesichert wurde.

In diesem Kapitelabschnitt wird gezeigt, wie die Koordination von Handlungen und die Herstellung von common ground von den Beteiligten als explizite Aufgabe bei der gemeinsamen Texterstellung behandelt werden, und wie daraus zugleich ein Erkenntnisgewinn für das Verständnis des Ausgangstextes erzielt werden kann.

Ein anschauliches Beispiel für den ersten Gesichtspunkt wird in der Zusammenfassung von Janine und Silke geliefert: Silke bringt einen neuen Formulierungsinhalt auf, der das „konzept von gumperz“ betrifft. Janine bemerkt, daß sie die entsprechende Stelle im Ausgangstext nicht finden kann („ich find immer diesen gumperz nicht ich hab hier alles angestrichen aber“). Daraufhin zeigt ihr Silke nicht nur die entsprechende Stelle („der steht hier unten genau“), sondern versieht dies auch mit der Aufforderung, Janine möge sich das betreffende Textstück noch einmal durchlesen („lies ruhig den abschnitt nochmal durch“), was Janine über eine längere Lesepause hinweg auch tut. Während dieser Lesepause (insgesamt ca. 50 Sekunden) verhält sich Silke völlig still; lediglich Janine äußert einige kurze Zwischenkommentare. Erst als sichergestellt ist, daß ihre Partnerin den kompletten Abschnitt gelesen hat, greift Silke den früheren Punkt wieder auf.¹⁰²

- Silke: das geht ja bis ehm hast gelesen bis ungefähr hier ja genau da wird/ da erklärt er ja/ dieser gumperz hat ja scheinbar irgendwie mal ne untersuchung gemacht wo er eben dieses interkult-diese interkulturelle kommunikation gemacht hat und das was er da beobachtet hat wird jetzt von den von maltz borker komplett analog übertragen auf das verhältnis
- Janine: auf das verhältnis zwischen männern und frauen ja mhm also
- Silke: zwischen männern und frauen [BS 49]

¹⁰² Ein anders gelagertes, aber ebenfalls im Sinne der *Handlungsvorsorge* zu betrachtendes Beispiel findet sich in der Herstellung des Thesenpapiers. Dort wurde Janine gebeten, der anderen Schreibgruppe bei der Übersetzung eines französischen Zitats zu helfen. Sie verließ dafür kurzfristig ihre Gruppe, während ihre Partnerinnen weiter am Ausgangstext arbeiteten. Als Janine nach einer Weile zurückkam, wies Sabine sie unaufgefordert in den aktuellen Stand der Arbeit ein: „dies hier ist so ne art zusammenfassung hier unten (...) und wir unterhalten uns grad darüber weil das so komisch is also ich hab das nich verstanden (.....?)“; Janine: „warte mal dann muß ich mal (.....weiterlesen?)“.

Das Beispiel zeigt anschaulich, welchen Stellenwert dem gemeinsamen Verstehen des Ausgangstextes für die Herstellung eines darauf basierenden eigenen Textes zugeschrieben wird. Silke grenzt genau ein, welches der betroffene Ausschnitt ist. Mit ihrer anschließenden Erläuterung ordnet sie den Status ein, den das Konzept von Gumperz für die Argumentation des Ausgangstextes hat und eröffnet damit zugleich eine Struktur für die betreffende Formulierung in der Zusammenfassung (vgl. Textprodukt, Anhang II, 2.2).

Am Ende des Ausschnitts vervollständigen die Beteiligten den Äußerungsbeginn von Silke in paralleler Sprechweise. Es verdeutlicht, wie die Herstellung von Grundlagen *gemeinsam* vollzogen und auf einen *gleichen* Stand zwischen den Beteiligten gebracht wird. Über die Durchführung einer Reparaturhandlung wird in der Interaktion realisiert, was erforderlich ist, um den entsprechenden Punkt zusammen zu formulieren:

People cannot take joint actions without assuming certain pieces of common ground. But what is common ground, and how does it get established?

Common ground is a form of self-awareness. Two people, Susan and Bill, are aware of certain information they each have. To be common ground, their awareness must be reflexive – it must include that very awareness itself. (Clark 1996, 120)

Die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von der Sache richtet sich in den hier betroffenen Kooperationen vor allem auf die Paraphrase des Ausgangstextes. In der Fallstudie ließen sich dabei verschiedene Verfahren der gemeinsamen Verständnisbildung beobachten (vgl. Kap. 2.3.3.3). Auffällig war dabei, daß die Beteiligten den Ausgangstext zunächst grundlegend thematisch eingrenzen. Dies gilt auch für die anderen hier betroffenen Interaktionen.¹⁰³ Ein schönes Beispiel dafür, wie eine solche Eingrenzung das Resultat gemeinsamer Verständigungsleistungen wird, findet sich bei Emine und Sabine. Es zeigt erneut, wie interaktive Aushandlungsprozesse den Status erkenntnisgewinnender Verfahren erlangen:

Sabine: also die sagen daß/ die machen da ja so ne/ die größte aussage oder die wichtigste aussage über dieses GENDER daß sie sagen daß ehm diese

Emine: ja gender is ja dieses eh kulturelle sozioLOGische also dein geschlecht

Sabine: dei- deine rolle die deinem geschlecht zugeteilt wird

Emine: ja wir hatten das in soziologie so gemacht dann da war das halt/ is ja im englischen is ja sex das geschlecht ne‘ wenn sex gender also das . bioLOGische geschlecht und das soziokulturelle geschlecht halt ne‘ ja

Sabine: und die [gemeint ist die Autorin Günthner] sagen halt das ist nicht haltbar weil weil diese . . with then strukturen oder diese with then apart das müssen wir mit reinbringen und ehm . daß (3) ja daß die ((schneller)) *ach genau* die [gemeint sind Maltz und Borker] trennen nämlich nicht zwischen sex und gender glaub ich+ (2) [Emine und Sabine setzen zugleich zum Sprechen an, Sabine bleibt der Turn bei steigender Lautstärke erhalten] das werfen die [Günthner] denen vor *ich glaube das isses im endeffekt* daß daß daß sie hier den beiden vorwirft daß sie dazwischen nicht trennen daß sie halt ehm . sagen daß eh ehm daß die gender zu fest definieren und nicht sehen daß das auch eh flexibel ist

Emine: mhm

Sabine: ehm also daß zum beispiel jungen auch mit puppen spielen und solche sachen ehm

¹⁰³ Ein weiteres Beispiel läßt sich für die Herstellung des Thesenpapiers anführen. Hier greift Silke zunächst das übergeordnete Textthema auf: „also er erklärt ja im prinzip den ganzen text über warum sprache nich nichts mit dem wesen der dinge zu tun hat das liegt ja zugrunde (...) dann is also das quasi auf der ersten eh auf der zweiten seite gehts dann darum daß es eben erklärt er das schon mal a isses völlig willkürlich b isses ne transformation aber und dann gehts ja aber weiter das gehört ja dann immer noch dazu also er erklärts dann weiter außerdem kommt sprache nie an das wesen der dinge ran weil sie durch gleichsetzen des nichtgleichen“ [BS 50]

Emine: ja gender is ja flexibel is ja ne erziehungssache ne'
Sabine: ja ja klar
[Emine und Sabine belegen dies weiter am Text] [BS 51]

Sabine greift einen grundlegenden Aspekt des Ausgangstextes auf (gender). Emine setzt daraufhin an zu erläutern, was der Begriff gender bedeutet: „dieses eh kulturelle sozioLOGische also dein geschlecht“; Sabine reformuliert das in „dei- deine rolle die deinem geschlecht zugeteilt wird“, woraufhin Emine eine in ihrem Soziologie-Studium gelernte Unterscheidung zwischen biologischem und soziokulturellem Geschlecht einführt, die sie mit der Herkunft aus dem englischen Sprachgebrauch ausweist. Sabine setzt die Verständigung über diesen Punkt in ein Verhältnis zur Argumentation des Ausgangstextes und führt die entsprechenden Zitate an: „und die sagen halt das ist nicht haltbar weil weil diese . . with then strukturen oder diese with then apart das müssen wir mit reinbringen“. Das Entscheidende ist, daß sie dabei Klarheit über den komplexen Argumentationszusammenhang im Ausgangstext gewinnt, was sich prosodisch in einer beschleunigten Sprechweise manifestiert: „und ehm . daß (3) ja daß die ((schneller)) *ach genau* die trennen nämlich nicht zwischen sex und gender glaub ich+ das werfen die¹⁰⁴ denen vor“. Sabine markiert ihre Äußerung als spezifischen Schritt im Verständnis des Textes: sie hat die Argumentation von Günthner *aufgedeckt*. Dies bekräftigt sie in einem weiteren metadiskursiven Kommentar: „*ich glaube das isses im endeffekt*“.

Sabine führt diesen Punkt weiter aus und versieht ihn mit einem Beispiel („daß zum beispiel jungen auch mit puppen spielen und solche sachen“). Sie macht sich damit ein besonderes, bereits aus der Fallstudie bekanntes Verfahren der Verständnisbildung zu eigen. Sie versieht den Text mit Beispielen. Emine ihrerseits überführt den theoretischen Zusammenhang der Unterscheidung von sex und gender in den mündlichen Gesprächszusammenhang durch einschlägige Partikeln („ne“, „ja“, „halt“): „is ja im englischen is ja sex das geschlecht ne‘ wenn sex gender also das . bioLOGische geschlecht und das soziokulturelle geschlecht halt ne‘ ja“; „ja gender is ja flexibel is ja ne erziehungssache ne“. Der Text wird im eigenen Sprachgebrauch angeeignet. Insgesamt zeigt das Beispiel, daß in die Verständigung über den Ausgangstext nicht nur die Vergewisserung und Rückversicherung einzelner Argumente umfaßt, sondern daß durch das Gespräch ein neuer Wissensstand in der Interaktion erarbeitet wird. Am Ende dieses Aushandlungsprozesses ist eine Textlektüre entstanden, die mehr als die individuellen Lektüren der Beteiligten umfaßt.

Wenn die Beteiligten den Ausgangstext bearbeiten, aber auch wenn sie Zuständigkeiten verteilen oder Formulierungen für den eigenen Text vorschlagen, dann bauen sie sukzessive gemeinsame Handlungsstränge auf: das gemeinsame Wissen, der common ground „wächst“:

For my son and me to act jointly, he and I have to coordinate what we do and when we do it. And to coordinate, we have to appeal, ultimately, to our current common ground. At the same time, with every joint action he and I perform, we add to our common ground. This is how joint activities, from chess games to business transactions, progress (...). When my son and I enter a conversation, we presuppose certain common ground, and with each joint action – each utterance, for example – we try to add to it.

¹⁰⁴ Gemeint ist die Autorin Günthner.

To do that, we need to keep track of our common ground as it accumulates increment by increment.
(Clark 1996, 92)

4.2.1.5 Fazit

Das Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung zeichnet sich durch eine hohe Koordination von Tätigkeiten aus, die im Rahmen mangelnder Schreib- und gemeinsamer Kooperationserfahrungen vor allem durch die Aushandlung von Schreibvoraussetzungen und verteilten Zuständigkeiten entsteht. Gemeinsames Schreiben bedeutet für die Beteiligten, miteinander auszuhandeln, wie der Text aussehen soll und wie man dorthin gelangen kann. Es bedeutet, Sorge dafür zu tragen, daß ein gemeinsames Verständnis von der Sache entsteht. Dieses Verständnis erstreckt sich im Falle der Herstellung einer Zusammenfassung oder eines Thesenpapiers zu einem großen Teil auf die Bearbeitung des Ausgangstextes. Die Verständigung über den Ausgangstext wird zu einer besonderen Ressource für die gemeinsame Arbeit, die Beteiligten eignen sich den Ausgangstext in spezifischer Weise an und machen *ihren* Text daraus. Die Erledigung der Aufgabe anhand eines Modells der deutlichen Orientierung an schreibvoraussetzenden Tätigkeiten ist bei den Anfängerinnen sehr erfolgreich: in allen drei Fällen werden gute Textprodukte hervorgebracht. Allerdings entsteht mit dem planungs- und voraussetzungsorientierten Vorgehen ein hoher zeitlicher Aufwand. Die Beteiligten beenden den Schreibprozeß unter Zeitdruck oder brechen ihn ab.

Die Teilnehmerinnen haben ein deutliches Interesse an der Lösung der Aufgabe; sie entwickeln Normen für eine erfolgreiche Bearbeitung, deren Einhaltung sie in der Interaktion wiederholt kontrollieren. Die von außen vorgegebene Aufgabe wird auf diese Weise zu einer eigenen Aufgabe gemacht.

Für die Beteiligten entstehen in der Interaktion an einigen Stellen Konflikte und besonderer Aushandlungsbedarf. Sie sind zum Teil das Resultat konkurrierender Redeansprüche insbesondere in erweiterten Personenkonstellationen. Zum Teil resultieren Konflikte daraus, daß einzelne Beteiligte auf der Klärung von Problemen beharren, die für sie relevante Rahmenbedingungen der gemeinsamen Schreibearbeit darstellen. Ein Schluß, der aus der Analyse gezogen werden kann, ist, daß sich Konflikte oder in abgeschwächterer Form: intensive Aushandlungsprozesse positiv auf die kooperative Arbeit auswirken. Bei der Bearbeitung von Konflikten und der Aushandlung gemeinsamer Lösungen entsteht für die Beteiligten die Notwendigkeit zu begründen, warum sie spezifische Lösungen von (Formulierungs-)Problemen gegenüber anderen bevorzugen (Burnett 1993a und 1993b)¹⁰⁵. Die Notwendigkeit zur

¹⁰⁵ Die Rolle von Aushandlungsnotwendigkeit und Konflikten ist insbesondere in den u.s.-amerikanischen Arbeiten zum Collaborative Writing aufgegriffen worden. Burnett (1993a und 1993b) stellt solche Konflikte in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Das gemeinsame Schreiben ist für sie eine „complex problem-solving, decision-making activity“, wobei „this decision-making is more productive if co-authors engage in *substantive* conflict, which may be seen as a way to signal discrepant points of view“ (Burnett 1993a, 144, Hervorhebung d. Autorin). „More specifically, I propose that substantive conflict is critical primarily because it serves to defer

Begründung bei konkurrierenden Vorschlägen kann die Reflexion von Alternativen und die Entwicklung von Differenzierungskriterien begünstigen:

From this perspective, both language and knowledge development in groups are driven by a process characterized by Lave (1991) and others as „negotiation“. Negotiation is necessary because different members bring to the group their own cognitive histories, and these unique perspectives cause members to understand and interpret work-related problems in significantly different ways (Derry et al. 1998, 27)

Insgesamt lassen sich die Bedingungen kooperativen Arbeitens für die planungs- und voraussetzungsorientierten Schreiberinnen als Verfahren nutzen, um vertiefte Erkenntnisse über das Thema des Textes und vielleicht sogar über den Schreibprozeß selbst zu gewinnen (vgl. Huber/Rotering-Sternberg/Wahl 1984).

4.2.2 Das Modell der Aufschreib- und Produktorientierung

Für die Schreibgruppen der Anfängerinnen, die im Modus einer deutlichen Aufschreib- und Produktorientierung operieren, ist charakteristisch, daß sie die Bearbeitung der Aufgabe als Gesamtprozeß vollziehen. Die Textproduktionsaufgabe bildet für sie eine *Gesamtaufgabe*, für die im wesentlichen zwei Tätigkeiten konstitutiven Status erhalten: das Auffinden textrelevanter Passagen im Ausgangstext und das Zusammenfassen der betreffenden Passagen für das eigene Textprodukt. Auch bei den produktorientierten Schreiberinnen läßt sich eine Handlungsmaxime formulieren: „Stelle sicher, daß in der vorgegebenen Zeit ein Schreibprodukt entsteht“. In Anlehnung an die Untersuchung im ersten Teil der Analyse wird das Modell anhand der folgenden Gesichtspunkte skizziert: Etablierung des Arbeitsmodus am Interaktionsbeginn (4.2.2.1), Bearbeitungsprinzipien (4.2.2.2), Zuständigkeiten (4.2.2.3) und Koordination von Handlungen (4.2.2.4).

4.2.2.1 Interaktionsbeginn: Etablierung eines produktorientierten Arbeitsmodus

Die Aufschreib- und Produktorientierung der hier betrachteten Schreibgruppen manifestiert sich wie bereits angedeutet in Aktivitäten, die der frühen Anfertigung eines Schreibprodukts gewidmet sind. Dies ist auch hier mit spezifischen Vorstellungen über das Herstellungsverfahren verknüpft. In diesem Kapitelabschnitt wird untersucht, wie bei den produktorientierten Schreiberinnen ein gemeinsamer Bearbeitungsmodus entsteht, und welche Implikationen hinsichtlich des herzustellenden Textes als Exemplar einer besonderen Textsorte darin enthalten sind. Dies wird an dem besonders charakteristischen Gesprächsbeginn der Schreibgruppe von Angela, Ina, Kristin und Monika bei der Herstellung des Thesenpapiers herausgearbeitet.

consensus; thus collaborators have the opportunity to pose alternatives and voice explicit disagreements about both content and rhetorical elements“ (ebd.).

Ausgehend von Bruffees Arbeit „Collaborative Learning and the ‚Conversation of Mankind““ (1984) wurden insbesondere in der Zeitschrift *College English* immer wieder Diskussionen darüber geführt, inwiefern die Notwendigkeit, sich konsensuell zu einigen in den Gruppen Differenzen unterdrückt und Konformität erzwingt (vgl. z.B. Trimbur (1989) und die Arbeiten in Reagan/Fox/Bleich (eds.) (1994).

[23 Sekunden Pause, man hört die andere Schreibgruppe (Nietzsche) diskutieren, die sich im gleichen Raum befindet;]

Angela: [lacht verlegen] ja laßt uns anfangen
 ? ja

Katrin: [tritt zur Gruppe] ich denke ihr habt so bis neun viertel nach neun zeit
 [11 Sekunden Pause]

Monika: is das hier schon ne these die idee kommt beim sprechen‘

Ina: ja

Angela: ja

Kristin: das hab=ich mir auch dick unterkringelt
 ? mhm

Angela: wo steht das denn

Kristin?:((sehr leise)) die idee . (vierundfünfzig?)+

Angela: ja
 [12 Sekunden Pause]

Kristin: ((sehr leise)) den text hat jeder verstanden ne‘

Ina: jō

Angela: jō

Monika: und die argumentation für die these die hatt=ich hier auf seite vierundfünfzig (5) was hast du denn unterstrichen‘ da‘

Angela: was denn‘

Monika: das da

Angela: ((vorlesend)) ich mische unartikulierte töne

Ina: hier man spricht anders als man denkt und so und wenn man anfängt zu . sprechen dann kommt das (eben/immer?) [lacht]
 [4 Sekunden Pause]

? ((sehr leise)) mhm das hab ich auch so verstanden

Monika: also hier steht noch mehr bloß wie er das argumentiert das

Ina: ja auch wenn man irgendwie mit dem gesprächspartner oder so wenn man wenn der einem so- was gestikuliert daß man da auch

Monika: muß man das jetzt zusammenfassen oder‘

Ina: ja ich glaube oder‘ und dann machen wir jeweils ne these draus

Monika: thesen sind ja nicht die die da drin auch STEHN . das is wie wie also die these argumentiert ((leise)) hab ich mir gedacht+ (2)

Ina: mhm
 [7 Sekunden Pause]

Kristin: und auf der anderen seite sind alles nur beispiele (2)

Angela: ja beispiele und vergleiche

Ina: ja da müssen wir irgendwie
 [4 Sekunden Pause]

Monika: hat hier eigentlich einer dieses ganze französische verstanden‘ [BS 52]

Mit dem Aufnahmebeginn entsteht in der Interaktion eine Pause von 23 Sekunden. Sie wird von Angela mit dem Appell anzufangen unterbrochen: „ja laßt uns anfangen“. Dies übernimmt Monika, nachdem zunächst eine Unterbrechung durch die Seminarleiterin und eine weitere Pause von 11 Sekunden entstanden sind. Sie unterbreitet einen Vorschlag für eine erste These „is das hier schon ne these die idee kommt beim sprechen“. Das Ziel der Gruppenarbeit – die Herstellung eines Thesenpapiers – bildet hier zugleich den Anfang dieser Arbeit: die Herstellung einer solchen These. Die Aufgabe wird als *Gesamtaufgabe* eingeführt. Zugleich werden Thesen als Texttyp definiert, der im Ausgangstext enthalten ist; sie bilden ein Oberflächenphänomen des Ausgangstextes. Dies wird zu einer maßgeblichen Orientierung in der gemeinsamen Arbeit dieser Gruppe: einzelne Segmente und Passagen im Ausgangstext werden von den Beteiligten *als Thesen* oder *als thesenartig* ausgewiesen und entweder in Form des wörtlichen Zitats in den eigenen Text übernommen oder leicht umformuliert.

Entgegen diesem eher implizit hergestellten Aufgabenverständnis gelangt Monika am Beginn der gemeinsamen Interaktion aber noch zu einer anderen Definition:

- Monika: muß man das jetzt zusammenfassen oder⁴
Ina: ja ich glaube oder⁴ und dann machen wir jeweils ne these draus
Monika: thesen sind ja nicht die die da drin auch STEHN . das is wie wie also die these argumentiert
((leise)) hab ich mir gedacht+ (2)
Ina: mhm [BS 53]

Monika deutet an, daß die Herstellung von Thesen der Erläuterung eines komplexeren Äußerungszusammenhangs im Ausgangstext bedarf, indem sie das Vorhandensein von Thesen als Eigenschaft des Textes negiert: „*thesen sind ja nicht die die da drin auch STEHN*“. Gleichzeitig bleibt der Versuch einer Eingrenzung unspezifisch; in der Folge des Äußerungsbeginns werden Thesen indirekt dann doch wieder als Texteigenschaft behandelt: „*das is wie wie also die these argumentiert*“. Die Aussage, die Monika hier im Kern trifft, lautet: „Thesen sind wie Thesen argumentieren“; sie hat unklare Vorstellungen über das zu erzielende Textprodukt. Der unspezifische Sprachgebrauch Monikas manifestiert sich im weiteren Interaktionsverlauf und erstreckt sich auch auf den Argumentationsbegriff: „und die argumentation für die these die hatt=ich hier auf seite vierundfünfzig“; „also hier steht noch mehr bloß wie er [Kleist] das argumentiert“.

Insgesamt entsteht auch in der Kleist-Gruppe Klärungsbedarf für die Beteiligten. Monika thematisiert in dem zuletzt aufgegriffenen Gesprächsausschnitt das Herstellungsverfahren im Hinblick auf vorhandene Herstellungsnormen: „muß man das jetzt zusammenfassen oder⁴“. Ina schließt mit einem Vorschlag zur Herstellung der Thesen an: „ja ich glaube oder⁴ und dann machen wir jeweils ne these draus“. Einerseits behandeln die Beteiligten das Verfahren zur Herstellung des Textes hier zwar als klärungsrelevantes Problem, so wie es auch bei den planungsorientierten Schreiberinnen zu beobachten war. Gleichzeitig wird das Verfahren selbst aber als geteiltes, selbstverständliches Wissen ausgewiesen: „und dann machen wir jeweils ne these draus“. Demgegenüber unterbreitete etwa Sabine in ihrer Zusammenarbeit mit Emine unterschiedliche Verfahren der Texterstellung (vgl. BS 28).

Nachdem das mit Monikas erstem Thesenvorschlag implizit hergestellte Aufgabenverständnis des Auffindens von Thesen im Ausgangstext in der Interaktion zunächst von den Partnerinnen ratifiziert wird, bringt Kristin das Verständnis des Ausgangstextes als klärungsbedürftigen Aspekt auf. Sie tut dies allerdings in einem vollständig anderen Modus, als dies bei den planungsorientierten Anfängerinnen zu beobachten war: „den text hat jeder verstanden ne⁴“. Auch hier entsteht eine Konstellation in der Kommunikation, bei der einerseits Klärungsbedarf im Hinblick auf notwendige Schreibvoraussetzungen markiert wird, indem das Verstehen des Ausgangstextes als Thema aufgebracht wird. Gleichzeitig wird die Aushandlungsbedürftigkeit auf der sprachlichen Oberfläche zurückgestuft bzw. negiert, indem das Textverständnis als vorhandenes und geteiltes Wissen behandelt wird. Dies verdeutlicht insbesondere der Partikel am Äußerungsende („den text hat jeder verstanden ne⁴“).

Die Thematisierung des Textverständnisses könnte ein Hinweis darauf sein, daß Kristin ein Gespräch über den Ausgangstext in Gang setzen möchte. In Anbetracht der einander unvertrauten Schreibpartnerinnen bei gerade erst beginnendem Gespräch schränkt die Äußerung - eine Frage, deren Problemkern zugleich negiert wird - die Möglichkeiten einer Auseinandersetzung über den Ausgangstext zugleich ein. Der Struktur nach erzwingt die Äußerung das Zugeständnis von Verstehensschwierigkeiten bei den Beteiligten. Denn der Ausgangstext wird von Kristin wie gesehen als *verstandener* Text eingeführt. Damit sind Anschlußmöglichkeiten im Hinblick auf die Thematisierung von Verstehensproblemen restringiert. Sie stellen ein Imageproblem dar.¹⁰⁶ Die Beteiligten bestätigen vielmehr das Vorhandensein des von Kristin unterstellten Wissens. Sowohl Angela als auch Ina reagieren mit Ratifizierungspartikeln („jo“, „jo“).

Vergleicht man dies mit dem Interaktionsbeginn der anderen Schreibgruppe zum Thesenpapier, so zeichnen sich hier wesentliche Unterschiede in der Auffassung der Aufgabe und der dazugehörigen Voraussetzungen ab: In der Nietzsche-Gruppe wurde das Textverstehen als allgemeines Lektüreproblem behandelt („erst mal einmal irgendwie daß wir einmal durchgehen und gucken ob wir das überhaupt alles *gleich verstanden* haben ne‘ nicht daß wir da irgendwie irgendwie *völlig die unterschiedlichen*“). Silke räumt die Unterschiedlichkeit von Lektüreprozessen ein; Kristins Äußerung impliziert dagegen, daß man einen Text entweder versteht oder nicht versteht. Dabei entsteht der Gegensatz auch dadurch, daß Kristin den Text als Gesamttext einführt („den text“), während Silke ihn als komplexes Gefüge behandelt, das über einen eigenen Aufbau und über entsprechend verschiedene rekapitulationsbedürftige Abschnitte verfügt („einmal durchgehen“). Dieses Textkonzept führt in den voraussetzungsorientierten Schreibgruppen dazu, daß Probleme des Textverständnisses offengelegt und diskutiert werden, was in den hier behandelten Fällen – wie noch zu zeigen sein wird – kaum passiert.

Unterschiedliche Gesprächsfoki

Der Gesprächsbeginn von Ina, Kristin, Monika und Angela zeigt auch, daß sich die Beteiligten im ständigen Wechsel unterschiedlichen Tätigkeiten widmen. Im Anschluß an Monikas anfänglichen Vorschlag für eine erste These ist Ina diejenige, die wiederholt zur Erläuterung der betreffenden These ansetzt.¹⁰⁷ Demgegenüber konzentriert sich Monika auf die Definition der gemeinsamen Aufgabe und Festlegung eines Bearbeitungsverfahrens. Die Beteiligten haben am Beginn des Gesprächs jeweils eine andere Orientierung für die Bearbeitung der Aufgabe; Themen und Schwerpunkte wechseln in der Interaktion. Dies verdeutlicht sich, als die Beteiligten einen ‚neuen‘ Anfang nehmen: Weil zunächst beide Schreibgruppen in einem Seminarraum arbeiten, entsteht eine hohe Lautstärke; die Kleist-Gruppe wird von der Veran-

¹⁰⁶ Zur Definition von „Image“ bzw. „face“ siehe Goffman 1971, 10ff.

¹⁰⁷ Ina: „hier man spricht anders als man denkt und so und wenn man anfängt zu . sprechen dann kommt das (eben/immer?)“; Ina: „ja auch wenn man irgendwie mit dem gesprächspartner oder so wenn man wenn der einem sowas gestikuliert daß man da auch“

stalterin gebeten, den Raum zu wechseln. Dies geschieht nach etwa 5 Minuten der gemeinsamen Arbeit.¹⁰⁸ In dem neuen Raum wird das Gespräch folgendermaßen wieder aufgenommen:

Monika: ja fang wir mal an ne (3)
Angela: wolln wir vielleicht mal die thesen rausschreiben‘
Ina: ja
Monika: kannst=se gleich auf folie ne‘¹⁰⁹
Ina: wolln wir sie nicht erstmal so aufschreiben
Kristin: ja würd ich auch sagen
Angela: ja würd ich auch sagen wenn irgendwas falsch (ist?)
Kristin: war das jetzt meiner [Stift]
Ina: nee das war meiner
[Pause 5 Sekunden, man hört „Rumrämgeräusche“ auf dem Tisch]
Ina: wolln wir anfangen mit dem ((Vorschlag)) die idee kommt wenn man spricht+ . ja ne‘
[8 Sekunden Pause]
Kristin: schreibt ihr das einfach so ab‘
Ina: ((sehr leise)) ja einfach nur die idee kommt wenn man spricht+
Kristin: ach so, ich dachte jetzt so auf französisch
Angela: mhmh, [Verneinungssignal]
Ina: mhmh, [Verneinungssignal]
[19 Sekunden Pause]
Monika: welche der thesen hattet ihr denn‘
[4 Sekunden Pause]
Ina: ich hab das erstmal nur so alles unterstrichen so
[5 Sekunden Pause]
Ina: ((sehr leise)) wolln wir nicht erst überhaupt mal über den text reden oder sowas+
[10 Sekunden Pause]
Kristin: würd ich eigentlich auch sagen
Ina: ja ne‘
[8 Sekunden Pause]
Ina: ja die fabel dann mit dem löwen ist doch dann das beispiel dazu [BS 54]

Mit dem zweiten Gesprächsanlauf wird der frühere Kommunikationsbeginn in vertauschten Rollen wiederholt; Monika appelliert daran, mit der gemeinsamen Aufgabe anzufangen: „ja fangen wir mal an“, Angela greift das mit Monikas frühem Thesenvorschlag angestrebte Bearbeitungsprinzip des Heraussuchens von Thesen im Text wieder auf: „wolln wir vielleicht mal die thesen rausschreiben““. Zum einen scheint für die Beteiligten die Notwendigkeit zu entstehen, einen Arbeitsbeginn explizit zu markieren. Im Vergleich zu der anderen Schreibgruppe, die sofort über Verfahrensvorschläge diskutiert, entsteht dieser Arbeitsbeginn gleichsam *von außen*.

Zum anderen scheint ein gemeinsames Verständnis über die Bearbeitung der Aufgabe zu herrschen. Auch Angela behandelt die Herstellung von Thesen als eine Aufgabe, bei der geeignete Textstellen aus dem Ausgangstext „rausgeschrieben“ werden, auch in ihrer Lesart sind Thesen eine Eigenschaft des Textes. Ina bestätigt den Vorschlag Angelas („ja“) und Monika schlägt einen Modus für die schriftliche Formulierung vor: „kannst=se gleich auf folie ne““. Der Vorschlag, sich sofort dem Endprodukt zuzuwenden, markiert einen deutlichen Unterschied zu der Auffassung der Aufgabe in der planungsorientierten Schreibgruppe. Dort

¹⁰⁸ Bis dahin haben die Beteiligten zusammen mit Janine aus der anderen Schreibgruppe versucht, die französischen Textpassagen im Text von Kleist zu übersetzen.

¹⁰⁹ Zu Zwecken der Präsentation im Plenum waren die Gruppen gebeten worden, die Thesen auf Folie zu übertragen.

wurde die Formulierung der Thesen explizit als Aufgabe behandelt, die sich nur im Zuge einer vorgängigen Verständigung über den Ausgangstext bearbeiten läßt. Darüber hinaus war die Formulierung selbst durch mehrere Etappen gekennzeichnet: Die Beteiligten formulieren zunächst auf einem Notizzettel, auf dem sie Formulierungen mehrfach umstellen. Erst am Ende übertragen sie sie auf die Folie. Demgegenüber markiert Monika, daß sich die gemeinsame Aufgabe über die unmittelbare Herstellung des Endprodukts erledigen läßt. Dies verdeutlicht erneut, daß der Prozeß der Aufgabenbearbeitung als Gesamtprozeß definiert wird. Auf interessante Weise teilen die Schreibpartnerinnen dieses Verständnis: Zwar schlägt Ina eine vorgängige Formulierungsetappe vor („wolln wir sie nicht erstmal so aufschreiben“), dabei behandelt sie das zu erzielende Endprodukt – die Thesen - aber gleichzeitig als gegeben („sie“). Das Vorschreiben impliziert keine besondere Prozeßstufe bei der Herstellung des Textes, es erfolgt für den Fall „wenn irgendwas falsch (ist?)“, wie Angela bemerkt. Ein interaktiv geteiltes Aufgabenverständnis wird auch durch die entstehende Gesprächspause signalisiert, in der sich die Beteiligten die Schreibutensilien zurechtlegen. Ihr folgt der Vorschlag Inas, den ersten Thesenvorschlag von Monika für das Schreibprodukt zu übernehmen („wolln wir anfangen mit dem ((Vorschlag)) die idee kommt wenn man spricht+“), den die Partnerinnen in einer anschließenden Pause notieren.

Diese Schreibpause wird von Monika mit der Frage nach den individuellen Aufgabenvorarbeiten der anderen Schreibpartnerinnen beendet: „welche der thesen hattet ihr denn“.¹¹⁰ Dies liefert einen interessanten Vergleichspunkt zu der Behandlung dieser Frage in der anderen Schreibgruppe. Dort war es Sabine, die ihre Schreibpartnerinnen nach den Ergebnissen ihrer Lektüre fragte. Die Umstände, wie die individuellen Vorarbeiten in den Gruppen thematisiert werden, sind gegenläufig. Sabine weist dieses Thema als einen spezifischen Verfahrensvorschlag aus, mit dem sie einen ersten Schritt in der gemeinsamen Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe vorschlägt: „na ja wir könn ja mal gucken vor allen dingen was alle schon so aufgeschrieben haben“. Demgegenüber wird das Sprechen über die Vorarbeiten im Falle der Kleist-Gruppe nicht als spezifische Aufgabenetappe behandelt. Dies markiert vor allem der Zeitpunkt, zu dem das Thema plaziert wird. Während Sabine damit einen Anfang für die gemeinsame Arbeit setzt und die Vorarbeiten als *Schreibvoraussetzungen* behandelt, werden sie von Monika zu einem Zeitpunkt eingebracht, als die Beteiligten bereits eine erste These gefunden, eine französische Textpassage zu übersetzen versucht und die betreffende These notiert haben. Anders ausgedrückt: Monikas Thematisierung der Vorarbeiten stellt den Versuch dar, zu weiteren, von den Partnerinnen bereits individuell herausgearbeiteten Thesen für das Endprodukt zu gelangen. Der Vergleich zeigt, daß eine ähnliche Initiative in den Interaktionen einen anderen Status besitzt.

¹¹⁰ Zunächst verdeutlicht die betreffende Äußerung noch einmal den unspezifischen Umgang mit dem herzustellenden Texttyp. Thesen werden weiterhin als Eigenschaft bzw. Oberflächenphänomen des Ausgangstextes bestimmt.

Ein wichtiger Hinweis auf die unterschiedliche Entwicklung von Schreib- und Kooperationsmodalitäten zwischen den Gruppen wird auch durch die Gesprächs- bzw. Formulierungsdynamik in den Interaktionen geliefert (Kallmeyer 1991). Sie betrifft z.B. die Pausen, die das Interaktionsgeschehen in der Kleist-Gruppe von Anfang an durchziehen. Dies ist vor allem im Vergleich zu der Nietzsche-Gruppe sehr auffällig, die man – weil sich beide Gruppen zu Beginn noch im gleichen Raum befinden - ‚pausenlos‘ im Hintergrund der Aufnahme reden hört. Die anfängliche Pause von 23 Sekunden zu Aufnahmebeginn (vgl. BS 52) läßt vermuten, daß keine der Beteiligten die Initiative für die Bearbeitung der Aufgabe ergreifen will. Mit dem Appell anzufangen, vermeidet Angela zugleich eine eigene Zuständigkeit. Diese Zuständigkeitsvermeidung manifestiert sich durch die folgenden, ebenfalls längeren Pausen. Sie konstituieren ein Gespräch, bei dem die „Intentionalität“, „Themenprägnanz“ und „Relevanz“ (Brinker/Sager 1989, 137ff.) von Äußerungen verloren zu gehen droht, denn die Beiträge der Teilnehmerinnen bleiben durch die Pausen häufig unbehandelt. Sie werden von den Sprecherinnen weder weiter ausgeführt, noch von den Partnerinnen aufgegriffen. Es führt dazu, daß die Beteiligten nach solchen Pausen häufig ein neues Thema aufgreifen. Damit bleiben Vorschläge und Fragen in der Interaktion teilweise unbearbeitet, es entwickeln sich verschiedene Gesprächsfoki, und es entsteht kein gemeinsamer Arbeitsstand in der Interaktion.¹¹¹ Vorschläge für gemeinsame Arbeitsverfahren gelangen – im Vergleich zu den planungsorientierten Anfängerinnen – viel später in das interaktive Geschehen.

Dies zeigt beispielsweise Inas Vorschlag am Ende des letzten Ausschnitts: „wolln wir nicht erst überhaupt mal über den text reden oder sowas“. Möglicherweise hat Ina hier realisiert, daß die Verständigung über den Ausgangstext einen notwendigen Schritt in der kooperativen Aufgabebearbeitung darstellt. In der Nietzsche-Gruppe zeichnete sich mit Silkes Vorschlag, den Text miteinander durchzugehen, ein vergleichbares Aufgabenverständnis ab. Doch auch dort wurde der Vorschlag - wie schon der Vorschlag zur Verständigung über geleistete Vorarbeiten - *am Beginn* der interaktiven Formulierungsanstrengungen plaziert. Und daraus erwuchs für die Teilnehmerinnen ein gemeinsames Produktionsverfahren, an das sich die Beteiligten gebunden fühlten. Die Teilnehmerinnen der Kleist-Gruppe bleiben dagegen dem einmal etablierten Verfahren der frühzeitigen Gewinnung von aufschreibbaren Thesen verhaftet. Der Versuch von Ina, über den Ausgangstext zu sprechen, wird zwar von Kristin bestätigt („würd ich eigentlich auch sagen“), bleibt für die gemeinsame Textherstellung aber folgenlos.¹¹²

¹¹¹ Zur Bestimmung von Fokus und Aktivitäten des Fokussierens im Gespräch siehe Kallmeyer 1978.

¹¹² Bei der Herstellung der Zusammenfassung ist es ebenfalls Ina, die schreibvoraussetzende Aktivitäten thematisiert. Als Monika zu Anfang des Gesprächs beginnt, einzelne Argumentationen rauszugreifen, appelliert Ina an die Notwendigkeit, sich über das gemeinsame Textprodukt zu verständigen:

Ina: ja wir müssen ja erstmal sagen/ wir brauchen ja so ne vorstellung sonst wissen wir ja überhaupt nicht wie wir da/ weiß ja niemand was passiert ist weil da steht ja hier [gemeint ist der Aufgabenzettel] daß das für welche ist die den text nicht kennen wir müssen ja erstmal wissen was wir überhaupt vorhaben .
. oder was passiert ist

Kirsten: also so ne einleitung

Ina: so ne einleitung [BS 55]

Der häufige Fokuswechsel zu Beginn der Herstellung des Thesenpapiers, der nicht nur durch Pausen, sondern auch durch teilweise unvermittelte Themenwechsel zustande kommt, führt insgesamt zu Koordinationsproblemen in der Gruppe von Angela, Ina, Kristin und Monika, wie später zu zeigen sein wird. Sie erwachsen auch daraus, daß die Beteiligten ihre Beiträge kaum explizieren oder begründen. Damit werden interaktive Gegenstände nicht entfaltet. Auch die zum Teil extrem verminderte Lautstärke der Beiträge trägt den Äußerungen prosodisch den Status eher nebensächlicher Bemerkungen ein.

Die in der Analyse herausgearbeiteten Aspekte umfassen zu einem großen Teil Beobachtungen, die auch für die anderen produktorientierten Schreibinteraktionen charakteristisch sind. So wird auch die Herstellung einer Zusammenfassung in allen drei verbleibenden Fällen als Aufgabe behandelt, bei der sich die Teilnehmerinnen ein gemeinsames Handlungswissen unterstellen und die Verständigung über den Ausgangstext nicht als eigene Aufgabe innerhalb der globalen Schreibaufgabe behandeln.

Auch in den anderen Fällen wird der Arbeitsmodus durch einen frühzeitigen Schreibbeginn etabliert. Die produktorientierten Anfängerinnen setzen einen Anfang *in die Welt*. Die Gesprächsanfänge von Angela und Simone und von Ina, Kristin und Monika zeigen, daß die Teilnehmerinnen mit den ersten Äußerungen fast systematisch ein falsches Textverständnis produzieren, das aus mangelnden Kenntnissen und einem fehlendem Überblick über den Text resultiert. Dies zeigt sich, wenn man die betreffende Passage im Ausgangstext mit den entsprechenden Gesprächsstellen vergleicht.

In den letzten Jahren trat innerhalb der Soziolinguistik und anthropologischen Linguistik ein theoretischer Ansatz zur Erklärung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Kommunikationsverhalten in den Vordergrund, *der auf Gumperz' Ansatz zur Erforschung interkultureller Kommunikation basiert* und Frauen und Männer als Angehörige unterschiedlicher „Kulturen“ sieht (Günthner 1992, 123, Hervorhebung K.L.).¹¹³

Darauf wird zu Gesprächsbeginn folgendermaßen Bezug genommen:

Ina, Kristin, Monika (Zusammenfassung)	Angela, Simone (Zusammenfassung)
<p>[5 Sekunden Pause, Lachen]</p> <p>Monika: also die these von gumperz wird widerlegt (4) daß frauen und männer als angehörige <u>unterschiedlicher kulturen</u></p> <p>Kristin: <u>wo steht das</u></p> <p>Monika: gleich am anfang . . also er sagt daß frauen und männer als angehörige unterschiedlicher</p>	<p>Angela: jetzt kommt gleich das schwarze band so jetzt nimmt das dinge auf also erzähl mir was zu dem text</p> <p>Simone: was soll ich dir da erzählen</p> <p>Angela: öhm erster ansatz ist der von gumperz und das steht auf der ersten seite ansatz zur forschung interkulntue- bäh interkultureller</p>

Das von Ina aufgeworfene Problem wird allerdings nicht im Hinblick auf die Verständigung über Vorstellungen zur Zusammenfassung, sondern mit dem Formulierungsvorschlag von Kristin, „in der folgenden zusammenfassung . beschreiben wir . . den text von so und so“, gelöst.

Daß Ina beide Male schreibvoraussetzende Aktivitäten thematisiert, bedeutet indes nicht, daß sie dafür eine besondere Zuständigkeit entwickelt oder einen veränderten Textproduktionsmodus etablieren kann. In der Interaktion wirkt sie wie ihre Partnerinnen darauf hin, möglichst frühzeitig Schreibresultate zu erzielen.

¹¹³ Später im Text heißt es: „Maltz/Borker und Tannen übertragen das Konzept der unterschiedlichen kommunikativen Codes und Kontextualisierungskonventionen auf Interaktionen zwischen den Geschlechtern“ (ebd., 125)

kulturen divergierende sprech und kontextualisierungskonventionen haben und tannen widerlegt das daß es aufgrund mehrerer faktoren nicht haltbar ist das steht dann hier	kommunikation besier- basiert eh und frauen und männer als angehörige unterschiedlicher kulturen sieht die divergierende sprech und kontextualisierungskonventionen haben also das ist eigentlich so die erste these ne' . .
--	--

[BS 56]

Kleinschrittige Textbearbeitung

Sowohl Angela als auch Monika beginnen das Gespräch mit der Darstellung des ersten Textabschnitts im Ausgangstext, den sie in teilweiser Zitation aufgreifen. In beiden Fällen kommt es zu dem gleichen Mißverständnis: der von Günthner in kritischer Absicht dargestellte Ansatz von Maltz, Borker und Tannen (Männer und Frauen als Angehörige unterschiedlicher Kulturen) wird Gumperz zugeschrieben. Beide Teilnehmerinnen realisieren nicht, daß Gumperz Konzept der interkulturellen Kommunikation von Maltz, Borker und Tannen auf die Kommunikationssituation von Frauen und Männern *übertragen* wird. Das Mißverständnis in der Lektüre von Angela und Monika zeigt, daß sie wesentliche Schritte in der Darstellung Günthners nicht nachvollziehen.¹¹⁴ Sie verzichten auf eine Reformulierung des allgemeinen Themas des Textes und beginnen mit der Erläuterung des Textanfangs, ohne jedoch den Gesamtaufbau der Argumentation im Auge zu haben. In der falschen Textwiedergabe manifestiert sich ein übergreifendes Problem. Es betrifft die kleinschrittige Bearbeitungsstrategie der produktorientierten Schreibgruppen. In allen Gruppen wird die Zusammenfassung anhand des chronologischen Vorrückens im Ausgangstext produziert. Dabei verlieren sie den Überblick über das komplexe Textgeschehen bzw. anders ausgedrückt: sie verzichten auf die gemeinsame Herstellung eines solchen Überblicks, den sie in der individuellen Lektüre nicht erworben haben. Dadurch gehen ihnen wesentliche Argumentationen verloren. Denn diese sind vor allem über die Rekonstruktion des Argumentationsaufbaus - der Makrostrukturen - zu gewinnen, wie bei den planungsorientierten Anfängerinnen zu beobachten war.

Dem kleinschrittigen Produktionsverfahren folgen auch Lena und Heike; ihre Interaktion bildet aber in mancherlei Hinsicht eine Ausnahme gegenüber den bisherigen Beobachtungen. Insbesondere der Interaktionsbeginn liefert zunächst ein anderes Bild der Aufgabenbehandlung. Die Beteiligten greifen die Aufgabe explizit auf, legen den zeitlichen Rahmen fest und verständigen sich über ein gemeinsames Produktionsverfahren:

- Lena: so
 Heike: alles klar
 Lena: ehm . okay . also wir solln ja NUr ne zusammenfassung schreiben ne' kein thesenpapier oder so was
 Heike: (3) mhm
 Lena: okay
 Heike: und wir ham dafür zirka eine stunde zeit
 Lena: mhm (2) gut
 Heike: wozu gehört denn die ein- ach da

¹¹⁴ Dieses Mißverständnis wird im Falle von Monika sogar noch verschärft, indem sie Tannen eine ihr gegenteilige Position zuschreibt, die sie mit der von Günthner verwechselt.

- Lena: weißte was ich würd sagen wir unterteilen das erstmal so in so abschnitte also hier bis eins . das is ja wohl das könn wir glaub ich lassen weil das ja die einleitung is oder‘ (2) solln wir das weglassen
- Heike: och nee ehm ich würds schon noch aufschreiben wir könn ja ehm bis so
- Lena: so einen satz oder so dazu
- Heike: wir könnns ja stichpunktartig alles gliedern wir schreiben einleitung und dann kurz die zusammenfassung davon
- Lena: ja das is gut
- Heike: und dann eh eins . und dann
- Lena: ja
- Heike: also das man das überhaupt so gliedert fänd ich besser [BS 57]

Im Anschluß an diese Sequenz verteilen die Beteiligten die Aufgabe des Aufschreibens an Heike und und beschäftigen sich wie die anderen mit dem Anfang des Ausgangstextes. Dabei entsteht bei ihnen jedoch ein angemessenes Textverständnis, das wechselseitig abgesichert wird:

- Heike: also eigentlich wird in der einleitung doch nur behauptet daß frauen und männer als unterschiedl- als angehörige unterschiedlicher kulturen angesehen werden
- Lena: aber das wird ja hinterfragt [...] hab ich auch erst gedacht so die meint das halt auch so daß also die halt zu unterschiedlichen kulturen gehören und deswegen zwangsläufig mißverständnisse zustande kommen müssen *aber ja widerlegt sie dann halt ja* [BS 58]

In dem Anfang von Lena und Heike zeichnet sich zunächst ein Modell der Planungs- und Voraussetzungsorientierung ab: sie reformulieren die gemeinsame Aufgabe, sie legen fest, wie sie vorgehen wollen und handeln aus, womit sie beginnen wollen, sie verteilen die Schreibzuständigkeit und rekonstruieren den Aufbau des Textes. Allerdings wird die Herstellung des Textes auch hier in selbstverständlicher Weise als geteiltes Wissen behandelt („Nur ne zusammenfassung“; „dann kurz die zusammenfassung davon“). Aus diesem Gesprächsbeginn erwächst ein Prozeß der kleinschrittigen, mikrostrukturellen Rekonstruktion einzelner Textabschnitte des Ausgangstextes: Als relevant erachtete Textstücke werden in leicht umgearbeiteter Form in das eigene Textprodukt übernommen. Dabei verlieren sie den Kontext einzelner Textteile aus den Augen. In ihrer Zusammenfassung werden einzelne Aussagen nebeneinander gestellt, nicht aber zu einem zusammenhängenden Text verbunden. Dadurch kommt es zur Wiederholung von Aussagen, die zwar wesentlich für den Aufbau des Ausgangstextes sind, aber auf den ersten Teil des Ausgangstextes beschränkt bleiben. Mit anderen Worten: durch die detaillierte Arbeit an einigen wenigen Textteilen kommen sie über die ersten drei Seiten des Ausgangstextes nicht hinaus. Mit dem Übergang zu der Kritik und Position der Textautorin endet ihre Zeit. Dies gilt in charakteristischer Weise auch für die Zusammenfassung von Ina, Kristin und Martina.

Auch die anfängliche Beobachtung, daß schreiborganisierende und –voraussetzende Tätigkeiten viel später in der Interaktion aufgegriffen werden, zeigt sich für die anderen Fälle. Nach ca. 23 Minuten, als Lena und Heike bereits einen Teil des Textes formuliert haben, problematisiert Lena die Frage der TextadressatInnen:

- Lena: müssen wir das hinschreiben‘ also für wen schreiben wir jetzt das also die zusammenfassung für jemand der davon absolut keine ahnung hat oder für jemand wo wir das alles def- eh der

- das der das schon weiß so weil dann müßte man nämlich kontextualisierung nicht mehr definieren
- Heike: (3) also ich weiß auch nicht ich glaube man macht diese zusammenfassung eigentlich für jemanden so eh . also für andere St- Studenten die das die das eben
- Lena: mhm
- Heike: dann (noch/mal?) lesen so wie wir das gelesen haben ohne vorkenntnisse über den text
- Lena: alles klar dann müßte man das vielleicht schon definieren ne‘
- Heike: jo wär glaub ich
- Lena: mhm okay [BS 59]

Dieser Aushandlungsprozeß ist verspätet, weil Vorstellungen über das gemeinsame Schreibprodukt in der bisherigen Interaktion weitestgehend ausgeblendet wurden. Die Interaktantinnen haben das, was am Ende rauskommen soll, vielmehr durch frühzeitige Schreibhandlungen bestimmt, ohne ein Gesamtbild dafür zu entwickeln.

4.2.2.2 **Herstellungsstrategien, Bearbeitungsprinzipien, Textprodukte**

Die unmittelbare Produktorientierung in den hier behandelten Interaktionen ist in allen Fällen wie angedeutet an ein Produktionsverfahren gebunden, bei dem der Ausgangstext sequentiell bearbeitet wird. In diesem Abschnitt wird gezeigt, wie sich die kleinschrittigen Bearbeitungsstrategien auf die Textprodukte auswirken. Eine zentrale Beobachtung wird darin bestehen, daß die Beteiligten keine Kriterien für die gemeinsame Herstellung eines Textes entwickeln, bei der sie in besonderer Weise aufgefordert sind, einen bereits bestehenden Text zu komprimieren. Dies wird an die Hypothese gekoppelt, daß ein Grund dafür in ihrem mangelnden Interesse an der Lösung der Aufgabe zu suchen ist.

Die mangelnde Rekonstruktion von Makrostrukturen im Ausgangstext manifestiert sich in einem Fehlen von textstrukturierenden Makropositionen im eigenen Schreibprodukt. Formulierungen der Art „der aufsatz wendet sich gegen“, die den Textproduktionsprozeß von Janine und Sabine strukturieren, entstehen bei den produktorientierten Anfängerinnen nur in Ansätzen oder fehlen vollständig. Die Schreibprodukte von Angela und Simone und von Lena und Heike liefern keine zusammenhängenden Texte, sondern die Ansammlung verschiedener Textteile, die nebeneinander bzw. untereinander gestellt und graphisch als größtenteils isolierte Textsegmente aufgeführt werden (vgl. Anhang II, 2.5.-2.7).

Lena und Heike versehen ihren Text mit zwei Überschriften, die sie aus dem Ausgangstext übernehmen; Angela und Simone nummerieren einzelne Textsegmente, wobei das Prinzip dieser Nummerierung nicht ersichtlich wird. Ina, Kristin und Monika orientieren sich zunächst an einem zusammenhängenden Text, wie der Textbeginn zeigt. Dies gelingt durch die fehlende Kohäsion innerhalb einzelner Sätzen und komplexerer Äußerungszusammenhänge aber nur unzureichend. Die Textanfänge der Schreibprodukte zeigen, wie mit den ersten Formulierungen jegliche Kontextualisierungsanforderungen für das Verständnis einer Zusammenfassung unterlaufen werden. Lediglich Ina, Kristin und Monika bemühen sich um die Herstellung einer Kommunikationssituation im Text, die mit einschlägigen Rahmenausdrücken angedeutet wird:

Textanfang Zusammenfassung Ina, Kristin und Martina

In der folgenden Zusammenfassung beschreiben wir den Text „Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation?“ von Susanne Günthner.

Der Text befasst sich mit Gumperz Theorie, daß „Frauen und Männer als Angehörige unterschiedlicher Kulturen sieht, die divergierende Sprech- und Kontextualisierungskonventionen haben. (Hervorhebung K.L.) [BS 60]

Textanfang Zusammenfassung Lena und Heike

Interkulturelle Kommunikation

Sprache + Geschlecht

Einleitung: Maltz/Borker Tannen behaupten, daß Männer und Frauen Angehörige verschiedener Kulturen -> kommunikative Fehlschläge + systematische Mißverständnisse

→ soll widerlegt werden

I.) Ansatz der „zwei Kulturen mit verschiedenen Kommunikationssystemen“ als Erklärungsmodell für geschlechtsspezifisches Sprechen: [BS 61]

Textanfang Zusammenfassung Angela und Simone

1. Gumperz: Frauen + Männer gehören 2 unterschiedl. Kulturen an

=>

~~Bedeutungsfall~~: sie bes. dievergierende Sprech + Kontextualisierungskonventionen = systems of talk mit seperate . . . of kommunikation [BS 62]

Der Textanfang von Ina, Kristin und Monika besteht in der Ankündigung des zu erwartenden Texttyps.¹¹⁵ Der zweite Satz eröffnet zwar eine Rahmenstruktur („Der Aufsatz befasst sich mit“), gibt den Ausgangstext aber, wie unter dem vorigen Kapitelabschnitt bereits herausgestellt wurde, falsch wieder und erzeugt – bedingt durch die Übernahme eines Zitats – einen falschen grammatikalischen Bezug. Das Zitat wird nicht in das Satzkonzept integriert, vielmehr wird eine eigenständige Satzeinheit in eine andere übernommen: „*Der Text befasst sich mit Gumperz Theorie, daß „Frauen und Männer als Angehörige unterschiedlicher Kulturen sieht, die divergierende Sprech- und Kontextualisierungskonventionen haben“*“. In dem fehlerhaften Satzbezug manifestiert sich die mangelnde Kontrolle, die die Beteiligten über das Textprodukt ausüben. Sie wird zu einem charakteristischen Zug der produktorientierten Interaktionen: das Wiederlesen sowie anderweitige Überarbeitungen von geschriebenen Textteilen kommen so gut wie nicht vor.¹¹⁶

¹¹⁵ Dabei handelt es sich nicht um einen im engeren Sinne konstitutiven Bestandteil der Zusammenfassung. Eine solche Ankündigung ist eigentlich nur im Rahmen der Gliederung verschiedener Arbeitsschritte sinnvoll, etwa wenn man ankündigt, einen Text zunächst zusammenzufassen, um ihn anschließend zu kritisieren oder ähnliches. Sie könnte hier aber das Resultat einer Seminardiskussion bilden. In einer der ersten Sitzungen wurde darüber diskutiert, welche Anforderungen die Teilnehmerinnen mit dem wissenschaftlichen Schreiben verbinden. Die Teilnehmerin Kristin hatte dabei die Anforderung, neutral und objektiv darzustellen, benannt und damit den Ausschluß des Personalpronomens der ersten Person Singular verbunden. Demgegenüber legitimierte die Teilnehmerin Silke die Benutzung des Pronomens für ausgewiesene Fälle bzw. Textbausteine, nämlich vor allem für die Ankündigung des eigenen Vorgehens in einer Hausarbeit oder in einem Referat. Sie begründete dies mit der Individualität und Eigenleistung bei der Konzeption einer Fragestellung und ihrer Bearbeitung. Diese Auffassung wurde im Rahmen der Diskussion betätigt. Möglicherweise übertragen die Beteiligten hier das Konzept auf die Lösung der spezifischen Schreibaufgabe. Es ist im übrigen Kristin, die diesen Textanfang vorschlägt.

¹¹⁶ Lena und Heike bilden dabei insofern eine Ausnahme, als sie einmal hingeschriebene Formulierungen punktuell verändern und sich dabei erneut über Formulierungsinhalte verständigen. Dies betrifft aber keine weiträumigen Textpassagen, etwa den Aufbau des Textes, sondern nur die Darstellung einzelner Formulierungen.

Fehlendes Interesse an der Lösung der Aufgabe

Die Beobachtung mangelnder Kontrolle über das Textprodukt liefert einen Hinweis auf mangelnde Selektionskriterien bei den Beteiligten. Die Notwendigkeit, einen umfangreichen Text zu komprimieren und auf wenige Aussagen zu reduzieren, erfordert die Selektion relevanter gegenüber weniger relevanten Textpassagen. Bei den planungsorientierten Anfängerinnen ließ sich beobachten, wie solche Selektionsprozesse entlang der zuvor herausgearbeiteten Textstruktur verlaufen. Auf Grund der dort vorhandenen bzw. hergestellten Textkenntnisse entstehen bei ihnen Kriterien für die Fokussierung und Relevanzsetzung einzelner Textteile.¹¹⁷ Demgegenüber erfolgen die Auswahlprozesse bei den produktorientierten Gruppen eher zufällig und entlang der Passagen im Ausgangstext, zu denen sie jeweils chronologisch vorrücken. Es entstehen keine Gewichtungen. Im Schreibprodukt resultiert das in *Wiederholungen, Detaillierungen* und *Zitaten*. Extrem zugespitzt zeigt sich dieses additive Verfahren der Textherstellung in der Zusammenfassung von Angela und Simone. Das Prinzip der Übernahme von Ausgangstext und des regelrechten Anhäufens von eigenem Text führt dort zu einem Produkt, in dem nicht nur sämtliche Bezüge fehlen, sondern in dem zusätzlich Fehler dadurch entstehen, daß die Beteiligten die Aktivitäten der Partnerin nicht mitvollziehen.

Dies begründet sich in der Zuständigkeitsverteilung zwischen den Beteiligten, die strikt hierarchisiert ist: Angela ist allein für die Formulierungsarbeit verantwortlich, ihre Partnerin für das Aufschreiben. Angela diktiert Simone den Text, ohne daß diese sich an der Erarbeitung von Formulierungsinhalten beteiligt. Angela führt größtenteils „lautes Denken“ durch und Simone schreibt mit. Weil Simone sich aber weder kognitiv an den Formulierungsanstrengungen beteiligt, noch auch Angela Sorge dafür trägt, daß ihre Formulierungsvorschläge von der Partnerin verstanden werden, erwachsen in der Interaktion eine Reihe von Mißverständnissen und Fehlern beim ‚Mitschreiben‘. Denn Simone schreibt nur fragmentarisch auf, was sie gerade hört. Dies hat z.B. Auslassungen zur Folge, durch die Satzbezüge und Satzgrenzen verloren gehen. Es führt außerdem zu unfreiwillig komischen Mißverständnissen: So diktiert Angela ihrer Partnerin zu Textbeginn das Textzeichen „Bedeutungspfeil“ (→), um

¹¹⁷ So entsteht in der Interaktion von Emine und Sabine die Frage, ob man den Punkt, daß geschlechtsspezifisches Kommunikationsverhalten im Kindesalter einsetzt, in der Zusammenfassung aufgreifen muß.

Emine: solln wir das mit diesen jungen und den dings auch reinbringen‘ nein ne‘

Sabine: eh wo sind wir denn da

Emine: hier ((liest vor)) die ursache ((schnell)) sozioling kul wir nach++

Sabine: ach doch das ist wichtig

Emine: meinste‘

Sabine: ehm ja ja was die denken worin die ursache ((formuliert, Selbstdiktat)) die ursache sache dieser . dieser situation . . sehen maltz und borker+

Emine: in der getrenntgeschlechtlichen . . in getrennt geschlechtlichen pärgruppen peergruppen [BS 63]

Sabine weist diesen Punkt als relevanten Punkt aus und überführt ihn sofort in eine schriftliche Formulierung für den Schmierzettel. Emine bezweifelt zwar zunächst die Relevanz, signalisiert aber über ihre sofortige Beteiligung an der Formulierungsarbeit, daß sie mit Sabines Vorstoß einverstanden ist. Mit „ach doch das ist

eine Folgeverhältnis auszudrücken; Simone versteht „Bedeutungsfall“ und begreift dies als Wortelement des Textes, das sie notiert (siehe BS 62).¹¹⁸ Später diktiert ihr Angela die Formulierung „Hierarchie herstellen“ und Simone notiert „Hierarchie herrscht dann“.

Ein weiterer Ausschnitt aus dem Textprodukt zeigt, in welchem Ausmaß Textbezüge in dem Produkt von Angela und Simone verloren gehen. Die fragmentierte Schreibweise von Simone läßt eine Rekonstruktion des Textes aus der Perspektive der LeserInnen unmöglich erscheinen:

Maltz/Borker 1982/91 entw. von tannen neu	→	a. weibl. Sprechen: Frauen benutzen mehr Fragef. adj. + Nomen mehr intensivierungsmittel b. unterschiedl. Diskursstrategien zur durchführung verbaler aktivitäten
---	---	---

Bsp. Männer ~~unter~~ Frauen generell häufiger unterbrechen als umgekehrt, dabei kommt nicht drauf an, wie oft unterbrochen sondern art und weise
Möglichkeiten: Symbol der Dominanz
nachfrage bei Verstehensproblem,
Korrektur, zur Bezugnahme auf lokale Phänomene, enthusiastischer Zwischenruf + unterstützende Intervention
-> sequenzieller Umgebung abhängig [BS 64]

Das herausgegriffene Textbeispiel verdeutlicht, wie Textteile und Teilsätze unstrukturiert und verkürzt in das Textprodukt übernommen werden; für die Auswahl dieser Textteile lassen sich in der Interaktion keine Kriterien rekonstruieren, eine Orientierung an der Herstellung von (grammatikalischen) Bedeutungseinheiten bleibt aus. Selbst wenn man das Textprodukt als eine Vorstufe für eine spätere Version verstehen wollte – eindeutige Hinweise auf den Status des Textes finden sich in der Interaktion nicht – so bietet der Text keine Vorstrukturierung der zu formulierenden Inhalten, so wie sie durch Notizzettel geleistet wird. Am Anfang der Interaktion übt Angela noch eine gewisse Kontrolle aus, indem sie ihrer Partnerin die Rechtschreibung und Zeichensetzung teilweise mitdiktiert. Dies manifestiert deutlich die Hierarchie zwischen den Beteiligten, in der Simone ein reiner Mitschreibjob zufällt. Im späteren Verlauf verzichtet Angela auf eine Kontrolle der Partnerin, und es kommt zu keinerlei Überprüfungen des geschriebenen Textes. Dies hat u.a. eine Reihe von Rechtschreib- und anderen Fehlern auf Seiten Simones zur Folge. Regeln der Groß- und Kleinschreibung gehen völlig verloren und deuten auf fehlende Orthographiekennntnisse hin. Das Auffällige ist, daß die fehlenden Bezüge der von Simone gehörten und notierten Formulierungsvorschläge zu keinerlei Aushandlung und Bearbeitung in der Interaktion führen. Simone fragt nicht nach, und Angela achtet nicht darauf, was Simone aufschreibt. Vermutlich hat Simone den Text nicht gelesen, sonst könnte sie die Vorschläge ihrer Partnerin aus ihrer eigenen Textkenntnis heraus rekapitulieren. Vergleicht man das mit der Sorgfalt, die die planungsorientierten Schreibgruppen auf die Formulierung des Textes legen, und die wie

wichtig (...) was die denken worin die ursache“ erfolgt diese Relevanzsetzung hier aus einer guten Kenntnis des Gesamttextes heraus.

¹¹⁸ Wobei sie kurz darauf von Angela korrigiert wird, die sich über den Fehler von Simone lustig macht (vgl. BS 70 in diesem Kapitel).

gesehen durch die beständige Begründung und Bestätigung von Formulierungsvorschlägen gekennzeichnet war, dann legt die Beobachtung fehlender Zusammenhänge im Textprodukt die Hypothese nahe, daß die Beteiligten kein Interesse an der gemeinsamen Lösung der Schreibaufgabe haben. Sie erledigen eine von außen vorgegebene Aufgabe, für deren Lösung sie keine Bewertungskriterien entwickeln. So erklärt es sich, daß Simone unter Auslassung diktierter Formulierungssegmente fragmentarisch mitschreibt, was sie gerade hört. Und so erklärt es sich auch, daß ihr Angela – ohne irgendwelche Gewichtungen oder Rahmungen vorzunehmen – Formulierungen mehr oder weniger direkt aus dem Ausgangstext auf das Papier diktiert. Das Verständnis des Ausgangstextes, das Äußerungsformat für den eigenen Text oder der Adressatenbezug werden dadurch - wie bei den planungsorientierten Schreibgruppen gesehen - erst gar nicht zu klärungsbedürftigen Problemen. Sie liefern keine aufgabenrelevanten Kriterien für die Beteiligten, weil die Lösung der Aufgabe selbst irrelevant bleibt.

Schreiben funktioniert als Aufschreiben

Dies zeigt sich in veränderter Form auch für die anderen Interaktionen. Auch bei Ina, Kristin und Monika kommen Formulierungen nach einem Prinzip zustande, bei dem Textteile mehr oder weniger willkürlich aus dem Ausgangstext übernommen werden, ohne in den eigenen Text eingebettet zu werden. Dies zeigte das Beispiel des Textanfangs (vgl. BS 60 in diesem Kapitel). Im Fortlauf des Textes manifestiert sich die fehlende Kontrolle über das eigene Produkt beispielsweise durch Tempiwchsel und die Übernahme von Junktoren, die nicht in den eigenen Darstellungskontext eingebettet werden:

Diese Theorie wird von Maltz, Borker und Tannen widerlegt.

Maltz, Borker und Tannen bauten auf die Arbeit „women’s language“ von Robin Lakoff auf.

1. These

Gumperz-These: Ein gemeinsames Repertoire an Kontextualisierungskonventionen stellt *somit* eine wesentl. Voraussetzung für die kommunikative Kooperation dar. [BS 65, vgl. komplettes Textprodukt Anhang II, 2.7]

Das Beispiel des letzten Satzes (der „Gumperz-These“) zeigt, daß die Beteiligten ein vollständiges Zitat aus dem Ausgangstext übernehmen, ohne es jedoch als solches zu markieren. Im Zusammenhang des Ausgangstextes beschreibt das Zitat die Folge einer zuvor ausgewiesenen Ausgangssituation (vgl. Günthner 1992, 125); dieses Folgeverhältnis wird durch den Junktor „somit“ angezeigt. Monika, Ina und Kristin übernehmen die Aussage aus dem Ausgangstext, verzichten jedoch auf eine Darstellung der betreffenden Ausgangssituation. Damit wird in ihrem Text eine Folge aufgegriffen, ohne daß ein ursächliches Folgeverhältnis beschrieben wird. In dem Textprodukt von Ina, Kristin und Monika werden Einzelaussagen des Ausgangstextes ohne Verbindungen zueinander angesammelt.

Insgesamt weisen die Beteiligten aber eine andere Ernsthaftigkeit im Umgang mit der Aufgabe auf, als dies bei Angela und Simone der Fall ist. Sie bringen eine Reihe von klärungsbedürftigen Fragen in der Interaktion auf, so wie sich dies auch bei der Herstellung des Thesenpapiers andeutete. Doch wie auch dort bleiben die Fragen häufig unbehandelt im Raum stehen

oder werden vorzeitig gelöst.¹¹⁹ Die Beteiligten deuten einander zwar mehrfach an, daß sie Probleme haben, den Ausgangstext zu verstehen. Die betreffenden Textzusammenhänge werden von ihnen aber nicht systematisch rekonstruiert. In charakteristischer Weise werden Verstehensprobleme für die Herstellung der Zusammenfassung ausgeklammert. Versuche der gemeinsamen Verständigung werden zugunsten der Suche nach aufschreibbaren Formulierungen aufgegeben. Dies manifestiert sich in Äußerungen des Typs „dann sollten wir das kurz zusammenfassen“ oder „dann sagen wir es doch kurz in einem Satz, daß (...)“. Äußerungen dieser Art sind auch für die anderen produktorientierten Interaktionen charakteristisch.

Der gleich folgende Transkriptionsausschnitt zeigt, wie die Beteiligten das Problem mangelnden Textverständnisses thematisieren, es durch den Versuch, eine Formulierung für den Text zu finden, aber nicht aushandeln. Der Ausschnitt hat den Hintergrund, daß die Beteiligten mehrfach versuchen, die These von Gumperz zu bestimmen. Nach einigen Klärungsversuchen liest Monika die betreffende Stelle im Ausgangstext vor und fragt: „und wie kann man das jetzt in unseren Worten wiedergeben“. Es folgen einige Verständigungsversuche über die betreffende Stelle, die hauptsächlich im Vorlesen weiterer Passagen bestehen, die in der Interaktion unkommentiert bleiben. Monika benennt schließlich einen ihr wichtig erscheinenden Punkt: „ja dann können wir das ja irgendwie das mit Lautstärke Tonhöhenverlauf und Sprechtempo das macht das irgendwie für mich erst verständlich“. Ina macht daraus einen Vorschlag für das Vorgehen im Text: „ja das als Beispiel zu nehmen also daß man eben diese prosodische und paralinguistischen Mittel hat also diese Lautstärke und (3) *wolln wir das schreiben*“. Der Vorschlag zur Formulierung im Text bleibt unspezifisch („wollen wir *das* schreiben“). Monika markiert dies als Formulierungsproblem, dessen Lösung in unpersönlicher Sprechweise an einer Norm orientiert wird: „ja und weißt du wie das jetzt formuliert wird“. Monikas Äußerung legt nahe, daß sie von einer vorgegebenen Lösung der Reformulierung von Äußerungen in einer Zusammenfassung ausgeht.

Bei sämtlichen Versuchen zu rekonstruieren, was die Theorie von Gumperz beinhaltet, bleiben die Beteiligten der Textoberfläche des Ausgangstextes verhaftet; zu einer eigenständigen Erläuterung der betreffenden Textpassagen kommt es nicht. Vielmehr wird eine aufschreibbare, ‚richtige‘ Formulierung gesucht. Verglichen mit den planungsorientierten Interaktionen erlangt das Schreiben bei den produktorientierten Kooperationen dadurch einen anderen Status. Während es bei den planungsorientierten Kooperationen zu einem erkenntnisgewinnenden Verfahren wird, das in den komplexen Vorgang der Textparaphrase und Formulierung des eigenen Textes eingebettet ist, wird es hier zu einer nachgeordneten Tätigkeit des Auf-

¹¹⁹ Dies zeigt beispielsweise der folgende Ausschnitt:

Kristin: *schreibt man das eigentlich* in der Vergangenheit oder schreibt man die Inhaltsangabe (2)

Ina: in der Vergangenheit

Monika: ich mein weil die Forschungen sind doch abgeschlossen ei- eigentlich ne (Inhaltsangabe?) schreibt man eigentlich im PRäsens *aber ich weiß ja nicht wie wir das jetzt formulieren sollen*

Ina: ach machen wir einfach so so wie wir glauben daß richtig ist *das einfach irgendwie schreiben* [BS 66]

schreibens gemacht.¹²⁰ Dies verdeutlicht das folgende Gesprächsbeispiel in charakteristischer Weise:

- [31 Sekunden Pause]
- Ina: ((leise)) wir komm irgendwie nicht so weiter ne^c + . . [lacht verlegen]
- Kristin: (immerhin?) ich weiß nicht da kommt alles mit mal so zusammen
- Ina: (das is so?) . . so zusammen alles
- Monika: und das ist nicht einfach zu verstehen irgendwie
- [5 Sekunden Pause]
- Ina: *wolln wir nicht erstmal jetzt schreiben so gumperz sacht das und das und dann maltz borker stellen dagegen oder setzen dagegen das und das*
- Monika: ((sehr leise)) ja+
- Ina: also (4) [Ina beginnt vermutlich zu schreiben]
- Monika: du wollst doch irgendwie gumperz these oder so ne^c
- Ina: ((sehr leise, Selbstdiktat)) gumperz these (5) also ehm+ . . ((genervt)) eh das kann man ja überhaupt alles nicht so richtig schön zusammenfassen weil das immer so kompliziert ist+ . . [Monika flüstert sehr leise etwas, nicht verständlich, danach 8 Sekunden Pause]
- Kristin: also gumperz konzept ist ja die unterschiedlichen kontextualisierungskonventionen . hat=er ja festgestellt .
- Ina: aber wie kann man das denn übersetzen dieses kontextualisierungs . konventionen
- Kristin: das kannst ja erstmal so übernehmen
- Monika: daß die nur in unterschiedlichen kulturen versteh- eh sind hat sie [die Veranstalterin] ja gesagt allerdings so ne richtige übersetzung gibts dafür nicht ne^c
- Kristin: ich mein sie hätte gesagt daß man jetzt zum beispiel/ . . der zusammenhangsgebrauch also wenn jetzt zum beispiel jemand aufm fest ist und dann eben . die hand schüttelt und irgendwelche hallo oder sogar (3)
- Ina: (dann?) soll ich das jetzt gumperz these ist (.....?) mit dem (5) [Ina stöhnt]
- Monika: *oder solln wir das einfach übernehmen* ((zitiert)) ein gemeinsames repertoire+
Ina: gemeinsames repertoire
- Monika: ja genau . *damit wir erstmal irgendwas stehn haben* und . .
- Ina: das hab ich mir auch mit nem ausrufezeichen notiert [BS 68]

Nach einer Schweigesequenz von einer halben Minute kommt es zwischen den Beteiligten zu einem expliziten Zugeständnis von Schwierigkeiten. Dies kommt innerhalb der interaktiven

¹²⁰ Dies wird auch bei der Herstellung des Thesenpapiers immer wieder zum Ausdruck gebracht:

- Monika: ich hatte auf seite siebenundfünfzig unten das noch irgendwie als these ((zitierend)) denn nicht wir wissen es ist allererst ein gewisser zustand unserer welcher weiß+
- ? jo
- [Pause 4 Sekunden]
- Monika: *solln wir das wieder=n bißchen umformulieren*
- Kristin: ich würd (aber?) auch sagen hier ((zitierend)) die sprache ist alsdann keine fessel
- Angela: aber das ist ja eigentlich mehr resultat
- Ina: ja das bezieht sich da wieder
- Angela: ((Vorschlag)) ein solches reden ist ein wahrhaft lautes denken+ da würde ich vielleicht als resultat dann noch dazu schreiben
- Monika: *wir könn ja gleich noch irgendwie die argumentation dann davon oder so aufschreiben* [BS 67]
- Die mangelnde Klarheit über den herzustellenden Text als Exemplar einer besonderen Textsorte manifestiert sich in einer Reihe von Redebeiträgen. Der Begriff der These wird dabei wechselnd gebraucht, wie folgende, über das gesamte Gespräch verteilten Äußerungen zeigen: 1. Ina [nachdem Kristin eine Textausschnitt zitiert]: „und wie wolln wir das *als these ausdrücken*“; 2. Angela: „also wir ham ja jetzt *als zweite these aufgeschrieben* ein solches reden ist ein wahrhaft lautes denken und *aus dieser these wenn mans als these formuliert* würd ja resultieren daß die sprache sacht er drei zeilen später“; 3. Monika: „woll wir *die these am ende mal umformulieren* daß die verständlich wird“ (4) Ina: „wie kann man das denn am besten umformulieren“; 4. Angela: „das ist dann ja eigentlich ehm wie das eigentlich so bewußt entsteht . . denn man hat ja erst nur ne idee die man weiter ausbaut . . *daß das eigentlich auch ne these is* . . und daß er dann halt beschreibt [...]“; 5. Monika [nachdem Angela eine Passage des Ausgangstext erläutert hat]: „*solln wir da jetzt noch ne these draus machen* oder“, Angela: „das ist die frage weils ja eigentlich“, Ina: „find ich schon“, Angela: „auch mit zu der idee gehört“

Aushandlungsprozesse der produktorientierten Schreiberinnen eher selten vor, weil die Beteiligten – wie es auch bei der Herstellung des Thesenpapiers zu beobachten war – von einem geteilten Wissen über die Textherstellung ausgehen. Die Stockungen in der Formulierungsarbeit werden in dem angeführten Beispiel auf die Komplexität des Ausgangstextes zurückgeführt. Der bisherige Kooperationsmodus eines wechselseitig unterstellten gemeinsamen Wissens erscheint kurzfristig ausgesetzt. Eine Revision des bisherigen Arbeitsverfahrens zugunsten des Versuchs einer gemeinsamen Textparaphrase wird daraus nicht abgeleitet. Vielmehr findet Ina nach einer fünfsekündigen Pause in den produktorientierten Arbeitsmodus zurück: „wolln wir nicht erstmal jetzt schreiben so gumperz sacht das und das und dann maltz borker stellen dagegen oder setzen dagegen das und das.“ Damit wird das inhaltliche Problem durch einen Verfahrens- bzw. Strukturierungsvorschlag überlagert. Ina ersetzt die zu formulierenden Inhalte durch Platzhalter („das und das“; „das und das“) und legt nahe, bereits über die Makrostrukturen der betreffenden Formulierungen zu verfügen.¹²¹ Die Platzhalter umschließen aber exakt die klärungsbedürftigen Inhalte, die damit indirekt wieder als geteiltes Wissen behandelt werden. Daß das Formulierungsproblem nicht gelöst wurde, zeigt sich, als Ina mit dem Aufschreiben beginnt und die Formulierungsarbeit erneut ins Stocken gerät: ((sehr leise, Selbstdiktat)) gumperz these (5) also ehm+ . . ((genervt)) eh das kann man ja überhaupt alles nicht so richtig schön zusammenfassen weil das immer so kompliziert ist+ .
.“

Das Beispiel macht deutlich, wie sehr die Beteiligten dem produktorientierten Verfahren verhaftet bleiben, und daß das Schreiben als Aufschreiben nicht aber als Formulieren behandelt wird. Zwar zeigt der Ausschnitt insgesamt einen der wenigen Versuche, Aussagen im Ausgangstext über die Einbindung in Beispiele zu erläutern, die Lösung des Problems wird aber in der Übernahme von Elementen des Ausgangstextes gesucht („oder solln wir das einfach übernehmen“) – das komplexe Verstehensproblem bleibt damit unbearbeitet. Die Auswahl eines spezifischen Textsegments wirkt willkürlich und schlägt sich auf der Textoberfläche der Zusammenfassung – wie gesehen - in der fehlenden Kohärenz und fehlenden Einbettungen von Textbausteinen nieder. Monikas Begründung für das Verfahren der Übernahme markiert dabei zugleich das ‚Motto‘, das auch die Arbeit in den anderen hier behandelten Kooperationen bestimmt: „damit wir erstmal irgendwas stehn haben“.¹²²

vielleicht ne *unterthese*“; 6. Angela: „ich hab noch ne these“, Kristin: „was denn“, Angela: „verworrenes sprechen muß nicht aus verworrenen gedanken resultieren“.

¹²¹ Dabei bleibt ein falsches Textverständnis erhalten, indem Maltz und Borker als Gegnerinnen von Gumperz ausgewiesen werden („gumperz sacht das und das und dann maltz borker *stellen dagegen* oder *setzen dagegen* das und das“).

¹²² In der Interaktion von Heike und Lena findet sich eine Passage, in der das produktorientierte Verfahren der Übernahme von Textteilen aus dem Ausgangstext ebenfalls relativ explizit zum Ausdruck kommt, jedoch in den Zusammenhang einer ironischen Kommentierung dieses Verfahrens eingebunden ist.

Lena: ja dann die eins . mhm hm ja vielleicht die überschrift sagt auch schon so=n bißchen was aus ne‘ ((leiser, vorlesend)) der ansatz der zwei kulturen mit unterschiedlichen kommunikationssystemen+

Heike: ja den könnte man eigentlich [lacht] so übernehmen [beide lachen laut]

Lena: schön faul (5) JA das könnte man eigentlich so MACHEN also erstmal diesen satz nehmen und dann doppel punkt und dann vielleicht genauer schreiben so

Dies bildet einen deutlichen Kontrast zu den planungsorientierten Schreiberinnen. Dort bestand die Bearbeitung von Formulierungsproblemen in der Verständigung über anschlussfähige Formulierungen; Lösungen wurden erst dann akzeptiert, wenn sie in die Struktur des eigenen Textes paßten.

Das additive Vorgehen impliziert eine andere Aufgabenzuwendung bei den Beteiligten. In den hier behandelten Fällen entstehen keine Differenzierungskriterien für den Erfolg oder das Mißlingen der eigenen Arbeit. Alle Produktionsinteraktionen der Zusammenfassung werden mit Ablauf der Zeit abgebrochen. Inmitten der Paraphrase eines Textstücks bestimmt Heike bei ihrer Zusammenarbeit mit Lena unvermittelt: „wir müssen jetzt los“. Es wird kein Versuch unternommen, die eigene Arbeit abzurunden.

Zusammenfassung

Das Bearbeitungsverfahren der hier behandelten Kooperationen wurde als kleinschrittiges, additives Vorgehen beschrieben, bei dem sich die Beteiligten eng an der sequentiellen Abfolge des Ausgangstextes orientieren, ohne jedoch dessen Aufbau zu rekonstruieren. Das führt in den Textprodukten zu einem Fehlen von Makrostrukturen und zu einer mehr oder weniger willkürlichen Übernahme und Zusammenstellung von Aussagen aus dem Ausgangstext, was wiederum in Wiederholungen, Detaillierungen und einer falschen Textwiedergabe resultiert. Die hergestellten Texte stellen allesamt keine Zusammenfassungen dar.

Für das gewählte Lösungsverfahren lassen sich im wesentlichen zwei Aspekte ausmachen: zum einen wissen die Beteiligten nicht, was ihre Aufgabe ist; sie haben keine Vorstellung, was von ihnen verlangt wird. Im Gegensatz zu den planungsorientierten Anfängerinnen entwickeln sie keine Zielvorstellungen und Kriterien für die gemeinsame Herstellung des Textes als Exemplar einer besonderen Textsorte, auch wenn sie mangelndes Wissen über (normative) Anforderungen der Aufgabe teils selber problematisieren. Die fehlende Aushandlung gemeinsamer Vorstellungen über das Vorgehen und das Textprodukt hängt zum anderen mit dem mangelnden Interesse an der Erledigung der Aufgabe zusammen. Die produktorientierten Anfängerinnen geben sich frühzeitig mit der Lösung von Formulierungsproblemen zufrieden, die häufig in der Übernahme von Elementen des Ausgangstextes gesucht wird. Dies wird besonders im Vergleich zu den planungsorientierten Anfängerinnen augenfällig, die Formulierungsprobleme häufig im Rekurs auf alternative Lösungen aushandeln.

Die Kooperation von Lena und Heike bildet in mancherlei Hinsicht eine Ausnahme. Die Beteiligten haben ein tiefgehendes Verständnis vom Ausgangstext und erschließen sich Argumentationen des Ausgangstextes über gemeinsame Paraphrasierungsaktivitäten. Sie sind außerdem die einzigen, die bereits hingeschriebene Formulierungen lokal überarbeiten. Ge-

Heike: mhm [beide lachen wieder]

Lena: *auf diese weise sind wir schnell mit dem text fertig* [beide lachen] au mann

Heike: ((lachend)) ja wolln wir nochmal löschen und nochmal von vorne aufnehmen

Lena: ich denk auch wird alles aufgenommen muß man aufpassen was man sagt [BS 69]

genüber den Vergleichsfällen arbeiten sie koordiniert zusammen. Eine Zuordnung zu der Gruppe der produktorientierten Schreiberinnen ist dadurch bedingt, daß ihnen eine Zielvorstellung vom Textprodukt und von den Anforderungen der Aufgabe einer Zusammenfassung fehlen. Bei ihnen entsteht ebenfalls ein additives Bearbeitungsverfahren mit einer deutlichen Orientierung auf die frühzeitige Herstellung eines Produkts. Insgesamt zeigen auch Heike und Lena nur wenig Interesse an der Aufgabe, was sich u.a. in der Bereitschaft manifestiert, die Erledigung der Aufgabe mit endender Zeit mittendrin abubrechen.

Im Vergleich zu den planungs- und voraussetzungsorientierten Interaktionen werden von den produktorientierten Anfängerinnen keine Teiltätigkeiten für die Bearbeitung der Aufgabe differenziert, dementsprechend wird auch keine besondere Planung der Durchführung unternommen. Schreiben impliziert für sie keine komplexe Handlung.

4.2.2.3 Zuständigkeitsverteilung

Die planungsorientierten Kooperationen zeichneten sich durch die Entwicklung verschiedener, komplementärer Zuständigkeiten aus. Eine wiederkehrende Beobachtung bestand darin, daß einzelne Personen im besonderen Maße für die Strukturierung der Interaktion zuständig wurden. Demgegenüber läßt sich für die Zuständigkeitsverteilung in den hier betrachteten Fällen keine einheitliche Beobachtung gewinnen. Zuständigkeiten sind im Falle der gemeinsamen Herstellung des Thesenpapiers und der Zusammenfassung von Ina, Kristin und Monika mehr oder weniger gleich unter den Beteiligten verteilt oder wie im Falle der Zusammenfassung von Angela und Simone strikt hierarchisch geordnet. Die Interaktion von Lena und Heike bildet hierbei erneut eine Ausnahme; die Beteiligten übernehmen unterschiedliche Aufgaben, die einander in der Herstellung des Produkts ergänzen: Lena ist verstärkt für die Unterbreitung von Formulierungsvorschlägen zuständig, für die Heike als Schreiberin die Endredaktion übernimmt (vgl. Krafft/Dausendschön-Gay 1999b, ??; vgl. 4.2.1.3). Beide stellen sich auf die jeweiligen Anforderungen ein, die mit dem Tätigkeitsbereich der Partnerin verbunden sind.

In diesem Kapitelabschnitt werden charakteristische Momente der entstehenden Kooperationsmodalitäten zwischen den produktorientierten Beteiligten exemplarisch skizziert. Das Beispiel der Kooperation von Lena und Heike wird dabei ausgenommen, weil es charakteristische Züge der bereits für die planungsorientierten Gruppen beschriebenen komplementären Verteilung von Zuständigkeiten trägt (vgl. 4.2.1.3). Für die verbleibenden drei Fälle wird hingegen gezeigt, daß die mangelnde wechselseitige Abstimmung von Handlungen und die fehlende Übernahme von Verantwortung für die gemeinsame Arbeit die Interaktionsdynamik erheblich beeinträchtigt. Im Kontrast zu den planungsorientierten Anfängerinnen wird das zentrale Ergebnis darin bestehen, daß sich bei den produktorientierten Schreiberinnen keine komplementären Zuständigkeiten herausbilden (Krafft/Dausendschön-Gay 1999b).

Mangelnde Abstimmung von Zuständigkeiten

In den letzten beiden Kapitelabschnitten wurden einige Hinweise darauf geliefert, wie die Beteiligten mit der Aufgabe zu kooperieren umgehen. Dies wird nun zunächst anhand der Interaktion von Angela und Simone genauer skizziert. Bei Angela und Simone entsteht zwar eine klare Aufgabenverteilung, bei der eine Teilnehmerin Formulierungsvorschläge entwickelt und diktiert, und die andere Teilnehmerin Formulierungsvorschläge notiert. Jedoch wurde bereits angedeutet, daß diese Form der Zusammenarbeit stark eingeschränkt ist, weil die Beteiligten keine Sorge dafür tragen, daß ihre Aktivitäten wechselseitig vollzogen werden. Für Emine und Sabine als Beispiel einer planungsorientierten Interaktion ließ sich ein vergleichbares Produktionssystem beobachten: Auch Sabine wurde weitestgehend allein für die Entwicklung von Formulierungsvorschlägen zuständig, die sie ihrer Partnerin direkt aufs Papier diktierte. Auch dort übernahm Sabine teilweise die Kontrolle über die Orthographie, indem sie Formulierungen orthographisch und bis auf die Ebene von Satzzeichen mitdiktierte. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Interaktionen besteht aber in den Voraussetzungen, die die Beteiligten herstellen: Emine und Sabine verständigen sich ausführlich über den Ausgangstext und formulieren vor. Die Herstellung des Endprodukts durch das Ausformulieren und Diktieren vorgefertigter Formulierungen bildet bei ihnen die letzte Etappe eines mehrschrittigen Textproduktionsprozesses. Sie haben gemeinsam Bedingungen dafür geschaffen, daß Sabine ihrer Partnerin Formulierungen am Schluß *nur noch diktieren muß*, wobei Emine die wesentlichen Formulierungsinhalte mitgebracht hat. Nach einem aufwendigen Prozeß der Aushandlung eines gemeinsamen Verfahrens für die Lösung der Aufgabe zu Beginn des Gesprächs wird die Übernahme verschiedener Zuständigkeiten bei ihnen zu einer interaktiv geteilten und ratifizierten Form der Zusammenarbeit.

Demgegenüber zeigt das Beispiel der produktorientierten Anfängerinnen Simone und Angela, daß die Aufteilung der Zuständigkeiten in Diktieren einerseits und Mitschreiben andererseits relativ unvermittelt in der Interaktion entsteht:

Angela: jetzt kommt gleich das schwarze band so jetzt nimmt das dinge auf also erzähl mir was zu dem text

Simone: was soll ich dir da erzählen

Angela: öhm erster ansatz ist der von gumperz und das steht auf der ersten seite ((liest vor)) ansatz zur forschung interkultue- bäh interkultureller kommunikation basier- basiert eh und frauen und männer als angehörige unterschiedlicher kulturen sieht die divergierende sprech und kontextualisierungskonventionen haben+ also das ist eigentlich so die erste these ne‘ . . also daß es zwei kulturen gibt das müssen wir jetzt erstmal aufschreiben hast du=n block da‘

Simone: mhm . ich schreibe ja‘

Angela: du schreibst ich diktiere oder was

Simone: mhm

Angela: [lacht] ich mach die arbeit das wüßt ich aber . also ehm schreib auf ((Vorschlag)) erstens gumperz+ mit zett . gumPERz, (4) doppelstrich eh . . hm hm hm

Simone: zwei kulturen oder wie

Angela: eh ((Vorschlag)) frauen und männer gehören unterschiedlichen kulturen an+ (8) Bedeutungspfeil . . sie besitzen . . divergierende‘ (3) ((leiser)) divergierende, nicht mit ie mit i ((diktierend)) DIVERGIEREN++ . . zweite mit ie . . ((vorsprechend)) dievergie . ren . de+

((Vorschlag)) sprech und kontextualisierungskonventionen+ (6) ((lauter, schroff)) bedeutungs-
PFEIL+ [BS 70]

In der Analyse wurde mehrfach herausgestellt, daß die Herstellung manifester Äußerungen für den Text das wesentliche Handlungsprinzip der produktorientierten Schreiberinnen bestimmt. Der Interaktionsbeginn von Angela und Simone zeigt, wie der produktorientierte Modus hier zugleich über die Etablierung eines spezifischen Zuständigkeitsprinzips hergestellt wird. Angela ergreift die Initiative zur Benennung von Aussagen im Ausgangstext, denen sie zugleich den Status aufschreibbarer Formulierungen zuweist: „also daß es zwei kulturen gibt das müssen wir jetzt erstmal aufschreiben hast du=n block da““. Aus dieser Initiative leitet Simone eine spezifische Zuständigkeit für sich ab, die Zuständigkeit fürs Schreiben: „ich schreibe ja““. Das wird von Angela als impliziter Vorschlag für eine Aufgabenverteilung aufgefaßt, bei der die nicht Schreibende für das Diktieren von Formulierungen verantwortlich wird („du schreibst ich diktiere oder was“), was Simone ratifiziert („mhm“) und Angela sofort ironisiert: „ich mach die arbeit das wüßt ich aber““. Im Anschluß an diesen Kommentar diktiert sie ihrer Partnerin das erste Formulierungssegment: „also ehm schreib auf erstens gumperz mit zett““.

Auffällig an dieser Sequenz sind im wesentlichen zwei Aspekte: erstens scheinen sich die Beteiligten einig darüber zu sein, daß die Übernahme der Schreibtätigkeit durch eine der Beteiligten die Aufgabe des Formulierens und Diktierens für die Partnerin impliziert. Gemeinsames Schreiben beinhaltet für sie mehr oder weniger festgelegte Aufgaben, die jedoch einen unterschiedlich hohen Arbeitsaufwand für die Betreffenden umschließen. Zweitens wird diese Form der Zusammenarbeit von Angela zwar in kritischer Absicht kommentiert, von ihr aber unmittelbar in die Tat umgesetzt. Fast übergangslos beginnt sie, ihrer Partnerin eine Formulierung zu diktieren. Dies geschieht in Form einer direkten Aufforderung: „also ehm schreib auf““. Gleichermaßen selbstverständlich versieht sie ihre Diktate mit orthographischen Anweisungen. Diese Form der Aufgabenverteilung und –übernahme wird von beiden Partnerinnen geteilt; sie wird in der Interaktion nicht aushandlungsbedürftig. Jedoch – dies wurde bereits bei der Analyse der Bearbeitungsstrategien beschrieben (vgl. Kap. 4.2.2.2) – verzichtet Angela nach den ersten Formulierungen auf orthographische Anweisungen und auf eine elaborierte Sprechweise im prosodischen Modus bzw. Format des Diktierens, so wie sie sich in diesem Ausschnitt auf Grund der mehrfachen Wiederholung und Betonung von Äußerungsteilen beobachten läßt (vgl. Krafft 1999). Ebenso verzichtet Simone im weiteren Interaktionsverlauf darauf, eigene Schreibtätigkeiten zu verbalisieren, so wie sie es hier noch bruchstückhaft vornimmt.¹²³ Charakteristisch für diese deutlich hierarchisierte Aufgabenver-

¹²³ Insgesamt gibt es eine Ausnahme innerhalb des beschriebenen Zuständigkeitsprinzips. Im Zusammenhang einer längeren Sequenz des Vorlesens aus dem Ausgangstext durch Angela unterbreitet Simone einen Vorschlag für den betreffenden Formulierungsinhalt:

Angela: ((diktierend)) unabgeschwächte befehle die hierarchie herstellen+ (3) dann hat er hier/ hast de das hat er hier jetzt am ende noch geschrieben ((liest vor)) eine pauschale situationslosgelöste zuschreibung harmonischer kooperation und aggressionslosen sprechens zum weiblichen geschlecht is abgesehen davon daß es frauen auf traditionelle stereotypen reduziert ((schneller)) und ihnen bestimmte fähigkeiten und durchsetzungsvermögen abspricht+ empirisch unhaltbar und ((schneller)) muß

teilung wird die mangelnde Abstimmung unter den Partnerinnen. Die mit den jeweiligen Aufgaben entstehenden Anforderungen werden von den Beteiligten ausgesetzt; zu Simones Job des Mitschreibens würde es gehören, genau auf Formulierungen zu achten und bei Problemen des (Hör-)Verständnisses nachzufragen, Angelas Job wäre es, darauf zu achten, daß Formulierungsvorschläge so verbalisiert und segmentiert werden, daß Simone die Zeit hat mitzuschreiben. Dies geschieht aber nicht, die Beteiligten erledigen ihre Jobs aneinander vorbei.

Der etablierte Kooperationsmodus ist im Hinblick auf die gemeinsame Lösung der Aufgabe dysfunktional, von einer gemeinsamen Textproduktion kann eigentlich nicht mehr gesprochen werden, weil die Redeanteile fast ausschließlich bei Angela liegen. Die mangelnde Abstimmung und Kontrolle von Formulierungs- und Schreibtätigkeiten innerhalb des gewählten Zuständigkeitsprinzips läßt sich im Anschluß an die Analyse des vorigen Kapitelabschnitts erneut auf das fehlende Interesse der Beteiligten an der Lösung der Aufgabe zurückführen.

Fehlende Zuständigkeiten

Gegenüber der klaren Aufteilung von Zuständigkeiten bei der Zusammenfassung von Angela und Simone sind die Interaktionen von Angela, Ina, Kristin und Monika zum Thesenpapier und die von Ina, Kristin und Monika zur Zusammenfassung von einem geradezu gegenteiligen Prinzip bestimmt. Im folgenden wird gezeigt, wie in den Interaktionen der anderen produktorientierten Anfängerinnen ein Kooperationsmodus etabliert wird, bei dem keine der Beteiligten für eine besondere Aufgabe verantwortlich wird. Dies läßt sich an zwei Beispielen verdeutlichen: dem Wechsel der Zuständigkeit fürs Schreiben und dem Entstehen von auffällig vielen und langen Gesprächspausen.

Der Wechsel der Schreiberin trifft auf die Herstellung der Zusammenfassung von Ina, Monika und Kristin zu. Hier wird die Aktivität des Aufschreibens von Formulierungsvorschlägen zu einer besonderen Aufgabe in der Interaktion gemacht, die sich die Partnerinnen wechselseitig übergeben: Die Beteiligten beschließen, daß sie eine Einleitung für die Zusammenfassung brauchen (vgl. BS 55), daraufhin schlägt Monika zunächst Kristin als Schreiberin vor: „(sonst?) fängst du an zu schreiben“.¹²⁴ Nachdem Kristin mit einigem Aufwand den Einleitungssatz hingeschrieben und noch einmal vorgelesen hat („In der folgenden Zusammenfassung beschreiben wir den Text „Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation?“ von Susanne Günthner“), markiert Ina

aufgegeben werden zugunsten von untersuchungen die ermitteln+ in welchen kommunikativen KONtexten frauen welche strategien der konfrontation zur erlangung welcher kommunikativen Ziele verWENden+

Simone: (2) ach laß=es uns einfach ((Vorschlag)) frauen überlegen sich in welcher situation sie was sagen+

Angela: richtig [BS 71]

Die Rahmung des betreffenden Vorschlags - „ach laß=es uns einfach“ – signalisiert auch vom Sprachmodus her deutliches Desinteresse. Der Vorschlag selbst, die Reformulierung des komplexen Textbeispiels in einen aufschreibbaren Satz zeigt, wie wenig die Beteiligten Argumentationen nachvollziehen, sondern zugunsten einfacher Merksätze auf falsche Inhalte reduzieren.

¹²⁴ Wodurch dieser Vorschlag veranlaßt ist, läßt sich aus der Gesprächsaufnahme nicht rekonstruieren. Möglicherweise hat Kristin schon Schreibutensilien vor sich liegen o.ä..

einen neuen Arbeitsbeginn: „solln wir schon anfangen“, woraufhin zunächst alle lachen, bevor eine Gesprächspause entsteht, an deren Ende Kristin Stift und Papier an Monika übergibt: „(die.....?) darfst du schreiben“. Damit hat sie ein Prinzip in Kraft gesetzt, das in der Interaktion bis zum Schluß weitergeführt wird: das regelmäßige Wechseln der zuständigen Schreiberin. Nachdem Monika einen Abschnitt formuliert hat, übergibt sie die Schreibaufgabe an Ina und versieht dies mit dem Kommentar: „so jetzt bist du“.

Die wechselseitige Übergabe der Schreibaufgabe liefert Hinweise auf zwei Charakteristika in der Frage der Zuständigkeitsverteilung bei den produktorientierten Schreiberinnen. Erstens ist die Übergabe der Schreibaufgabe nicht durch thematische Abschnitte oder Übergänge veranlaßt, an deren Grenzen die Beteiligten beschließen, neue Aufgaben in der Kooperation wahrzunehmen und alte abzugeben. Vielmehr wird die Übergabe durch den Platzverbrauch auf dem Papier gesteuert; die Schreibutensilien werden nach tendenziell gleichen Platzabständen übergeben. Zweitens kommt es dabei zu einer Aufgabenteilung, die zwar nach einem egalitären Prinzip erfolgt, aber – so deuten es die Kommentare beim Wechsel der Schreiberinnen an – eher mechanisch erfolgt: „so jetzt bist du“: im gemeinsamen Formulierungsprozeß wird jede der drei Teilnehmerin nach einer festen Reihenfolge (Kristin – Monika - Ina) bis zu zwei Mal fürs Aufschreiben verantwortlich.

Zu dem Verständnis der Beteiligten gehört es, daß die gemeinsame Schreibaufgabe gleichberechtigt durchgeführt wird. Das zeigt umgekehrt aber auch: daß keine der Beteiligten die (alleinige) Verantwortung für Teilaufgaben übernehmen möchte. Das von Kristin eingeführte Prinzip des Schreibwechsels ist ein statisches Prinzip. Ihm liegen keine aufgabenbedingten, schreibbezogenen Kriterien zugrunde. Der Wechsel impliziert keine neue Etappe im Textproduktionsprozeß. Das statische Übergabeprinzip stützt die Beobachtung der vorigen Kapitelabschnitte, daß die Aufgabe für die produktorientierten Schreiberinnen eine von außen vorgegebene, *äußerliche* Aufgabe bleibt.

Auch das Entstehen von Gesprächspausen beinhaltet ein charakteristisches Moment der Zusammenarbeit der produktorientierten Schreiberinnen. Es wurde insbesondere zu Beginn der Schreibinteraktion von Angela, Ina, Monika und Kristin bei der Herstellung des Thesenpapiers sichtbar und in der Analyse dahingehend gedeutet, daß keine der Beteiligten Verantwortung für die gemeinsame Erledigung der Aufgabe übernimmt (vgl. 4.2.2.1). Eine wesentliche Beobachtung besteht darin, daß die für die Interaktionseröffnung charakteristischen Pausen im Interaktionsverlauf erhalten bleiben. Die Beteiligten gewinnen ganz im Gegensatz zu den planungsorientierten Anfängerinnen keinen selbstverständlichen Umgang miteinander und mit der Aufgabe. Dies soll an zwei Gesprächsausschnitten aus der Schreibinteraktion zum Thesenpapier gezeigt werden. Beide Ausschnitte umfassen interessante Beispiele dafür, wie das Entstehen von Schweigen in der Interaktion von den Beteiligten implizit thematisiert wird. In dem ersten Beispiel unterbreitet Angela einen Formulierungsvorschlag, der von den Schreibpartnerinnen unkommentiert bleibt, was Angela wiederum zu einem Kommentar zum Verhalten der Beteiligten veranlaßt. Der zweite Ausschnitt beginnt mit einer Gesprächspause

von 8 Sekunden, die entsteht, nachdem die Beteiligten gemeinsam eine Passage des Ausgangstextes paraphrasiert haben:

Angela: wir könn ja erstmal noch hinter diese zweite these schreiben dieses ((Vorschlag)) ein solches reden+ und daraus folgt dann daß die sprache halt keine fessel ist ((leise)) was er da sagt+
[5 Sekunden Pause] ((ironisch)) verstanden‘ oder sprech ich spanisch+ [alle lachen, 5 Sekunden Pause] [BS 72]

[8 Sekunden Pause]

Ina: ((leise)) ja solln wir das jetzt noch . hinzufügen+

Angela: ((leise)) jo+

[7 Sekunden Pause]

Ina: ((leise)) soll ich jetzt ((Vorschlag)) die zuschauer sind wichtig beim (2) lenken+ wie wolln wir das ausdrücken+

[15 Sekunden Pause]

Monika: ((sehr leise) mal auf pause drücken+ [alle lachen]

Ina: ((Vorschlag)) durch begeisterung und ablehnung lenken zuhörer den redner+ oder so . oder beeinflussen den

Kristin: beeinflußen würd ich sagen ne‘ [BS 73]

Beide Ausschnitte zeigen in charakteristischer Weise, wie Gesprächsinitiativen einzelner Teilnehmerinnen unbehandelt im Raum stehen bleiben und in längere Pausen übergehen. Im ersten Ausschnitt kommentiert Angela die mangelnde Reaktion der Partnerinnen auf ihren Gesprächsbeitrag ironisch: „verstanden‘ oder sprech ich spanisch“. Daraufhin lachen zwar alle, aber dennoch erfolgt keine inhaltliche Reaktion auf den Vorschlag von Angela. Vielmehr entsteht eine weitere Pause im Gespräch. Auch im zweiten Ausschnitt wird das Schweigen in der Interaktion thematisiert. Nachdem auf die Frage von Ina, wie man einen zuvor besprochenen Inhalt jetzt in dem Thesenpapier ausdrücken solle, eine Pause von 15 Sekunden entsteht, kommentiert Monika den Zustand ironisch mit dem Vorschlag, das Tonbandgerät auszuschalten.¹²⁵ Damit thematisiert sie hier zugleich die Aufnahmesituation. Das Schweigen wird durch die Gesprächsaufzeichnung zu einem öffentlichen Schweigen. Mit dem Vorschlag, Schweigesequenzen aus der Aufnahme auszuschließen, wird Schweigen hier als *Peinlichkeit* behandelt. Diese Deutung wird insbesondere durch die extrem verminderte Lautstärke des Redebeitrags gestützt. Auch Angelas Kommentar im ersten Gesprächsbeispiel läßt sich als Versuch des Umgangs mit peinlichem Schweigen beschreiben. Denn auch hier werden Gesprächspausen behandlungsbedürftig.

Im unmittelbaren Vergleich zu der Nietzsche-Gruppe bildet das Entstehen von auffällig vielen und auffällig langen Gesprächspausen einen enormen Kontrast. Dort führten selbst Störungen von außen nicht zu einer Unterbrechung des Gesprächs; die Interaktion zeichnete sich vielmehr durch Rederechtskämpfe und wechselseitige Unterbrechungen aus. Und diese ließen sich in der Analyse als konkurrierende Zuständigkeitsansprüche deuten: alle Beteiligten fühlten sich mehr oder weniger für die Herstellung des Schreibprodukts verantwortlich. Demgegenüber sind die Beteiligten in der Kleist-Gruppe auffallend zurückhaltend, es entstehen keine

¹²⁵ Daß Monikas Kommentar nicht als ernst gemeinter Vorschlag zu verstehen ist, läßt sich zum einen daraus schließen, daß die Beteiligten mehrfach instruiert wurden, das Gerät auch bei größeren Gesprächspausen auf keinen Fall auszuschalten, zum anderen aber aus dem Lachen, mit dem die Beteiligten auf den Gesprächsbeitrag reagieren.

besonderen Zuständigkeiten bzw. Zuständigkeitsansprüche. Dabei ist jedoch zu beachten, daß die Aufnahmesituation auf die Beteiligten einen erheblichen Einfluß auszuüben scheint, so wie es sich mit dem Kommentar von Monika andeutet, und wie es insbesondere durch die auffallend leise Sprechweise, Abbrüche und Abschwächungen von Äußerungen nahegelegt wird. Das wiederkehrende Schweigen in der Interaktion bildet auch das Resultat der durch die Aufnahme veröffentlichten Situation.

Insgesamt entstehen bei den produktorientierten Anfängerinnen andere Anforderungen bei der Bearbeitung der Aufgabe. Während das Gespräch in allen Fällen der planungsorientierten Anfängerinnen mit Aufnahmebeginn in Gang gesetzt wird und sich zu einem dynamischen Interaktionsprozeß mit wechselseitigen Zuständigkeiten entwickelt, müssen die Interaktantinnen der produktorientierten Gruppen das Gespräch immer wieder neu in Gang setzen. Die Aufgabe der gemeinsamen Herstellung eines Textes beinhaltet für sie eine andere Anstrengung: die Unvertrautheit untereinander bei gleichzeitiger Aufzeichnung der Situation bilden für sie Gesprächsbedingungen, mit deren Umgang sie erhebliche Probleme haben. Die Notwendigkeit zur Kooperation wird für sie imagebedrohend.

4.2.2.4 Koordination von Handlungen

In den letzten Kapitelabschnitten wurde eine Reihe von Aspekten für die mangelnde Verständigung und Koordination unter den produktorientierten Anfängerinnen beschrieben. Insbesondere die Analyse der Zuständigkeitsverteilung unter den Beteiligten lieferte Hinweise darauf, daß die interaktive Entwicklung und Abstimmung kommunikativer Handlungen durch die deutliche Zurückhaltung der einander unvertrauten Schreibpartnerinnen erschwert wird, die zum Teil auf den Einfluß der Aufnahmesituation zurückgeführt wurde.

Eine zentrales Ergebnis in der Analyse der produktorientierten Herstellungsstrategien (vgl. Kap. 4.2.2.2) bestand darin, daß sich die Beteiligten ein gemeinsames Wissen über die Herstellung des Textes unterstellen. Interessant war dabei zu beobachten, daß die Beteiligten in der Interaktion zwar klärungsbedürftige Fragen aufwerfen, sie aber häufig unbearbeitet stehen lassen. Die produktorientierten Schreiberinnen Lena und Heike wurden für die Beobachtung fehlender Zuständigkeitsverteilung und mangelnder Aushandlungsprozesse weitgehend ausgenommen: Heike und Lena arbeiten aufeinander bezogen und entwickeln in der Interaktion unterschiedliche, komplementäre Kompetenzbereiche. Ihre Interaktion verläuft dynamischer, als dies für die anderen produktorientierten Kooperationen beschrieben wurde, und sie enthält eine Reihe von Aushandlungsprozessen, in denen sie sich über einzelne Inhalte des Ausgangstextes verständigen. Heike und Lena scheinen in ihrer individuellen Textlektüre einerseits ein besseres Textverständnis erworben zu haben, als dies in den Vergleichsbeispielen der Fall ist. Und sie unternehmen andererseits die Anstrengung, den Ausgangstext gemeinsam zu paraphrasieren und sich den Text – wie dies auch für die planungsorientierten

Gruppen zu beobachten war - in ihrer eigenen Sprache anzueignen.¹²⁶ Jedoch bleibt dies lokal auf einzelne Formulierungsinhalte beschränkt, die sie aus dem Ausgangstext direkt in die eigene Zusammenfassung übernehmen. Eine Rekonstruktion von Makrostrukturen bleibt auch bei ihnen aus. Sie werden weder aus der Lektüre gewonnen, noch die Herstellung der eigenen Zusammenfassung hervorgebracht.

Weil wesentliche Aspekte der – fehlenden - Verständigung zwischen den produktorientierten Schreiberinnen bereits durch die Analysen der Interaktionsanfänge, Herstellungsstrategien und Zuständigkeitsverteilung (vgl. Kap. 4.2.2.1 - 4.2.2.3) herausgearbeitet wurden, beschränkt sich die Untersuchung in diesem Kapitelabschnitt vornehmlich auf die Analyse eines einzelnen Gesprächsbeispiels, das in charakteristischer Weise verdeutlicht, welche tiefgreifenden Folgen aus der mangelnden Herstellung von common ground erwachsen.

Das Beispiel betrifft den Umgang der Beteiligten mit terminologischen Problemen. In dem Ausgangstext von Günthner bilden die weitverbreiteten Begriffe ‚Kommunikation‘ und ‚Interaktion‘ einen Schlüssel zum Text, denn der zentrale Gegenstand sind – wie es sich im Titel des Artikels schon andeutet – kommunikative bzw. interaktive Prozesse. In ihrer gemeinsamen Arbeit bedienen sich Ina, Kristin und Monika in selbstverständlicher Weise der von Günthner angebotenen Terminologie. Dies hat u.a. damit zu tun, daß sie sich wie mehrfach beschrieben immer wieder auf den Ausgangstext zurückziehen und ihn zur sprachlichen Quelle der gemeinsamen Formulierungsanstrengungen machen. Eine Gesprächssequenz, die nach gut der Hälfte der gemeinsamen Arbeit entsteht, zeigt in sehr elementarer Weise, daß die Beteiligten den Begriff Interaktion nicht verstehen – auch wenn er bereits mehrfach zwischen ihnen und auch im bis dahin entstandenen Textprodukt im Gebrauch war:

Monika: was wollen tan- was wollen maltz borker und die jetzt sagen‘ wenn se da sagen ((liest vor)) da frauen und männer verschiedene kulturen+

Kristin: ((liest vor)) maltz borker und tannen übertragen das konzept der unterschiedlichen kommunikativen codes und kontextualisierungskonventionen auf interaktionen zwischen den geschlechtern+

Monika: *was war jetzt noch interaktion*

¹²⁶ Daß dabei auch Verständnisprobleme bzw. Fehlinterpretationen entstehen, zeigt das folgende Beispiel aus ihrer Interaktion:

Lena: ja ((liest vor, schnell)) gumperz geht davon daß interagierende durch die ausführung ihrer handlungen diese zugleich interpretierbar machen und dadurch den kontext+ genau das ist wichtig

Heike: ich mein ich hab ich hab/ ich kann diesem kerl da nicht ganz folgen also . daß man selber kontext

Lena: ((gähnend)) das versteh ich auch nicht so ganz+

Heike: *konstruiert find ich=n bißchen . .*

Lena: *ja als ob das jeder so könnte ne‘ als ob man sich von vornerein vornimmt SO ich werde meinen vor-/ daß man sich jedesmal überlegt wie man das strukturiert ich werd das so und so aufbauen normalerweise plappert man doch einfach drauf los ne‘*

Heike: ja ne‘ na ja dann mach (hier vielleicht mal=n einschnitt?)

Lena: vielleicht einfach gumperz doppel punkt (6) gumperz doppel punkt interagierende [...] [BS 74]

Das Problem erwächst bei den Beteiligten aus der mangelnden analytischen Trennung von Darstellungsebenen. Interessant ist, wie Lena und Heike Einigkeit über ihr Verständnisproblem erzielen und das Problem an den Autor Gumperz zurückbinden. Dies geschieht auf eine Weise, die auch bei den planungsorientierten Schreiberinnen zu beobachten war: durch die Reformulierung der betreffenden Passage in Beispiele.

- Kristin: also . die sagen (2) ehm gumperz macht das hab ich jetzt so verstanden macht das allgemein unter den kulturen und eh die drei die spezialisieren sich auf frauen und männer
- Ina: frauen und männer
- Kristin: also daß das sozusagen auch zwei verschiedene kulturen sind die aufeinandertreffen und daß die sich dann auch irgendwie mißverstehen könnten so .
- Monika: ja dann könn wir das doch so schreiben
[es folgt eine längere Formulierungssequenz, an deren Ende Ina etwas aufschreibt, in der Schreibpause greift Kristin Monikas Frage wieder auf]
- Kristin: interaktion also interaktiv kenn ich wohl [lacht]
- Ina: [lacht] das ist bei viva [gemeint ist die Sendung ‚Interaktiv‘ auf dem Musikkanal viva] [BS 75]

Inmitten des Versuchs einer Textparaphrase, die die Beteiligten über das Zitieren von einzelnen Passagen aus dem Ausgangstext vornehmen, fragt Monika nach der Bedeutung des Interaktionsbegriffs: „was war jetzt noch interaktion“. Auf der kommunikativen Oberfläche weist sie die Frage als bereits geklärte Frage aus, deren Antwort ihr kurzfristig entfallen zu sein scheint („was war jetzt noch“). Sie behandelt die Frage als nebensächliches Problem, als Nachfrage, dessen Lösung kurzfristig hergestellt werden kann. Die Nachfrage liefert aber Hinweise auf ein tiefergehendes Verstehensproblem bei den Beteiligten: erstens umschließt der Interaktionsbegriff wie angedeutet das grundlegende Thema des Ausgangstextes und betrifft damit nicht einen randständigen Aspekt des Ausgangstextes. Wenn Monika zu einem sehr späten Zeitpunkt nach der Bedeutung des Begriffs fragt, dann wird damit deutlich, daß sie den Text im wesentlichen nicht verstanden haben kann. Zweitens verfügen auch die Schreibpartnerinnen nicht über das notwendige Wissen. Zunächst reagiert Kristin mit einem weiteren Zitat aus dem Ausgangstext, in dem sie zwar versucht, ihr Textverständnis darzulegen, eine Definition des Interaktionsbegriffs aber ausspart: „also . die sagen (2) ehm gumperz macht das hab ich jetzt so verstanden macht das allgemein unter den kulturen und eh die drei die spezialisieren sich auf frauen und männer“. Erst nach einer längeren Formulierungssequenz, an deren Ende Ina eine Formulierung notiert, greift Kristin die aufgeworfene Frage wieder auf, um gleichfalls nicht-Verstehen bzw. einen ironischen Umgang damit zu signalisieren: „interaktion als interaktiv kenn ich wohl“.¹²⁷

Das Gesprächsbeispiel gibt Aufschluß darüber, daß die Beteiligten die für die Argumentation wesentlichen Schlüsselbegriffe und –konzepte nicht verstehen, auch wenn sie sie wiederholt benutzen. Dies erklärt in einem sehr weitreichenden Sinne, warum ihr Textprodukt so schlecht ausfällt. Der wesentliche Punkt dabei ist, daß sie – hier explizit – aufgeworfenen Problemen in der Interaktion nicht nachgehen. Sie lösen solche Probleme durch eine Produktionsstrategie der willkürlichen Übernahme von Passagen aus dem Ausgangstext.

Interessant im Fortgang des hier präsentierten Gesprächsausschnitts ist die Wiederaufnahme des Problems durch Monika. Im Zusammenhang des erneuten Vorkommens des Begriffs greift sie ihre Frage wieder auf und markiert sie als unbehandelt gebliebenes Problem: „was ist denn jetzt interaktion“. Das wird von den Beteiligten mit einem Schweigen von 16 Sekunden stehen gelassen und schließlich von Monika selbst mit der Schilderung eines anderen Verstehensproblem übergangen: „als ich peer gruppen nachgeguckt hab da stand da mitglied

des englischen oberhauses“¹²⁷. Daraufhin lachen die Beteiligten und lassen eine weitere Pause von 14 Sekunden entstehen.

Die Behandlung von klärungsbedürftigen Problemen in den Interaktionen der produktorientierten Schreiberinnen offenbart einen fundamentalen Gegensatz zu den planungsorientierten Gruppen. Die planungsorientierten Schreiberinnen schreiten in der Arbeit erst voran, wenn aushandlungsbedürftige Probleme geklärt werden konnten. Die Herstellung von common ground bildet für sie eine wesentliche Handlungsmaxime und manifestiert sich vor allem in aufwendigen Paraphrasierungstätigkeiten, mit denen sich die Beteiligten den Ausgangstext erschließen. Die Herstellung von common ground wird bei den produktorientierten Schreiberinnen durch den Ausgangstext selbst gleichsam *ersetzt*. Die Paraphrase besteht in einer Art Pseudorekonstruktion des Textes, bei der unspezifisch auf verschiedene Argumentationsstränge verwiesen wird, die inhaltlich aber nicht ausgefüllt werden:

Kristin: aber ich würde als erstes nochmal schreiben daß die . . beiden maltz und borker *daß die sich eh . . erstmal an dieser theorie gumperz orientieren und die daran dann belegen also daß nich belegen sondern eh . die daran dann diskutieren also belegen daß die dann doch nicht richtig ist und so*

Monika: aber das hier das gehört doch noch zu gumperz oder

Kristin: ja ja aber hier oben drüber steht ja daß die daß die theorie der beiden auf gumperz basiert und dann wird gumperz erklärt und *danach wird dann das widerlegte von den beiden erklärt*

Monika: und könn wir dann nicht sagen das was erst was gumperz sagt und wie die anderen das dann interpretieren . . oder wie willst du das jetzt

Kristin: ja ich dachte jetzt erst daß die sich zwar nach dem gumperz richten aber das dann in ganz andere richtung verfolgen *also daß die dann sagen ja das und das hat er dann aber . Mißverstanden das ist dann aber so und so* (3) [BS 76]

Zusammenfassung

Die Beteiligten in den produktorientierten Interaktionen der Zusammenfassung haben massive Probleme, den Ausgangstext zu verstehen. Ihnen gelingt es nicht, innerhalb der Interaktion ein gemeinsames Textverständnis herzustellen. Die Beteiligten bleiben der Textoberfläche des Ausgangstextes verhaftet. Dies erstreckt sich auch auf den Gebrauch von Terminologie, die die Beteiligten aus dem Ausgangstext übernehmen und benutzen, ohne jedoch immer Kenntnis von den betreffenden Begriffen zu besitzen. Selbst wenn Verständnisprobleme in der Interaktion explizit aufgeworfen werden, bleiben sie häufig unbearbeitet stehen. Durch den Verzicht auf eine grundlegende Rekonstruktion der Argumentation des Ausgangstextes kommt es in der Lektüre zu einer Reihe von Mißverständnissen und Fehlinterpretationen, die sich im Schreibprodukt festsetzen.

Die wechselseitige Unterstellung geteilten Wissens, die das Paraphrasierungsgeschehen insgesamt bestimmt, steht in direkter Abhängigkeit zu zwei in den Analysen hervorgehobenen Aspekten. Erstens entwickeln die Beteiligten keine besonderen Zuständigkeiten bzw. Verantwortlichkeiten. Dadurch entfällt in den hier betrachteten Fällen weitgehend eine Strukturierung der Interaktion. Zweitens weisen die Beteiligten den Status ihrer Äußerungen

¹²⁷ Dabei ist unklar, ob sie dies schon als Anspielung auf die gleichnamige Sendung auf dem Musikkanal viva meint, denn sie lacht am Ende der Äußerung, oder ob erst Ina diesen Witz einführt.

nicht genügend aus, sie verzichten auf verständnissichernde Rahmungen und Ausführungen ihrer Beiträge, die im Rahmen der unvertrauten Situation aber zum *Kommunikationsbedarf* der Teilnehmerinnen gehören. Dies scheint insgesamt darauf zurückzuführen zu sein, daß sie im Gegensatz zu den planungs- und voraussetzungsorientierten Schreiberinnen keinen geeigneten Modus der Zusammenarbeit in einer für sie – auch durch die Aufnahmesituation - unvertrauten Situation herstellen können. Daraus resultieren Probleme in der Handlungsabstimmung.

Die hier betrachteten vier Fälle lassen sich im Hinblick auf diese Beobachtungen als Kontinuum beschreiben: Heike und Lena unternehmen die weitreichendsten Versuche, sich ein gemeinsames Textverständnis zu erarbeiten, auch wenn sie sie auf lokale Aussagen im Text beschränken. Dies wird durch eine komplementäre Zuständigkeitsverteilung gestützt. Angela, Ina, Kristin und Monika können sich bei der Herstellung des Thesenpapiers auf ihre Textkenntnisse stützen, die sie zwar nur in Ansätzen gemeinsam herstellen, aber dennoch aus der individuellen Lektüre heraus verfügbar haben. Ina, Kristin und Monika sind bei der gemeinsamen Herstellung der Zusammenfassung auf Grund des fehlenden Textverständnisses kaum noch in der Lage, einen Text zu formulieren. Sie haben aber ein Bewußtsein für eine der Ursachen ihrer Formulierungsprobleme: die Komplexität des Ausgangstextes. Für Angela und Simone spielen Verständnis- und Verständigungsprobleme erst gar keine Rolle; durch das Prinzip der weitestgehenden Übernahme von Formulierungen aus dem Ausgangstext bei fast durchgängigem Verzicht auf eigene Reformulierungs- und Paraphrasierungsleistungen, ist die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses von der Sache für sie irrelevant. Sie erübrigt sich auch durch die strikte Verteilung von Zuständigkeiten, bei der sich Aufgaben auf das Diktieren und Mitschreiben von Formulierungen beschränken.

4.2.2.5 Fazit

Das Modell der Aufschreib- und Produktorientierung ist durch die frühe Hinwendung zu schriftlich manifesten Äußerungen für das Endprodukt gekennzeichnet. Daran ist eine Herstellungsstrategie des kleinschrittigen sequentiellen Abarbeitens des Ausgangstextes zugunsten der Suche nach zitierfähigen Formulierungen für die eigene Zusammenfassung gekoppelt. Das Vorgehen ist additiv auf Textzuwachs angelegt. Gemeinsames Schreiben bedeutet für die Beteiligten eine von außen vorgegebene Aufgabe zu lösen, an deren Resultat – dem Schreibprodukt – nur wenig Interesse besteht: Eine Bewertung und Kontrolle des eigenen Produkts fallen weitgehend weg. Formulierungsprobleme werden in der Regel durch die Übernahme von Teilen des Ausgangstextes gelöst.

Planungs-, Organisations- sowie Strukturierungstätigkeiten bleiben bei den produktorientierten Schreiberinnen zu einem großen Teil aus. Die Beteiligten gehen von einem geteilten Wissen darüber aus, was die gemeinsame Aufgabe ist. Dies erstreckt sich auf die Kenntnisse und

das Verständnis des Ausgangstextes, ebenso wie auf den herzustellenden Text als Exemplar einer besonderen Textsorte. Weil dieses Wissen nicht besteht, unspezifisch ist und nicht wechselseitig abgesichert wird, hat dies eine mangelnde Koordination von Tätigkeiten zur Folge. Es besteht kaum Bewußtsein für die Bedingungen gemeinsamen Handelns. Dies gilt ebenso für die Bedingungen des Formulierens von Texten: die Komplexität der durchzuführenden Schritte wird nicht realisiert. Dies manifestiert sich in der exemplarischen, sich wiederholenden Äußerung „das müssen wir jetzt einfach zusammenfassen“.

Das Modell der frühen Produktorientierung ist bei AnfängerInnen äußerst problematisch. Solange keine Schreib- und gemeinsamen Kooperationsroutinen bestehen, wird die Unterstellung geteilten Wissens zu einem permanenten Hindernis der gemeinsamen Arbeit. Verständnis- und Verständigungsprobleme werden verdeckt, keine der beteiligten Personen fühlt sich für die Interaktion und das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit verantwortlich. Die Grenzen dieses Modells werden bei einer komplexen Schreibaufgabe, wie sie die Zusammenfassung eines wissenschaftlichen Artikels darstellt, offensichtlich. Es kann dann – wie gesehen – zu Blockaden in der Formulierungsarbeit und zu nachträglichen Ansätzen der Aufarbeitung von Verständnisproblemen führen, die in der Regel nicht mehr gelingen, weil die Beteiligten keinen „neuen“ Modus der gemeinsamen Bearbeitung mehr finden (Beispiel Ina, Kristin, Monika).

Die Schreibprodukte sind entsprechend unzureichend und wahren allenfalls die äußere Form eines zusammenhängenden Textes. Dies hat vor allem damit zu tun, daß sich die Beteiligten frühzeitig mit (Schein-)Lösungen für das Produkt zufrieden geben, die Beteiligten bleiben ihren Lösungen statisch verhaftet, selbst wenn sie sie selbst nicht immer optimal finden.

4.3 Zur gemeinsamen Textherstellung von fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen

Im ersten Teil der Analyse wurde untersucht, wie Schreibanfängerinnen, die keine gemeinsame Kooperationserfahrung besitzen, zusammen eine Textproduktionsaufgabe bearbeiten (4.2). Dabei ließ sich beobachten, daß die Teilnehmerinnen - verteilt auf zwei etwa gleich große Gruppen - nach unterschiedlichen Modellen der gemeinsamen Herstellung eines Textes vorgehen, deren Differenzierung auf Grund einiger ausgewählter Gesichtspunkte erfolgte. Das Modell eines planungs- und voraussetzungsorientierten Vorgehens stellte gegenüber dem Modell einer frühen Produktherstellung das erfolgreichere Verfahren für Anfängerinnen dar. Die Frage ist, worin und wie sich die Textherstellung von fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen gegenüber der Aufgabenbearbeitung der Anfängerinnen unterscheidet, und ob sich auch hierfür einige wesentliche Gesichtspunkte ausmachen lassen.

Die Einteilung von fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen wurde – ähnlich wie bei den AnfängerInnen – formal vorgenommen. Als fortgeschrittene SchreiberInnen werden solche Personen behandelt, die sich im oder am Übergang zum Hauptstudium befinden und im Hinblick auf studienbezogene Aufgaben schon häufiger miteinander gearbeitet haben. Es wird also davon ausgegangen, daß innerhalb des Grundstudiums Erfahrungen (und Techniken) mit dem Verfassen wissenschaftlicher Texte gemacht wurden, die über den gemeinsamen Herstellungsprozeß rekonstruierbar sind. Die Einteilung von sehr geübten SchreiberInnen erfolgt auf Grund ihrer professionellen wissenschaftlichen Tätigkeit an der Universität, die das Schreiben von Texten und die Zusammenarbeit bei wissenschaftlichen Arbeiten und Projekten einschließt.

● fortgeschrittene Schreiberinnen

Anke und Hilde

- Studentinnen im 3. Semester (Primarstufe), beide mit vorangehender Berufsausbildung
- regelmäßige Zusammenarbeit bei Referaten, Hausarbeiten, Besprechungen, kennen einander laut Selbstaussage (Fragebogen) „sehr gut“

Elke und Tina

- Studentinnen im 5. Semester (u.a. Linguistik)
- Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen im Rahmen eines Seminars, kennen einander laut Selbstaussage (Fragebogen) „mittelgut“

● sehr geübte SchreiberInnen

Frank und Martin

- Diplom-Soziologen, wissenschaftliche Mitarbeiter in einem gemeinsamen soziologischen Projekt

- Zusammenarbeit im Rahmen von Vorträgen, kennen einander laut Selbstaussage (Fragebogen) „gut“

Helen und Edgar

- LiteraturwissenschaftlerInnen, H: Studentin in der Abschlußphase, E: wiss. Mitarbeiter
- beide Publikationen, verschiedene, regelmäßige Zusammenarbeit in unterschiedlichen Formen, kennen einander laut Selbstaussage (Fragebogen) „sehr gut“

Claudia und Ria

- beide Hochschullehrerinnen im Bereich Pädagogik
- gemeinsam durchgeführte Seminare, gemeinsame Publikationen, kennen einander laut Selbstaussage (Fragebogen) „gut“

Bis auf die Teilnehmerin Anke geben alle Beteiligten bei der Zusatzerhebung von Daten durch einen Fragebogen an, schon häufiger Zusammenfassungen geschrieben zu haben bzw. solche regelmäßig zu schreiben. Bis auf den Teilnehmer Frank geben alle Beteiligten an, mit dem Thema des Ausgangstext allgemein bis intensiv vertraut zu sein.

Die Untersuchung der Schreibinteraktionen der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen orientiert sich an den im ersten Teil der Analyse herausgearbeiteten Gesichtspunkten. Die Frage, worin wesentliche Unterschiede zwischen Anfängerinnen, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen liegen, läßt verschiedene Annahmen zu. Eine naheliegende Hypothese liegt in der Annahme, daß der Aushandlungsbedarf in den Gruppen der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen sinkt, weil die SchreibpartnerInnen einander kennen und in Teilen von einem gemeinsamen Handlungswissen bei der Lösung von studienbezogenen Aufgaben ausgehen können. Auf Grund erworbener Schreiberfahrung müßten die Beteiligten außerdem bessere Textprodukte hervorbringen, als dies bei den produktorientierten Anfängerinnen der Fall war, und möglicherweise auch die Qualität der Produkte der planungsorientierten Anfängerinnen übertreffen, weil sie im Experiment beispielsweise über mehr Zeit verfügen können, als dies für die Anfängerinnen mit den engen Zeitvorgaben einer Seminarsitzung galt. Dabei wäre zu vermuten, daß die Qualität der Produkte in Abhängigkeit von der Vertrautheit mit den im Ausgangstext behandelten Themen und der Routine im Verfassen wissenschaftlicher Texte zwischen den fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen noch einmal variiert.

Ein übergreifender Vergleich der hier betroffenen Schreibgruppen zeigt, daß die Produktionsinteraktionen der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen nicht mit den vermuteten Unterschieden in Übereinstimmung zu bringen sind. Ein erster Hinweis darauf wird mit den Textprodukten geliefert, die in drei der insgesamt fünf Fälle unverständlich ausfallen und von geringer Qualität sind. Lediglich in den zwei verbleibenden Fällen der sehr geübten SchreiberInnen entstehen gute Zusammenfassungen. Ein engerer Vergleich der verschiedenen

Produktionsinteraktionen liefert ein uneinheitliches Bild der einzelnen Schreibgruppen.¹²⁸ Ließ sich bei den Anfängerinnen ein deutlicher Unterschied zwischen planungs- und produktorientierten SchreiberInnen ausmachen, aus dem fast regelhaft unterschiedliche Handlungsabläufe und Zuständigkeitsverteilungen in den beiden Gruppen erwachsen, so entwickeln die hier behandelten Fälle Interaktionslogiken, die quer zu einer stringenten Zuordnung unter die herausgearbeiteten Gesichtspunkte für die Anfängerinnen verlaufen. Umso mehr liefern die einzelnen Fälle Einblick in konstitutive Momente der gemeinsamen Herstellung eines Textes, die in den bisherigen Analysen keine Berücksichtigung fanden. Sie öffnen den Blick auf die besonderen Bedingungen und Problemkonstellationen, denen die Textproduktion zwischen einander vertrauten SchreibpartnerInnen unterliegen. Gemessen daran, daß sich die Textproduktion der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen nicht an einem übergeordneten Gesichtspunkt ausrichten läßt, besteht das Vorgehen in diesem Teil der Analyse in der Untersuchung der je charakteristischen Momente der einzelnen Gruppen.

4.3.1 Fortgeschrittene und sehr geübte SchreiberInnen – vergleichende Gesichtspunkte

Um ein Gesamtbild von den einzelnen Interaktionen zu gewinnen, vor dem sich die besonderen konstitutiven Merkmale abbilden lassen, werden die Kooperationen zunächst überblicksartig dargestellt. Dies geschieht mit Blick auf die Aspekte, unter denen auch die Herstellungsprozesse der Anfängerinnen betrachtet wurden. D.h. sie werden im Hinblick auf die Koordination von Handlungen und Zuständigkeiten, im Hinblick auf die Planungs- und Produktorientierung usw. untersucht. Zugunsten einer direkten Vergleichbarkeit erfolgt die Darstellung tabellarisch.

● Handlungsabstimmung, Zuständigkeiten

Gruppe	Handlungsabstimmung, Zuständigkeiten	Kommentar
Claudia und Ria	hohe Koordination von Handlungen bei komplementären, wechselnden Zuständigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - wechselseitig unterstelltes Wissen über Ausgangstext, Textprodukt und Herstellungsweg (wenig Aushandlung, kaum Klärungsbedarf) - Abwechseln bei Schreib- und Formulierungszuständigkeit - Tätigkeiten werden kaum expliziert oder kommunikativ begleitet
Helen und Edgar	hohe Koordination von Handlungen bei komplementären Zuständigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - wechselseitig unterstelltes Wissen über Ausgangstext und Textprodukt (wenig Aushandlung, kaum Klärungsbedarf) - verteilte Aufgaben bei gemeinsamer Zustän-

¹²⁸ Dies ist sicherlich dahingehend zu relativieren, daß insgesamt nur 5 Schreibinteraktionen erhoben wurden, was unmittelbar mit der qualitativen Orientierung in der Arbeit zusammenhängt.

		digkeit für Formulierung (Edgar schreibt und hat Endredaktion; beide machen Formulierungsvorschläge)
Frank und Martin	mangelnde Koordination bei divergierenden Zuständigkeitsansprüchen	<ul style="list-style-type: none"> - Martin hat Schreibzuständigkeit übernommen und bestimmt, was aufgeschrieben wird, er veröffentlicht Formulierungsvorschläge nur selten, sondern notiert sie direkt; Frank hat andere Vorstellungen über den zu formulierenden Text; er kann seine Vorstellungen und Formulierungsansprüche aber nicht geltend machen; am Ende übernimmt er die Schreibaufgabe - hohes Maß an Konflikten
Elke und Tina	Eingeschränkte Koordination; Zuständigkeitsverteilung wiederholt aushandlungsbedürftig	<ul style="list-style-type: none"> - hoher Grad an Aushandlung, Explizierung und Begründung von Tätigkeiten - divergierende Vorstellungen über Herstellungsverfahren und Formulierung des Textes - Elke unterbreitet Formulierungsvorschläge; Tina schreibt; aufwendige Diskussion und Aushandlung von Formulierungsvorschlägen - latente Konflikte
Anke und Hilde	hohe Koordination von Handlungen bei komplementärer Zuständigkeitsverteilung	<ul style="list-style-type: none"> - klare, geteilte Zuständigkeitsverteilung; Anke macht Formulierungsvorschläge, Hilde: schreibt und hat Endredaktion bei Formulierungen - schnelle Einigung bei unterschiedlichen Ansichten

● **Planungs- und Produktorientierung**

Gruppe	Organisations- und Planungstätigkeiten	Kommentar
Claudia und Ria	gering	<ul style="list-style-type: none"> - Planungstätigkeiten fast nur im Vorspann der Aufgabenpräsentation - Ria ergreift Formulierungsinitiative und schreibt Einleitungsteil der Zusammenfassung, übergibt Formulierungszuständigkeit an Claudia, die den nächsten Textteil formuliert, wechseln sich im Fortlauf weiter ab - sehr hohe Produktorientierung
Helen und Edgar	hoch	<ul style="list-style-type: none"> - verteilen mit Beginn Schreibzuständigkeit - legen Vorgehen fest - machen sich erst Notizen für ersten Teil des Textes und formulieren ihn dann aus; wiederholen dieses Procedere auch für zweiten Teil der Texterstellung - deutliche Planungsorientierung
Frank und Martin	gering	<ul style="list-style-type: none"> - Frank will planen, Martin nicht (divergierende Vorstellungen über herzustellenden Text); Martin setzt sich durch, dadurch: - hohe Produktorientierung
		<ul style="list-style-type: none"> - Tina will planen und durchzuführende

Elke und Tina	hoch	Schritte der gemeinsamen Textherstellung genau festlegen, Elke will mit dem Formulieren beginnen; Elke läßt sich auf Vorgehen von Tina ein - hohe Planungsorientierung
Anke und Hilde	mittel	- zu Beginn Planung der Durchführung - hohe Produktorientierung im weiteren Verlauf

● Inhaltliche Expertise, Textkenntnisse

Gruppe	Inhaltliche Expertise, Textkenntnisse	Kommentar
Claudia und Ria	hoch	- ausgesprochen gute Textkenntnisse bei gleichzeitiger Expertise im Themenumfeld des Ausgangstextes - sehr kritische Reflexion des Ausgangstextes - Einbindung in andere Lektürekontexte
Helen und Edgar	hoch	- ausgesprochen gute Textkenntnisse bei gleichzeitiger Expertise im Themenumfeld des Ausgangstextes - kritische Reflexion des Ausgangstextes - Einbindung in andere Lektürekontexte
Frank und Martin	mittel bis hoch	- gute Textkenntnisse bei Frank, schwächere bei Martin - kritische Reflexion des Ausgangstextes - Einbindung in andere Lektürekontexte
Elke und Tina	mittel bis hoch	- gute Textkenntnisse bei Elke und Tina
Anke und Hilde	mittel bis gering	- Bezüge im Ausgangstext sind den Beteiligten nicht klar - Text wird zu Beginn und nach Abschluß der Arbeit als „schwierig“ ausgewiesen

● Schreibexpertise¹²⁹

Gruppe	Schreibexpertise	Kommentar
Claudia und Ria	hoch	- geteilte Vorstellungen über Endprodukt Zusammenfassung - gutes Textprodukt - problemorientierte Darstellung
Helen und Edgar	hoch	- geteilte Vorstellungen über Texttyp Zusammenfassung - sehr gutes Textprodukt - problemorientierte Darstellung
Frank und Martin	mittel bis gering	- divergierende Vorstellungen über notwendigen Grad der Explizierung von Aussagen im

¹²⁹ Einen Indikator für die Schreibexpertise bilden die hergestellten Textprodukte. Für einen Überblick vgl. Anhang III.

		Text (recipient design) - schwer nachvollziehbares Textprodukt - stichwortartige Auflistung von Aussagen; kaum Makropositionen
Elke und Tina	mittel bis gering	- divergierende Vorstellungen über herzustellenden Text; - schwer nachvollziehbares Textprodukt - stichwortartige Auflistung von Aussagen; kaum Makropositionen, fehlende Rahmung
Anke und Hilde	mittel bis gering	- keine Trennung von Inhalts- und Darstellungsebene - mangelnde Rahmung und Kohärenz des Textprodukts

● **Aufgabenzuwendung, Qualitätskontrolle**

Gruppe	Aufgabenzuwendung	Kommentar
Claudia und Ria	gering	- wenig Interesse an Lösung der Aufgabe - keine Qualitätskontrolle im Sinne des Wiederlesens oder Überarbeitens von Formulierungen - schnelle, effektive Erledigung der Aufgabe mit wechselnder Schreibzuständigkeit bei nur geringfügiger Beteiligung durch die Partnerin
Helen und Edgar	hoch	- hoher Aufwand bei Organisation und Planung der Aufgabe: explizite Herstellung gemeinsamer Schreibbedingungen - hohe Formulierungssorgfalt (Vorschreiben), interaktive Aushandlung von Formulierungen (Formulierungsalternativen) - Qualitätskontrolle durch wiederholtes Vorlesen
Frank und Martin	Frank: hoch Martin: gering	- Frank hat hohes Interesse an befriedigender Lösung der Aufgabe, wiederholter Versuch, sich über Kriterien für die Herstellung des Textes und Qualitätsstandards des Produkts zu verständigen; Martin blockt Einwände von Frank ab und hat Interesse an schneller Bearbeitung der Aufgabe
Elke und Tina	Tina: sehr hoch Elke: hoch	- hohes Interesse an befriedigender Lösung der Aufgabe - enorme Sorgfalt bei Formulierungsarbeit, aufwendige interaktive Herstellung von Formulierungen - hohe Qualitätskontrolle durch Wiederlesen und Diskussion von Formulierungsvorschlägen
Anke und Hilde	gering	- geringes Interesse an Lösung der Aufgabe - Interesse an schneller Bearbeitung der Aufgabe

Die überblicksartige Darstellung zeigt die mit der Einleitung zu diesem Teil der Analyse bereits angedeutete Uneinheitlichkeit innerhalb der Gruppe der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Diese Uneinheitlichkeit bezieht sich – gemessen an den wiederkehrenden Beobachtungen in den Gruppen der Anfängerinnen – nicht nur auf die Interaktionen untereinander, sondern vor allem auf die Konstitution innerhalb einzelner Gruppen.

Das Beispiel der sehr geübten Schreiberinnen **Claudia und Ria** zeigt, daß bei hoher Koordination von Handlungen und egalitärer Teilung von Zuständigkeiten, bei sehr hoher Text-, Sach- und Schreibexpertise, aber trotz geringfügiger Planung und mangelndem Interesse an der Lösung der Aufgabe ein gutes Textprodukt entsteht.¹³⁰ Der wesentliche Gesichtspunkt ist hier, daß sich die Beteiligten zu einem Produktionsverfahren entschließen, bei dem sie sich mit der Formulierung des Textes abwechseln, ohne die Formulierungen jedoch gemeinsam herzustellen. Unter dem weitestgehenden Verzicht auf eine kommunikative Aushandlung von schreibbezogenen Tätigkeiten fügen sie abwechselnd Sätze in das Textprodukt. Die Analyse zeigt, wie dieses Verfahren über die erfolgreiche Unterstellung gemeinsamen Wissens konstituiert wird und von den Beteiligten als professioneller Umgang mit der Schreibaufgabe ausgestellt wird (4.3.1.1).

Das Beispiel von **Helen und Edgar** zeigt eine andere Version der sehr geübten Textherstellung, bei der Planungstätigkeiten ein großes Gewicht bekommen. Der wesentliche Unterschied gegenüber den planungsorientierten Anfängerinnen besteht bei ihnen allerdings in der Qualität der kommunikativen Aushandlungsprozesse. Während bei den betroffenen Anfängerinnen ein hoher Bedarf an explizierenden, reformulierenden und begründenden Formulierungshandlungen entstand, reduziert sich der Kommunikationsaufwand bei Helen und Edgar auf Äußerungshandlungen, mit denen das Vorgehen und die Formulierung des Textes zwar abgesprochen, aber nicht weiter erläutert wird. Ähnlich wie Claudia und Ria operieren auch sie im Modus der Unterstellung geteilten Wissens. Dies manifestiert sich vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext, den die Beteiligten anhand weniger Schlüsselbegriffe aus der Vorlage rekapitulieren und über die gezielte Rekonstruktion der Makrostruktur verfügbar machen, wie in der Analyse gezeigt werden soll (4.3.1.2).

Das Beispiel von **Frank und Martin** zeigt eine von divergierenden Vorstellungen über die gemeinsame Textproduktion geleitete Interaktion. Dabei konkurrieren die Beteiligten im Hinblick auf Zuständigkeits-, Planungs- und Formulierungsansprüche für das herzustellende Textprodukt. Dabei setzt Martin fast immer seine Vorschläge durch. Der Fall von Frank und Martin zeigt das Beispiel einer bestimmten Art des Mißlingens kooperativer Textproduktion. Das Ergebnis der gemeinsamen Formulierungsanstrengungen – die Zusammenfassung – ist

¹³⁰ In Bezug auf die Unterstellung geteilten Wissens, dem Wechseln der Schreibzuständigkeit, der unmittelbaren Produktorientierung, der fehlenden Planung und dem mangelnden Interesse an der Aufgabe bilden Claudia und Ria in gewisser Weise das Spiegelbild zu der Anfängerinnengruppe von Ina, Kristin und Monika, mit dem wesentlichen Unterschied allerdings, daß ihre Schreibexpertise und gemeinsame Kooperationserfahrung zu einem erfolgreichen Resultat führt.

trotz vorhandener Text- und Sachexpertise und angenommener Schreib- und Kooperationserfahrungen unverständlich. Dies liegt daran, daß die Interaktion von Machtkämpfen überlagert wird (4.3.1.3).

Das Beispiel von **Elke und Tina** zeigt ebenfalls eine von divergierenden Vorstellungen über die gemeinsame Textproduktion geleitete Interaktion. Dabei divergieren ihre Vorstellungen im Hinblick auf die Akzeptanz aufschreibbarer Formulierungen. Tina – die Schreiberin – unterzieht die Formulierungsvorschläge von Elke in der Regel einer aufwendigen Revision. In fast allen Fällen gelangen Tinas Formulierungsvorschläge in das Textprodukt. Der Unterschied zu Frank und Martin besteht bei Elke und Tina jedoch in der Thematisierung und Aushandlung divergierender Vorstellungen. Ihr Fall zeigt das Beispiel einer anderen Art des Mißlingens kooperativer Textproduktion. Das Ergebnis der gemeinsamen Formulierungsanstrengungen – die Zusammenfassung – ist trotz vorhandener Text- und Sachexpertise, hohem Planungsaufwand, hohem Interesse an der Aufgaben¹³¹ und bestehender Kooperationserfahrung unverständlich. Dies liegt daran, daß sich die Beteiligten auf die kleinschrittige Formulierungsstrategie von Tina einlassen (4.3.1.4).

Das Beispiel von **Anke und Hilde** zeigt den Fall einer eingespielten Kooperation, die sich auf eine Reihe von gemeinsamen Arbeitserfahrungen stützen kann und eine ausgeprägte Koordination von Handlungen sowie die unmittelbare Entwicklung komplementärer Zuständigkeiten beinhaltet. Damit entsteht eine sehr gelöste Arbeitsatmosphäre, in der die Beteiligten die Aufgabe schnell bearbeiten. Der Unterschied zu den ebenfalls hochgradig koordinierten Interaktionen von Claudia und Ria und Helen und Edgar liegt in dem deutlichen Vorsprung, den letztere im Hinblick auf die Lektüre von Texten, die Sachexpertise und das Schreiben wissenschaftlicher Texte besitzen. Anke und Hilde haben Schwierigkeiten den Text zu verstehen. Der wesentliche Gesichtspunkt ist hier, daß sie das mangelnde Textverständnis bei der Herstellung der Zusammenfassung systematisch ausblenden. Dadurch entsteht ein Text, in dem verschiedene Darstellungsebenen vermischt werden (4.3.1.5)

Im folgenden werden die beschriebenen Charakteristika an den einzelnen Fällen skizziert.

4.3.1.1 Inszenierung von Expertise bei der gemeinsamen Erledigung der Schreibaufgabe¹³²

Claudia und Ria wurden als eingespieltes Team mit langer Erfahrung im Verfassen von wissenschaftlichen Texten ausgewählt. Sie erfüllen das Bild sehr geübter SchreiberInnen in aus-

¹³¹ Sie zeigt sich u.a. auch darin, daß Elke und Tina fast doppelt soviel Zeit in Anspruch nehmen wie die anderen Gruppen des Experiments.

¹³² Die Aufnahme- und Bildqualität der Videoaufzeichnung von Ria und Claudia ist sehr schlecht ausgefallen. Das führt dazu, daß die Transkription einiger Gesprächspassagen – wie der spätere Transkriptausschnitt zeigt – unsicher oder lückenhaft bleibt, und daß Äußerungen nicht immer eindeutig einer Person zugerechnet werden können.

gesprochen hohem Maße. Allerdings besteht das charakteristische Moment ihrer Interaktion in der Beobachtung, daß sie nicht die vorgegebene Aufgabe einer *gemeinsamen* Zusammenfassung des Textes erledigen. Vielmehr übergeben sie sich wechselseitig die Aufgabe zum Schreiben einzelner Textpassagen bei äußerst geringfügiger Beteiligung an der Formulierungsarbeit der Partnerin. Die Beteiligten schreiben sozusagen ‚allein zu zweit‘. Dies geschieht in Einigkeit über ein solches Produktionsverfahren, das darüber zustande kommt, daß sie die gegebene Aufgabe zu aufwendig finden, wie Claudia gleich zu Beginn der Interaktion herausstellt: „ausformulierte sätze zu zweit also das ist relativ umständlich“. Daraufhin unterbreitet Ria den Vorschlag der abwechselnden Formulierungszuständigkeit: „(wir könn das ja so machen wir schreiben immer einen ab?) oder wir teilen uns auf.“ Dieser Vorschlag bildet sich in einem Verfahren des satzmäßigen Herstellens der Zusammenfassung ab. Ria ergreift als erste die Schreibinitiative, formuliert zunächst die Überschrift, dann den Einleitungssatz und überläßt die Schreibutensilien anschließend ihrer Partnerin. Diese formuliert jetzt ihrerseits den nächsten Satz, der unmittelbar an den Textbeginn von Ria anschließt, und übergibt erneut an ihre Partnerin. Die Formulierungstätigkeiten werden im überwiegend schweigenden Modus der Partnerinnen durchgeführt. Sie teilen sich im wesentlichen nicht mit, was sie gerade aufschreiben, sondern überlassen das der stillschweigenden Aufmerksamkeit der Partnerin.

Aus dem gewählten Produktionsverfahren erwachsen eine Reihe von Beobachtungen im Hinblick auf die Expertise der SchreiberInnen: Die vornehmlich mit Schweigen belegte Tätigkeit des Formulierens bei gleichzeitigem Wechsel der zuständigen Schreiberin setzt die wechselseitige Unterstellung von Expertise bei der Partnerin voraus, die Beteiligten kooperieren im Modus gegenseitiger Vertrautheit. Dies manifestiert sich bei ihnen im *Ausbleiben von Aus-handlungen*. Für Claudia und Ria entsteht keine Notwendigkeit, sich über den Inhalt des Ausgangstextes oder das Herstellen einer Zusammenfassung zu verständigen. Der Ausgangstext wird als gemeinsame Schreibvoraussetzung, die Herstellung einer Zusammenfassung als geteiltes Handlungswissen behandelt. Dabei ist eine Ausnahme zu formulieren, die den sehr geübten Umgang mit der Aufgabe auf andere Weise anzeigt: Worüber sich die Beteiligten wiederholt verständigen, ist die Kritik, die sie dem Ausgangstext entgegenbringen. Ihre Auseinandersetzung mit der Textvorlage setzt mit einer sofortigen Problematisierung der Methode von Günthner ein. Der Verzicht auf eine grundlegende Rekonstruktion der Argumentation im Ausgangstext bei gleichzeitig kritischer Stellungnahme zu einzelnen Vorgehensweisen der Autorin setzt aber voraus, daß die Beteiligten von einem geteilten Textverständnis ausgehen, das ihnen einen sofortigen Einstieg in methodische Fragen erlaubt. Dies gibt Hinweis darauf, daß die Beteiligten von ähnlichen Lektürehintergründen und –verfahren ausgehen, was durch ihre langjährigen gemeinsamen Lehr- und Publikationstätigkeiten im Umfeld feministischer Theorien besonders stichhaltig wird.

Die Beobachtung, daß common ground in dem hier betrachteten Fall zweier sehr geübter Schreiberinnen nicht wie bei den einander unvertrauten Anfängerinnen über eine ausführliche

Rekonstruktion und Reformulierung des Ausgangstextes und die Verständigung über den Zieltext konstituiert werden muß, soll im folgenden genauer hergeleitet werden. Dazu wird untersucht, wie das beschriebene System der wechselseitigen Formulierungszuständigkeit entsteht, und wie es insbesondere über die Ausstellung von Expertise und Professionalität verankert wird. Das Charakteristische dieser konversationellen Schreibinteraktion ist, daß sich die Beteiligten auf Grund hoher Schreibexpertise und Kooperationserfahrung bei der Lösung einer gemeinsamen Aufgabe ein Produktionsverfahren leisten können, das eine direkte Kooperation gerade aussetzt, um im Ergebnis dennoch sehr erfolgreich zu sein.

Zur Etablierung wechselnder Formulierungszuständigkeiten

Aufschlußreich für die Frage, wie es zu dem gewählten Produktionsverfahren kommt, ist der Vorspann der Schreibinteraktion, der die Präsentation und Erläuterung der Aufgabe durch die Versuchsleiterin umfaßt. Er ist deshalb besonders einschlägig, weil es hier zu einer deutlichen Kritik an den Bedingungen der gestellten Schreibaufgabe kommt, die schließlich dazu führt, daß die Beteiligten von der geforderten Aufgabe der gemeinsamen Formulierung abweichen. Die Versuchsleiterin trägt die Aufgabe vor, nachdem sie das Aufgabenblatt in die Mitte des Tisches gelegt hat. Während Ria beim Zuhören Haltung und Blick die ganze Zeit auf die Versuchsleiterin richtet, entsteht bei Claudia der Eindruck einer gewissen Geschäftigkeit. Sie macht Notizen¹³³, wirft eine Reihe von Fragen und Problemen bezüglich der Aufgabe auf und bringt durch veränderte Körperhaltungen insgesamt viel Bewegung in ihr Handlungsumfeld. Mit Abschluß der Aufgabenvorstellung fragt Ria zunächst nach der geforderten Länge des Textes, was ihr die Versuchsleiterin mit „ein- bis eineinhalb Seiten“ beantwortet. Claudia ergreift daraufhin die Initiative für einige Nachfragen und Kritik an der gestellten Aufgabe. Zuerst grenzt sie ein, was für den herzustellenden Text als Text des Typs Zusammenfassung zulässig ist, indem sie nachfragt: „und kritik ist nicht erwünscht“. Die Versuchsleiterin antwortet zunächst ausweichend: „im prinzip gehts um ne zusammenfassung“, was von Claudia mit „aha schade“ und einem Lachen kommentiert wird. Daraufhin setzt die Versuchsleiterin mit einer Erläuterung weiter nach: „ist ja die frage wie man das gewichtet da will ich keine vorgaben machen . was ihr euch vorstellen würdet was da rein muß . wenn da kritische punkte mit reinsollen“. Damit scheint die Aufgabenpräsentation zunächst abgeschlossen zu sein, die Versuchsleiterin erkundigt sich, ob die Aufgabe verstanden wurde und ist im Begriff zu gehen. An diesem Punkt setzt Claudia erneut ein und kritisiert, daß es schwierig sei, einen nicht vollständigen Text zusammenzufassen: „was wir bekommen haben ist ja nicht der ganze text und das merkt man weil man denkt natürlich und was jetzt . so was dann zusammenzufassen ist natürlich=n bißchen unfair“. Die Versuchsleiterin gesteht dies als Problem zu, rechtfertigt es aber mit der unzumutbaren Länge des Originaltextes im Rahmen eines freiwilligen Experiments. Sie erklärt, worin die Kürzung des Originaltextes besteht, und daß der gekürzte

¹³³ Auf Grund des später nicht eingesammelten Blatts bleibt unklar, was Claudia im einzelnen aufschreibt, denn die mündlich vorgetragene Aufgabe weicht im wesentlichen nicht von der schriftlichen Aufgabenniederlegung ab.

Text dennoch eine nachvollziehbare Argumentation liefert. Der kritischen Reflexion der durchzuführenden Aufgabe folgt eine dritte und letzte Etappe der genaueren Aufgabeneingrenzung, die erneut von Claudia initiiert wird. Sie bezieht sich auf das Textformat; Claudia vergewissert sich: „das solln ausformulierte sätze sein keine stichworte“. Die Versuchsleiterin beschreibt, daß dies ihre ursprüngliche Vorstellung bei der Konzipierung der Aufgabe gewesen sei, daß aber auch die Darstellungsform letztlich in die Entscheidung der Teilnehmerinnen falle.

Die Betriebsamkeit, die Claudia insbesondere durch die Herstellung eigener Notizen und durch die kritische Reflexion der Aufgabe entwickelt, zeigt, daß sie einen selbstbestimmten Umgang mit der vorgegebenen Aufgabe anstrebt. Sie möchte Kontrolle gewinnen, indem sie die Situation auszuhandeln und eigene Handlungsmöglichkeiten abzustecken versucht. Über die Formulierung der mit der Aufgabe gegebenen Einschränkungen sichert sie die erwartbare Leistung ab. Damit demonstriert sie aber zugleich ihre Kompetenz bei der Erledigung der Aufgabe; sie liest Texte kritisch („und kritik ist nicht erwünscht (...) schade“); sie reflektiert die Einschränkungen experimenteller Situationen (gekürzter Ausgangstext) und sie steckt das geforderte Ergebnis in seinen Einzelheiten ab.¹³⁴

Diese Art der kritischen Auseinandersetzung mit der Aufgabe wirkt sich unmittelbar auf den Interaktionsverlauf aus: Claudia kommt im Verlauf der gemeinsamen Textproduktion immer wieder darauf zurück, daß die Aufgabe keine kritische Reflexion der Argumentation von Günthner beinhalte. Es gibt zahlreiche Redebeiträge, in denen Claudia zu einer Textkritik ansetzt, diese mehr oder weniger ausführlich vornimmt und ihre Beiträge aber jedesmal mit dem Kommentar „aber kritik war ja nicht erwünscht“ abschließt. Mit der Aufgabe zur schriftlichen Zusammenfassung und der Absage an eine kritische Diskussion und Reflexion des Textes entsteht eine für die Beteiligten unbefriedigende Aufgabe. Diese Unzufriedenheit führt zu dem Entschluß, die Aufgabe anhand wechselnder Schreibzuständigkeiten zu lösen, was auf der kommunikativen Oberfläche ironisch dargestellt wird:

- [Versuchsleiterin verläßt den Raum; Ria guckt kurz auf die Uhr, greift sich Stift, legt Papier in die Mitte und beginnt zu schreiben]
- Ria: dann mach ich schon mal die überschrift dann sparen wir zeit [Claudia lacht, Ria grinst]
- Claudia: [unverständliche Sequenz von ca. zwei Äußerungen] ich ha- habe gedacht wir sollten [wird durch Rumräumen von Ria auf dem Tisch unterbrochen, die verschiedene Zettel hin- und herbewegt] nee DAS ist die Aufgabe genau [Claudia legt Aufgabenzettel in die Mitte des Tisches] denn ich hab gedacht wir sollten über den text jetzt diskutieren
- Ria: (.....?)[der Gestik nach ironischer Kommentar] (3)
- Claudia: weil ne ausge- ausformulierte sätze zu zweit also das ist relativ umständlich (.....?)
- Ria: (wir könn das ja so machen wir schreiben immer einen ab?) [Claudia lacht] oder wir teilen uns auf

¹³⁴ Im nachhinein betrachtet zeichnete sich dies schon im Vorfeld des Experiments ab. Als ich Claudia nach ihrer Bereitschaft fragte, zusammen mit Ria an dem Experiment teilzunehmen, fragte sie sehr genau nach, um was für ein Projekt es sich dabei handelte, wer es betreute und was im Experiment zu tun sei, lauter Dinge also, auf die ich nur ungern antwortete, weil sie weder wissen soll, daß es ums gemeinsame Schreiben geht, noch auch um die Herstellung einer Zusammenfassung. Dies führte bezeichnenderweise dazu, daß ich immer mehr auswich und sie immer mehr nachhakte.

- Claudia: (das können wir ja auch machen?) [letzte Äußerung eventuell auch von Ria] (also was sie uns gegeben hat?) [5 Sekunden Pause, Ria schreibt Überschrift] das was sie uns gegeben hat das ist ja eigentlich so ne zweigliederung einmal stellt sie etwas dar dann kritisiert sie=s
- Ria: mhm genau sie stellt=s dar dann kommen alle methodischen einwände die man dagegen sagen kann aber nix inhaltliches
- Claudia: ich hab auch gedacht ob das unfair ist wenn man sie kritisiert wir ham das ja auch gerade im seminar gemacht [...] mich hat das auch so=n bißchen an so ne methode erinnert man übertreibt die darstellung dessen was man kritisieren will um sie besser zu kritisieren ich hab tannen nie im original gelesen ich kann mir nicht vorstellen daß das so gemeint war wie die güthner das behauptet glaubste wirklich daß die tannen meint jede frau redet so
- Ria: ich glaube das kommt dadurch zustande (daß sie strukturen auf der alltagskommunikationsebene und damit?) blendet sie alles andere aus is schon ein bißchen schlicht gestrickt [beide blättern im Text] also was hätteste denn lieber (2) [Claudia zuckt mit den Schultern] soll ich den anfang machen
- Claudia: [stimmt zu] (...) weil ich hab auch gedacht wir solln den text diskutieren und unsere meinung dazu . . aber wenn das nicht erwünscht ist dann fassen wir=s zusammen
[Ria beginnt, auf der Mitte des Tisches zu schreiben, Claudia guckt ihr zu] [BS 77]

Der Interaktionsbeginn zeigt, wie sich ein gemeinsamer Arbeitsmodus entwickelt. Ria ergreift den Stift und fängt an zu schreiben. Sie begleitet ihre Tätigkeit nachträglich und kommentiert sie ironisch: „dann mach ich schon mal die überschrift dann sparen wir zeit“. Diese Bemerkung könnte sich darauf beziehen, daß Claudia im unmittelbaren Vorfeld des Experiments einen baldigen Termin angekündigt hatte. Das Lachen von Claudia bzw. Grinsen von Ria demonstriert in der Ironisierung der Situation ein spielerisches Moment. Mit der sofortigen Schreibinitiative von Ria deutet sich eine besondere Selbstsicherheit im Umgang mit der Aufgabe an. Die nicht-alltägliche Aufgabe der gemeinsamen Textzusammenfassung vor laufender Kamera wird als eine alltägliche Aufgabe behandelt bzw. ausgestellt. Claudia problematisiert in ihrer anschließenden Äußerung sowohl die geforderte Aufgabe im Unterschied zu der erwarteten Aufgabe „ich ha- habe gedacht wir sollten (...) denn ich hab gedacht wir sollten über den text jetzt diskutieren (...)“ als auch die Praktikabilität des Verfahrens: „weil ne ausgeformulierte sätze zu zweit also das ist relativ umständlich“. Das greift Ria auf und macht den bereits erwähnten Vorschlag zur Aufteilung, dem sie mit dem unaufgeforderten Notieren der Überschrift im Ansatz längst gefolgt ist: „(wir könn das ja so machen wir schreiben immer einen ab?) [Claudia lacht] *oder wir teilen uns auf*“. Die Äußerung führt erneut das Spielerische und die Leichtigkeit vor, die die Beteiligten der gemeinsam zu erledigenden Schreibaufgabe entgegenbringen. Dies manifestiert sich insbesondere in dem Lachen von Claudia und der (vermuteten) Bestätigung des Verfahrens („(das können wir ja auch machen?)“). Die Teilnehmerinnen führen einander vor, daß die Aufgabe hinreichend einfach zu lösen ist und keiner weiteren Planung bedarf.

Die Wahl eines geeigneten Operationsmodus‘ beruht bei Claudia und Ria nicht auf dem Problem, ob und wie man die Aufgabe lösen kann, vielmehr impliziert der Vorschlag zur Aufteilung der Schreibzuständigkeiten und auch die Schreibinitiative selbst, daß man einander gut genug kennt, um die Aufgabe auf diese Weise erledigen zu können. Die Beteiligten sind – wie das spätere Textprodukt zeigt – in der Lage, einander jeweils einen fortführbaren Text zu hinterlassen.

Mit „also was hättst du denn lieber (2) soll ich den anfang machen“ wird der Vorschlag zur Aufteilung von Ria als beschlossenes Verfahren behandelt. Im Zuge der vorangehenden Verständigung über eine gemeinsame Textkritik markiert Ria hier außerdem den Beginn der Formulierungsarbeit. Claudia ihrerseits wiederholt die Kritik an der Aufgabe: „weil ich hab auch gedacht wir solln den text diskutieren und unsere meinung dazu . . . *aber wenn das nicht erwünscht ist dann fassen wir=s zusammen*“. Auch wenn Claudia eine andere Aufgabe bevorzugt hätte, so gibt sie dennoch zu verstehen, daß sich die geforderte problemlos erledigen läßt. Die Äußerung, „dann fassen wir=s zusammen“, erinnert im Wortlaut stark an vergleichbare Äußerungen der produktorientierten Anfängerinnen, wie z.B. „und dann fassen wir=s kurz zusammen“. Auch der Modus des sofortigen Hinschreibens bei Claudia und Ria ähnelt der Aufschreib- und Produktorientierung der betreffenden Anfängerinnen. Doch während die Anfängerinnen keine Vorstellung davon haben, wie man einen Text „kurz zusammenfaßt“, und durch das frühe Notieren von Formulierungen die gemeinsame Erarbeitung eines Textverständnisses verhindern, zeigt das Beispiel der sehr geübten Schreiberinnen Claudia und Ria, wie die wechselseitige Unterstellung geteilten Wissens in Bezug auf die Herstellung eines Textes einen integralen Bestandteil der Kooperation bildet. Und dies manifestiert sich wie bereits angedeutet in den kritischen Stellungnahmen zum Text.

Zunächst überführt Ria Claudias Arbeit an der Makrostruktur („das was sie uns gegeben hat das ist ja eigentlich so ne zweigliederung einmal stellt sie etwas dar dann kritisiert sie=s“) in eine generelle Kritik am Text: „mhm genau sie stellt=s dar dann kommen alle methodischen einwände die man dagegen sagen kann *aber nix inhaltliches*“. Daraus leitet Claudia eine weiterreichende methodische Kritik ab, in der sie dem Einwand Rias zustimmt: „mich hat das auch so=n bißchen an so ne methode erinnert man übertreibt die darstellung dessen was man kritisieren will um sie besser zu kritisieren“. Die Kritik der Beteiligten liefert Hinweis auf einen sehr geübten Umgang mit Texten; sie wird in dem Bewußtsein alternativer Darstellungsmethoden vorgenommen und setzt den reflexiven Umgang mit ihnen voraus. Dies – so zeigen die Ergebnisse des vorigen Teilkapitels – läßt sich für Anfängerinnen gerade nicht voraussetzen. Mit der Ausnahme von Silke, der Studentin im vierten Semester, richteten sich die Anstrengungen der Anfängerinnen vor allem darauf, die Argumentation im Ausgangstext überhaupt nachvollziehbar zu machen; kritische Einwände bezogen sich dementsprechend auf den Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der zu bearbeitenden Texte.

Auch die folgenden Äußerungen, die die Skepsis an der Glaubwürdigkeit von Günthners Darstellung zum Ausdruck bringen, demonstrieren die Selbstverständlichkeit der Beteiligten im Umgang mit Texten und im Umgang mit eigenen Lektüreerfahrungen: „ich hab tannen nie im original gelesen ich kann mir nicht vorstellen daß das so gemeint war wie die günthner das behauptet glaubste wirklich daß die tannen meint jede frau redet so“; R: ich glaube das kommt dadurch zustande (daß sie strukturen auf der alltagskommunikationsebene und damit?) blendet sie alles andere aus is schon ein bißchen schlicht gestrickt“. Das Zugeständnis einer Lücke funktioniert bei Claudia über die Ausstellung eigener Wissenshintergründe: man hat Tannen zwar „nie im Original gelesen“, aber man weiß, worum es bei ihr geht. Mit ihrem

abschließenden Kommentar tritt Ria dann noch deutlicher in Distanz zum Ausgangstext: „is schon ein bißchen schlicht gestrikt“.

Einerseits haben die Beteiligten mit wenigen Äußerungen Einigkeit darüber erzielt, was sie von dem Text halten. Anstelle der Notwendigkeit, sich über wesentliche Inhalte und inhaltliche Argumentationen zu verständigen, tritt bei ihnen die Notwendigkeit, sich über ihre Einschätzung des Textes zu verständigen. Andererseits ist mit den wenigen Äußerungen zumindest für Ria vorläufig alles geklärt, sie geht unmittelbar zur Organisation der Formulierungsaufgabe über („also was hättste denn lieber (...)“).

Mit Abschluß des Einleitungssatzes übergibt Ria die Schreibaufgabe an Claudia, die sofort weiterschreibt. Ein Ausschnitt aus dem Textprodukt verdeutlicht, auf welche Weise die Beteiligten die Formulierungsarbeit der Partnerin fortsetzen. Ria formuliert folgenden Textbeginn:

Zusammenfassung des Textes
Susanne Gunther: Sprache und Geschlecht

Susanne Gunther setzt sich in ihrem Aufsatz mit einer Position zum Sprach- und Kommunikationsverhalten der Geschlechter auseinander, die auf den Arbeiten von Lakoff und Maltz/Borker und Gumperz basiert und zentral behauptet, das Sprachverhalten von Männern und Frauen sei durch das Modell von zwei Kulturen zu beschreiben. [BS 78]

Claudia schließt mit nachstehender Formulierung an:

Daraus ergibt sich, daß beide Geschlechter sich in Alltagskommunikationssituationen häufig nicht verstehen, weil sie verschiedene Sprachstile benutzen (z.B. ~~Sprechtempo~~ ^{wechselseitige} Idiomatik, Satzbau, Lautstärke, Frageverhalten, Unterbrechungsgewohnheiten, Rückbezüge etc.) Die meisten der von ihr genannten AutorInnen bringen dies ursächlich mit den Erfahrungen in gleichgeschlechtlichen kindlichen peergroups in Zusammenhang („geschlechtsspezifische Sozialisation“). [BS 79]

Insgesamt ist die Interaktion durch die schnelle und reibungslose Formulierung der Zusammenfassung geprägt. Sie ist auch durch das mangelnde Interesse an der Aufgabe geprägt – einer Aufgabe, mit der die Beteiligten von Anfang unzufrieden sind. Planungstätigkeiten bleiben in der Interaktion weitestgehend aus, sie sind in der Schreibzuständigkeit der jeweiligen Teilnehmerin aufgehoben und wenn überhaupt verbalisiert, dann nur auf den lokal nächsten Schritt bezogen.¹³⁵ Im Interaktionsverlauf setzt sich Ria als Schreiberin fest, und der Arbeitsmodus wird leicht modifiziert. Claudia erarbeitet zunehmend Inhalte für die folgenden Formulierungen. Doch auch hier entsteht keine weitere Verständigungsnotwendigkeit, vielmehr macht Ria aus den Andeutungen und Vorschlägen von Claudia schweigend Formulierungen. Dies zeigt in sehr eindrucksvoller Weise, wie stark sich die Schreibpartnerinnen auf die Expertise der Partnerin und gemeinsame Handlungsrouninen verlassen können.

4.3.1.2 Reduktion des Kommunikationsbedarfs beim gemeinsamen Schreiben

¹³⁵ Zum Beispiel schreibt Claudia, während Ria äußert: „dann kommt das statische“, wobei Claudia sofort weiß, was gemeint ist, den Strukturierungsvorschlag ratifiziert und schweigend in eine schriftliche Formulierung überführt.

Auch die konversationelle Schreibinteraktion von Helen und Edgar liefert eine Reihe von Hinweisen auf gemeinsame Kooperations-, Schreib- und Leseroutinen. Auch ihre Zusammenarbeit funktioniert in auffälliger Weise über wechselseitig geteiltes Wissen bzw. die Unterstellung eines solchen. Der wesentliche Unterschied besteht bei ihnen in dem gewählten Verfahren der gemeinsamen Bearbeitung, das einen höheren Grad an Planung und Strukturierung von Tätigkeiten beinhaltet und eine systematischere Bearbeitung des Ausgangstextes einschließt, als dies bei Claudia und Ria der Fall war.

Die Beobachtung, die sich aus der Interaktion von Helen und Edgar für die Untersuchung kooperativer Textproduktion gewinnen läßt, ist, daß die Verständigung über den Ausgangstext - als Form der Herstellung von Schreibvoraussetzungen - als Verständigung über einige wenige Strukturelemente des Ausgangstextes funktioniert. Interessanterweise bearbeiten die Beteiligten den Ausgangstext ganz ähnlich wie die produktorientierten Anfängerinnen auf der *Textoberfläche*. Auch bei ihnen kommt es kaum zu Textparaphrasen oder Reformulierungen einschlägiger Textpassagen. Anders als die betreffenden Anfängerinnen bleiben sie dem Ausgangstext aber nicht verhaftet. Das Beispiel von Helen und Edgar zeigt, wie Schreib- und Lektüreerfahrungen die Herstellung gemeinsamer Wissensgrundlagen verdrängen, und wie sich durch das Anknüpfen an gemeinsames Wissen der Kommunikationsaufwand reduziert. Dies soll an verschiedenen Ausschnitten aus dem Gespräch verdeutlicht werden. Den Anfang bildet der Interaktionsbeginn:

- Helen: willst du schreiben oder soll ich
 Edgar: ich schreibe und du DENKST [Helen lacht]
 Helen: (2) das haste auch nicht gedacht Edgar ich glaube du mußt mitdenken [14 Sekunden Pause, H blättert in Text, guckt auf Aufgabenzettel auf der Mitte des Tisches, E blättert im Text, starrt vor sich hin] erst stichpunkte machen oder gleich schreiben
 Edgar: (2) is ja nich SO schwer also der text selber (is schon so?) [14 Sekunden Pause, H guckt auf Aufgabenzettel, E in Text] wir könn aber auch erst stichpunkte machen (5) das kann man glaub ich weg(lassen?) oder [streicht Passage in Text an] (vielmehr?) n=abstract (2) das mit nem ausführlichen (2) (.....?) wenn ich das richtig verstanden hab
 Helen: mhm
 [7 Sekunden Pause, H guckt in Text, E blättert in Text]
 Edgar: ((leise)) ja dann gibts Vier punkte+
 [9 Sekunden Pause, E guckt, wie H in Text guckt]
 Helen: und du meinst man soll die dann so punkt für punkt durchgehen
 Edgar: [nickt] mhm
 Helen: und quasi punkt für punkt auf der seite . abhandeln
 [8 Sekunden Pause, H blättert im Text, bleibt auf einer Seite stehen]
 Edgar: ((leise)) eh wobei (glaub ich reicht zu jedem Punkt einen satz?) oder man kann dazu eben . VIER . argumente+
 [4 Sekunden Pause, blättern beide im Text]
 Helen: NÄmlich‘
 [9 Sekunden Pause, Blättern beide im Text]
 Edgar: eh eigentlich was jeweils drüber steht (2) [Helen lacht] es gibt keine TRENnung der welten . . sondern die with then apart struktur
 Helen: mh=hm
 Edgar: ä:h das sind mehrere unterargumente . . da muß man vielleicht doch mal stichpunkte machen [beide ordnen ihre Texte, kehren zum Textanfang zurück]
 Helen: ja
 [16 Sekunden Pause, H liest auf erster Seite, E blättert eine Seite weiter, guckt H zu]

vielleicht sollte man mit so nem grundsätzlichen satz anfangen daß (2) oder so ner grundsätzlichen einordnung daß=es ne auseinandersetzung is mit der these . . daß zwischengeschlechtliche . kommunikation . eh so funktioniere wie zwischen zwei verschiedenen kulturen‘ und daß sie eben dagegen diese these kritisiert und und stattdessen am ende wenn ich das richtig vor-standen habe . eh n eher performatives (2) konzept von doing gender vorschlägt [H blickt auf, dreht sich zu E] [BS 80]

Ähnlich wie bei den planungsorientierten Interaktionen der Anfängerinnen kommt es zu Beginn zu einer Definition und Reformulierung der Aufgabe, für deren Bearbeitung ein Vorgehen („erst stichpunkte machen oder gleich schreiben“) und ein Ziel („n=abstract (2) mit nem ausführlichen (2) (.....?)“) ausgewiesen wird. Dennoch zeigt ein Vergleich, daß sich dieser Definitionsprozeß über andere Handlungsmomente konstituiert: Während ihn die Anfängerinnen in den Rahmen der Klärung normativer Anforderungen¹³⁶ und der Herstellung gemeinsamer Wissensgrundlagen¹³⁷ stellen, beinhaltet dieser Prozeß für Helen und Edgar die Auswahl eines geeigneten Herstellungsverfahrens. Mit der Äußerung von Helen, „erst stichpunkte machen oder gleich schreiben“, werden die Verfahren als bekannte, eingeführte Verfahren behandelt und als gemeinsames Handlungswissen ausgewiesen, was sich auf der sprachlichen Oberfläche auch durch ein fehlendes Subjekt manifestiert. Weiter verdeutlicht wird dies mit der Folgeäußerung von Edgar, die die Präferenz eines der beiden Verfahren zum Ausdruck bringt, ohne sie jedoch noch einmal zu benennen: „is ja nich SO schwer also der text selber (scheinbar?)“.

Das wechselseitige Anknüpfen an gemeinsames Handlungswissen setzt sich auch in der Bestimmung der zu behandelnden Formulierungsinhalte fort. Diese werden nicht benannt, sondern in Form eines Strukturierungsvorschlags als bekannt vorausgesetzt: E: „ja dann gibts Vier punkte“ (9); H: „und du meinst man soll die dann so punkt für punkt durchgehen“; E: mhm; H: „und quasi punkt für punkt auf der seite . abhandeln“. Der Strukturierungsvorschlag wird auf der sprachlichen Oberfläche nicht als aushandlungsbedürftiger Vorschlag präsentiert. Vielmehr wird unterstellt, daß die Partnerin die Struktur des Ausgangstextes kennt („ja dann gibts (...)“), was von ihr auch so behandelt wird („und du meinst man soll die dann (...)“). Dabei entsteht eine Pause von 9 Sekunden zwischen den beiden Äußerungen der SchreibpartnerInnen, in der Helen im Ausgangstext nachliest und Edgar ihr zusieht. Auch auf den Beitrag von Helen folgt eine längere Pause (8 Sekunden), an die Edgar unmittelbar anschließt: „((leise)) eh wobei (glaub ich reicht zu jedem Punkt einen satz?) oder man kann dazu eben . VIER . argumente+“. Die Entstehung von Gesprächspausen ist insgesamt charakteristisch für die Zusammenarbeit von Helen und Edgar. Auch die Interaktionen der produktorientierten Schreibinteraktionen von Ina, Kristin und Monika (Zusammenfassung)

¹³⁶ Dies betrifft beispielsweise die bereits bekannten Äußerungen von Silke bei der Zusammenfassung mit Janine („ich weiß jetzt gar nicht wie man ob man sich da jetzt (...) an dem aufbau orientieren muß oder nich“) und von Sabine bei der Zusammenfassung mit Emine (“solln wir das eigentlich so nach dem motto machen irgendwie so als wenn wir ÜBER den text schreiben [...]“)

¹³⁷ Dies betrifft Äußerungen wie die von Sabine und Silke bei der gemeinsamen Herstellung einer Zusammenfassung („Sabine: „na ja wir könn ja mal gucken vor allen dingen was alle schon so aufgeschrieben haben“; Silke: „ich mein was wir machen können is natürlich (...) daß wir einmal durchgehen und gucken ob wir das überhaupt gleich verSTANDen haben“)

und Angela, Ina, Kristin und Monika (Thesenpapier) waren durch das Auftreten von Pausen bestimmt. Doch während sie dort häufig einen Fokuswechsel bewirkten und eine Vereinzelung von Bearbeitungsinitiativen zur Folge hatten, bleiben thematische Schwerpunkte hier über Pausen hinweg erhalten. Die schweigende Orientierung im Ausgangstext ist Ausdruck einer *gemeinsamen* Orientierung. Im Gegensatz zu den betroffenen Anfängerinnen bilden die Pausen ein konstitutives Moment ihrer Zusammenarbeit. Dies ist eine interessante Beobachtung im Hinblick auf das durch die Videoaufnahme verfügbare Raumarrangement der beiden. Es zeigt, daß die Beteiligten keinen gemeinsamen räumlichen Fokus teilen. Sie orientieren sich parallel auf die vor ihnen liegenden Ausgangstexte und haben getrennte, nach unten auf die Tischplatte gerichtete Blickfelder, fast so, als existierte eine Sichtblende zwischen ihnen. Trotz dieser überwiegenden räumlichen Trennung scheinen die Beteiligten ein gemeinsames Wissen darüber zu teilen, was im Fokus steht. Im späteren Verlauf der Interaktion wird das Raumschema zunehmend aufgelöst, Helen wendet sich stärker ihrem Partner zu und verfolgt seine Schreibtätigkeiten.

Das Beispiel der Interaktion von Helen und Edgar, aber auch das der ebenfalls sehr geübten Schreiberinnen Ria und Claudia liefern interessante Beobachtungen im Hinblick auf die in der Entwicklung der Fragestellung zu dieser Arbeit in Anspruch genommene Trennung von praktisch dominierten und kommunikativ dominierten Tätigkeitszusammenhängen (Kap. 1.1, vgl. Fiehler 1993). Die Beispiele zeigen, daß die gemeinsame Kooperations- und Schreiberfahrung den Kommunikationsbedarf auf eine Weise reduzieren, wie dies insbesondere für praktisch dominierte Tätigkeitszusammenhänge beschrieben wurde (vgl. Kap. 1, Anm. 14). Die Koordination von Handlungen wird auch hier zu weiten Teilen über die gemeinsame Wahrnehmungssituation geleistet. Dies kontrastiert augenscheinlich mit den Verfahren der Herstellung von common ground bei den Anfängerinnen. Dabei handelte es sich größtenteils um kommunikativ hergestellte Handlungsbezüge, die in sehr weitreichender Form durch sprachliche Reformulierungshandlungen (Paraphrase, Exemplifizierung etc., vgl. Gülich/Kotschi 1996) hergestellt wurden (vgl. Kap. 2.3.3.3; Kap. 4.2.1.4).

Zwei weitere Aspekte der wissenschaftlichen Schreib- und Sachexpertise werden in dem Gesprächsausschnitt verdeutlicht. Der eine betrifft die Definition des Zieltextes als „abstract“, der andere die Interpretation des Ansatzes der Autorin als „performatives Konzept“.

Die Definition des Zieltextes als „abstract“ liefert eine Textproduktionskategorie, die auf die Herstellung wissenschaftlicher Texte zugeschnitten und vor allem im Umfeld professioneller wissenschaftlicher Textproduktion zu finden ist. Ihre Benutzung setzt die Lektüre (vielleicht auch Produktion) wissenschaftlicher Artikel voraus. Der Zusammenhang ihrer Benutzung ist deshalb auffällig, weil viele der Anfängerinnen den Zieltext ebenso auffällig mit „normale inhaltsangabe“ (Kap. 2, BS 21) bzw. „normale zusammenfassung“ (Kap. 4, BS 31) bezeich-

neten – und damit eine in der schulischen Ausbildung erworbene Textproduktionskategorie benutzen.¹³⁸

Die Einordnung des Ansatzes von Günthner als „performatives Konzept“ zeigt, daß eine Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext über eine Einordnung in eigene Lektüre- und Themenkontexte erfolgt und über die im Ausgangstext angebotene Begrifflichkeit hinausgeht. Eine Einbettung in eigene Themenkontexte war auch bei den Anfängerinnen zu beobachten, etwa als Emine Sabine den gender-Begriff im Zusammenhang ihres Soziologiestudiums erläuterte: „ja wir hatten das in soziologie so gemacht dann da war das halt/ is ja im englischen is ja sex das geschlecht ne“ wenn sex gender also das . bioLOGische geschlecht und das soziokulturelle geschlecht halt ne“ ja“ (vgl. Kap. 4, BS 51). Ein Vergleich im Hinblick auf die Herstellung von Themenkontexten zeigt aber, daß eine Erläuterung der vorgenommenen Zuordnung (performatives Konzept) bei Helen gänzlich ausbleibt und damit als geteiltes Wissen vorausgesetzt wird. Denn im Gegensatz zu Emine leitet Helen ihr Wissen nicht her. Sie benutzt es, um den vorliegenden Text theoretisch einzuordnen.

Die Bearbeitung des Ausgangstextes über den Bezug auf geteiltes Wissen manifestiert sich in der Orientierung an der Rekonstruktion der Struktur der Textvorlage. Die Beteiligten arbeiten den Aufbau des Textes heraus und gewinnen damit zugleich die Makrostrukturen ihrer eigenen Zusammenfassung. Dies ist wie bereits angedeutet gelenkt durch den Verzicht auf detaillierte inhaltliche Reformulierungen. Die Beteiligten benutzen die Textoberfläche für die Verständigung über wesentliche Elemente des Textes. Dies verdeutlichen zwei weitere Transkriptausschnitte. Der erste Ausschnitt beinhaltet die Fortsetzung des vorigen:

- Edgar: [beginnt zu schreiben (Notizen)] ((leise)) also es gibt herrn gumperz (4) der oder frau gumperz die das mit dem+ ((laut)) zwischenkultuRELLEN+ entdeckt hat interkulturell ((leiser)) kulturellem+ [E schreibt]
- Helen: ja
- Edgar: (5) das haben dann aufgenommen (4) [beide lesen im text] maltz und borker
- Helen: maltz und borker (4) und tannen
- Edgar: ((Selbstdiktat)) und tannen+ und haben interkulturell übertragen auf
- Helen: auf geschlecht
- Edgar: ((Selbstdiktat)) geschlechter+ [12 Sekunden Pause, E schreibt] und angegriffen wird aber nur das zweite
- Helen: ja
- Edgar: ((leise)) das ist sozusagen dann das argument+ [12 Sekunden Pause, beide lesen im Text]

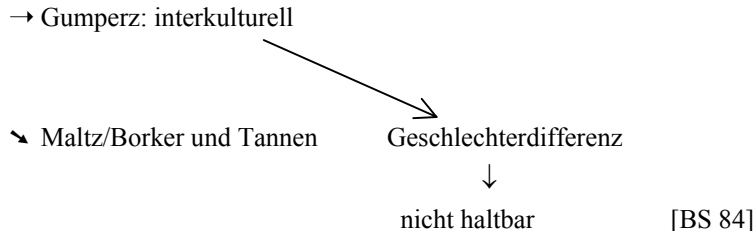
¹³⁸ Im Gegensatz zu der Handhabung von Textklassifikationen bei den sehr geübten SchreiberInnen wird der Zieltext – wie es etwa bei Emine und Sabine zu sehen war – häufig als aushandlungsbedürftig markiert. Auch in der Interaktion von Ina, Kristin und Monika kommt es in der Anfangssequenz zu der Frage nach dem angestrebten Texttyp. Doch im Gegensatz zu der Auseinandersetzung von Emine und Sabine, die ja vor allem die Diskussion alternativer Äußerungsformate betraf, kommt es bei ihnen zu der viel weitreichenderen Frage, ob man überhaupt eine Zielvorstellung im Hinblick auf den Texttyp braucht:

- Kristin: was ist das überhaupt für=n text müssen wir das auch wissen [gemeint ist der eigene Text]
- Ina: in der schule mußten wir ja immer genau bericht oder ob das=n report kommentar oder irgendwie
- Monika: das wissen (unsere verwender?) jetzt noch nicht
- Ina: meinewegen
- Monika: (2) ((schreibt)) der text befaßt sich mit gumperz theorie (...) [BS 81]

- Helen: ja und der erste teil is im prinzip nur=n referat von dieser von der these von tannen also so komprimierte zusammenfassung von tannen . und maltz borker
[37 Sekunden Pause] [BS 82]
- Edgar: die frage ist ob man die [Beispiele] überhaupt aufführen muß [12 Sekunden Pause] also ob man da überhaupt inhaltlich da groß was dazu/ weil es geht doch dann eh um . zwei . dinge die miteinander begründet werden
- Helen: interpretation
- Edgar: nee ich meine hier im text nämlich entscheidend wäre eh eh (3) nicht unbedingt daß man irgendetwa eh irge- eine interaktionsstrategie anwendet oder präferiert sondern entscheidend wäre daß man die ANdere . unterstellte haltung nicht kennt (3) also jetzt nicht kennen
- Helen: JA
- Edgar: wird begründet damit daß man das ganze im alter von fünf bis fünfzehn jahren
- Helen: ja . ja=ja stimmt mh=hm
- Edgar: und
- Helen: (.....?) [7 Sekunden Pause, E schreibt, H wendet sich zu ihm] ich mein wobei dann ja interessant ist daß sie hinterher wieder auf dieser inhaltlichen ebene argumentiert und sich dagegen wendet daß das=n bestimmtes weiblichkeits . bild eh
- Edgar: mhm
- Helen: mit sich zieht (5) [macht ablehnende Geste] (das können wir ja dann überlegen?)
- Edgar: das kann man aber nicht auf einer seite
- Helen: nee [BS 83]

Das erste Beispiel umfaßt die Formulierung der ersten schriftlichen Notiz auf dem Stichpunktzettel. Diese Notiz umfaßt die komplexe Struktur des Ausgangstextes, die die Beteiligten im wechselseitigen Ergänzen der Formulierungsansätze der PartnerIn hervorbringen.¹³⁹

Notizen:



Edgar notiert nur einige wenige Stichpunkte, deren inhaltlicher Bezug über Pfeile verräumt wird. Während sich die Anfängerinnen bei der Herstellung von Notizen am sukzessiven Aufbau einzelner Argumente im Ausgangstext orientieren, rekapitulieren Edgar und Helen mit dem erstmaligen schriftlichen Notieren den umfassenden Zusammenhang der Argumentation von Günthner. Dieser Zugang manifestiert sich im Gespräch in der von den Beteiligten eingenommenen Perspektive auf den Text; sie rekonstruieren das Argumentationsschema in einer Art metadiskursiven Kommentierung des Textgeschehens: „also es gibt herrn gumperz oder frau gumperz die das das mit dem+ ((laut)) zwischenkultuRELLEN+ *entdeckt hat* interkulturell“; „das haben dann aufgenommen (4) [beide lesen im Text] maltz und borker“; „und haben interkulturell *übertragen auf*“, H: „auf geschlecht“. Diese kommentierende Rekonstruktion der Argumentation wird in einem zweiten Schritt noch einmal metaperspektivisch ausgedeutet: „und angegriffen wird aber nur das zweite“; „das ist sozusagen dann das argument“; „ja und der erste teil is im prinzip nur=n referat von dieser von der these von tannen

¹³⁹ Für eine umfassendere Analyse des Zusammenhangs von Notizen und späterem Endprodukt vgl. 5.3.3.1

also so *komprimierte Zusammenfassung* von Tannen und Maltz/Borker“. Mit dieser Art der Bearbeitung des Ausgangstextes haben die Beteiligten zugleich die Makrostruktur für die Zusammenfassung gewonnen, wie die entsprechende Textstelle in ihrem Schreibprodukt zeigt:

Günthners Aufsatz formuliert eine Kritik an dem von Maltz/Borker und Tannen unternommenen Versuch, Gumperz' Konzept der unterschiedlichen Kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen Kommunikation auf zwischengeschlechtliche Kommunikation zu übertragen.

Der zweite Gesprächsausschnitt zeigt neben der ebenfalls zu beobachtenden metadiskursiven Rahmung von bearbeiteten Textinhalten, wie sich solche Rahmungen in komplexere Lesekommentare übersetzen: „ich mein wobei dann ja interessant ist daß sie hinterher wieder auf dieser inhaltlichen Ebene argumentiert und sich dagegen wendet daß das= n bestimmtes weiblichkeits . bild eh nach sich zieht“. Dabei ist dieser Kommentar textkritisch angelegt, wie der spätere Interaktionsverlauf zeigt, in dem Helen diesen Punkt erneut aufgreift und ausführt :

- Edgar: das steht ja auch hier eigentlich ((vorlesend)) kommunikative Strategien von+ also hier bei zwei drei [zeigt in Text] ((vorlesend)) können NICHT losgelöst von der betreffenden Aktivität analysiert werden da+ (2) das ham wir natürlich auch schon= n bißchen vorher drin
- Helen: wobei ich das argument super hirnrissig finde ((abwiegend)) aber (3) na ja+ (4) weil es geht ja um typisch weibliche Verhaltensweisen und darum daß Sprecherinnen auch eh eh in . . in zweierkonstellationen aggressiv sind aber das selber kann ja gerade auch zum Klischee dessen gehören ((leiser)) was typisch weiblich ist aber egal+ [abwiegende Handbewegung]

Ähnlich wie bei Claudia und Ria verläuft eine Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext über dessen kritische Reflexion. Auch bei Helen und Edgar findet die Kritik keinen Eingang in die eigene Zusammenfassung, sie zeigt aber, daß eine kritische Textlektüre zum Selbstverständnis der Beteiligten gehört.

4.3.1.3 Divergierende Vorstellungen über die gemeinsame Herstellung einer Zusammenfassung

Die Interaktion von Frank und Martin wurde wie die ersten beiden Interaktionen auf Grund der wissenschaftlichen Tätigkeit und der gemeinsamen Kooperationserfahrung der beiden für die Gruppe der sehr geübten SchreiberInnen ausgewählt. Im Gegensatz zu den beiden vorigen Fällen zeigt ihr Beispiel aber, wie divergierende Vorstellungen über die Zusammenarbeit und über das herzustellende Textprodukt eine Reihe von Konflikten hervorruft, die in der Interaktion nicht ausgehandelt werden. Dies führt dazu, daß am Ende zwei Textprodukte entstehen: zunächst eine Version von Martin und dann eine überarbeitete Version von Frank. Der interaktive Herstellungsprozeß wird – so das charakteristische Moment dieser Schreibinteraktion – von Beziehungskonflikten überlagert. Sie manifestieren sich in Form eines unzusammenhängenden, schwer verständlichen Textprodukts.

Mangelnde Einigung und latente Konflikte bestimmen von Anfang an das interaktive Geschehen und etablieren ein System der wechselseitigen Kontrolle und Durchsetzung von Interessen gegen die des Partners. Dabei ist besonders aufschlußreich, wie dieses System kon-

stituiert und wechselseitig übernommen wird: Nach einer kurzen, bereits von unterschiedlichen Ansichten geprägten Verständigung über den Ausgangstext ergreift Martin Stift und Papier und beginnt zu schreiben. Darüber entwickelt er die alleinige Zuständigkeit für das, was auf das Papier gelangt. Verschiedene Versuche Franks, über aufschreibenswerte Äußerungen und die Form ihrer Darstellung zu diskutieren, scheitern. Formulierungsvorschläge werden von Martin per Macht über das Schreibgerät durchgesetzt. Diese Vorschläge bestehen vor allem in längeren Zitaten aus dem Ausgangstext, die Frank auf Grund der fehlenden Rahmung für die LeserInnen ablehnt. Mit Abschluß des Textes verläßt Martin den Raum, um die Versuchsleiterin zu holen. Frank soll in der Zeit den Text noch einmal leserlicher abschreiben. Das Interessante an dem Fall dieser Schreibinteraktion ist, daß Frank nun seinerseits die Macht über das Schreibgerät ausnutzt. Beim „Abschreiben“ fügt er fehlende Rahmungen hinzu und erstreckt seine Kontrolle über eine längere Phase der Überarbeitung. Als Martin den Raum zusammen mit der Versuchsleiterin betritt, befindet sich Frank noch am Anfang des „Abschreibens“. Die Nachfrage Martins, was er denn die ganze Zeit gemacht habe, verwickelt die Interaktanten in eine neuerliche Aushandlung aufschreibenswerter Formulierungen. Die Versuchsleiterin verläßt daraufhin wieder den Raum, und es entsteht eine längere Sequenz der Formulierungsüberarbeitung, bei der jetzt Frank durch die Handhabung von Stift und Papier Martin von der Diskussion aufzuschreibender Formulierungen ausschließt. Auf Grund der fortgeschrittenen Zeit bleiben die Überarbeitungen aber auf den Textanfang beschränkt (vgl. Textprodukt, Anhang III, 2.5).

Der für die Interaktion von Frank und Martin entwickelte Gesichtspunkt divergierender Vorstellungen und unausgehandelter Konflikte soll an zwei Ausschnitten aus ihrem Gespräch verdeutlicht werden. Der erste Ausschnitt umfaßt den Interaktionsbeginn. Er zeigt, daß die Verständigung über den Ausgangstext auch bei ihnen über eine Einbindung des Ausgangstext in andere Themen- und Lektürekontexte und über eine kritische Reflexion erfolgt.

Der zweite Ausschnitt zeigt, wie sich das oben beschriebene Kontrollsystem etabliert.

Divergierendes Textverständnis

- [M und F sind in ihre Texte vertieft und blättern darin]
- Frank: kannst du das eben kurz schnell machen [lacht]
- Martin: ja los
- Frank: also ich sag dir was also im grunde genommen haben wir ja nur diese kritik an diesen anderen ansätzen
- Martin: nee und der vorschlag das anders zu machen
- Frank: genau aber die ausführung des vorschlags fehlt leider [bezieht sich auf Textkürzung]
- Martin: NEE
- Frank: wieso hundert- [betrifft fehlende Seiten]
- Martin: ((zitiert)) zum erwerb kommunikativer Strategien in den zwei getrennten welten+ also da kommt ja einmal dieses eh gender studies das is ähnlich wie dieses kennst du die actor network theorie
- Frank: mhm
- Martin: das is ja genau das was die hier im prinzip beschreiben
- Frank: [nickt] ((leise)) (ja mhm?)

- Martin: und dann ach nā das is diese ((schnell)) aktivitäts- (wo=s um diese unterschiedliche?) zuschreibung mein ich+ und dann kommt gender als stets dominante identitätskategorie und das finde ich eigentlich=n bißchen schlecht weil es keine identitätskategorie is
- Frank: doch das kritisiert sie auch ne⁶
- Martin: ja Aber sie trennt=s (nicht?) ab von identitätskategorien meint(=se?) müßten verschiedene identitätsparameter ausgewählt werden aber das . sie wählt oder sie gibt keinen hinweis darauf was identitätsparameter sind sondern auch das sind handlungsparameter soziale konstruktionen
- Frank: mhm [grinst ironisch]
- Martin: also von daher is die identitätsgeschichte das aber diese beiden sachen also . .
- Frank: und trotzdem sagt se nich
- Martin: was⁶
- Frank: weil hier fehlt der text halt seite hundertdreiunddreißig bis hundervierundvierzig
- Martin: [abwehrende Handgeste] ((leise)) ja+ (das ist ja jetzt egal?) gut dann machen aber erstmal was was sie nich will
- Frank: gut [BS 85]

Frank beginnt mit einem Resümee zum Ausgangstext, das den verfügbaren Textinhalt betrifft („also im grunde genommen haben wir ja nur diese kritik an diesen anderen ansätzen“). Dieser Auffassung widerspricht Martin und setzt seine Einschätzung dagegen („nee und der vorschlag das anders zu machen“), die wiederum von Frank nicht geteilt wird („genau aber die ausführung des vorschlags fehlt leider“). Dies führt zu einer weiteren, deutlich hervorgehobenen Negierung durch Martin („NEE“), woraufhin Frank seine Einschätzung mit den durch die Kürzung des Ausgangstextes fehlenden Seiten zu begründen versucht. Martin greift eine Überschrift des Ausgangstextes auf („zum erwerb kommunikativer strategien in den zwei getrennten welten“)¹⁴⁰ und erläutert die dort beschriebenen Punkte anhand einer für ihn vergleichbaren Theorie („also da kommt ja einmal dieses eh gender studies das is ähnlich wie dieses kennst du die dieses kennst du die actor network theorie“). Dieser Beschreibung läßt er eine Kritik an Günthners Gebrauch des Identitätsbegriffs folgen: „und dann kommt gender als stets dominante identitätskategorie und das finde ich eigentlich=n bißchen schlecht weil es keine identitätskategorie is“. Martin verknüpft die Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext ähnlich wie Claudia mit einer Textkritik. Sie beinhaltet hier allerdings nicht eine allgemeine Kritik am methodischen Vorgehen, wie sie von Claudia wiederholt hervorgebracht wurde, sondern bezieht sich auf einen ausgewählten Bereich der späteren Argumentation von Günthner. Während die Kritik im Falle von Claudia und Ria zur gemeinsamen Einschätzung des Ausgangstextes gehört, wird der Einwand von Martin hier nicht zur geteilten Lesart mit Frank. In dessen Lesart gehört Martins Einwand zu einem von der Autorin selbst hervorgebrachten Einwand („doch das kritisiert sie auch ne“).

Die ersten Schritte von Martin und Frank sind durch Uneinigkeit darüber gekennzeichnet, was der gekürzte Ausgangstext im Hinblick auf die Darstellung der Argumentation leistet. Mit ihnen entstehen – ganz im Unterschied zu den Kooperationen von Helen und Edgar und Ria und Claudia - unterschiedliche Lesarten und entsprechend unterschiedliche Textkritiken. Der Gesprächsbeginn zeigt, daß für die Beteiligten von vorneherein Erklärungs- und Begründungsbedarf herrscht, weil sie nicht von einem gemeinsamen Textverständnis ausgehen können. Der Gesprächsbeginn deutet außerdem an, daß aufgeworfene Probleme in der Interaktion

¹⁴⁰ Allerdings wird im Ausgangstext unter dieser Überschrift nicht das Gegenkonzept von Günthner erläutert.

nicht im ausreichenden Maße behandelt werden: Als Frank einwendet, daß die Ausführung des Vorschlags von Günthner fehle, wehrt Martin dies zunächst mit einer schlichten Negierung ab („NEE“). Ohne genauer darzulegen, worin der seiner Ansicht nach in dem gekürzten Ausgangstext zu findende Gegenvorschlag von Günthner besteht, geht er über zu der beschriebenen Kritik an der Benutzung des Identitätsbegriffs. Frank bringt das Problem schließlich wieder auf: „und trotzdem sagt se nich (...) weil hier fehlt der text halt seite hundertdreiunddreißig bis hundertvierundvierzig“. Dies wird von Martin abgeblockt und durch einen Verfahrensvorschlag ersetzt: „ja (das is ja jetzt egal?) gut dann machen wir aber erstmal was sie nich will“. Insgesamt entsteht der Eindruck, daß Martin die ersten Schritte (vor der Kamera) ins Zeichen der Inszenierung wissenschaftlicher Expertise stellt.

Divergierende Vorstellungen über die Herstellung des Textprodukts

Neben sich abzeichnenden divergierenden Lesarten des Ausgangstextes zeichnen sich in der Schreibinteraktion von Frank und Martin wie weiter oben angedeutet vor allem divergierende Vorstellungen über die Herstellung eines verständlichen Textes ab:

- Frank: so und das wurde jetzt genommen als these sagt man ja also männer und frauen könnte man ja einfach so betrachten als wenn sie auch aus verschiedenen kulturen kämen und wolln mal schau wie weit man damit kommt (2) hm wie was weiß ich griechen und römer sich nicht verstanden haben verstehen sich männer und frauen nicht da gibts ja auch diese berühmten bücher da ne du kannst mich einfach nicht verstehen
- Martin: hm ja ja (4) ja wie was müssen wir denn jetzt also gumperz ist kontextualisierung [12 Sekunden Pause, M beginnt zu schreiben (Zitat aus Ausgangstext zu Kontextualisierung)]
- Frank: wir solln ja=n text schreiben
- Martin: ja wieso wir könn doch hieraus zitieren [3 Sekunden Pause, schreibt weiter] oder nicht⁶
- Frank: (.....?) . . nee also erstmal wär these eins unterschiedliche kulturen haben unterschiedliche . . ((leise)) was könnte man sagen+ [4 Sekunden Pause, M schreibt] sprech und kontextualisierungs . konventionen heißt es am anfang [7 Sekunden Pause, M schreibt weiter] das ist ja die erste hypothese . . ne⁶
- Martin: ja wir solln das ja nur darstellen wir solln ja kein keine/ laß uns doch hier das da rausziehen is doch gut also ((schnell, vorlesend)) kontextualisierung bezeichnet das verfahren daß sprecher kontext herstellen um die gesprächsintentionen meiner gesprächspartnerin situationsadäquat interpretieren zu können muß ich mit deren kontextualisierungshinweisen vertraut sein+ peng und dann kommt eh
- Frank: du mußst ja erstmal was dazu sagen du mußst den leuten doch erstmal klarmachen was ist das proBLEM und das ist die erste these unterschiedliche kulturen haben unterschiedliche kommunikationskontexte und so weiter und deswegen können sie sich nicht so einfach verstehen wie man das vielleicht glauben würde . . das muß man ja erstmal klar haben das is ja nicht klar man könnte ja meinen jede kultur kann sich mit jeder automatisch unterhalten (-----?)
- Martin: laß uns doch nicht bei adam und eva anfangen maltz borker gehen da- das kommt doch gleich
- Frank: ja aber das ist der ausgangspunkt . das is die zentrale these . . [M schreibt weiter]
- Martin: wir sollen hier=n knappen text schreiben
- Frank: ja aber das is doch die zentrale these oder nicht . (oder?)
- Martin: ja aber das kommt doch im laufe des textes
- Frank: oder stimmst du mir da nicht zu das is aber die kernaussage . . und die zweite kernaussage ist daß dies übertragbar ist auf die situation zwischen männern und frauen . .
- Martin: ja wir könnn ja hinterher noch kürzen [9 Sekunden Pause, M hat die ganze Zeit weitergeschrieben und schreibt auch jetzt weiter]
- Frank: ((leise)) (du wollst jetzt so zitate zusammenschreiben oder was?)+
- Martin: (.....warum nicht?) [8 Sekunden Pause, M schreibt unbeirrt weiter]
- Frank: ((leise)) können wir uns vielleicht mal einigen ob ich das überhaupt richtig [wichtig?] finde was du da schreibst+

Martin: findest du das unwichtig das is doch wie du sagtest . . der kern
 [14 Sekunden Pause, M schreibt nach wie vor]
 Frank: ((leise, genervt)) (das is ein vorgehen?) zitate sammeln+ [3 Sekunden Pause, M schreibt]
 Martin: so paß auf folge fürs geschlechterverhältnis
 Frank: was hast=n da jetzt geschrieben
 Martin: wo
 Frank: da vorher
 Martin: das is was kontextualisierung is da kommts her da gehts hin
 Frank: ich kanns nicht lesen
 Martin: soll ichs dir vorlesen
 Frank: ja [BS 86]

Auf den ersten Blick konstituiert sich bei Frank und Martin ein ähnliches System wie bei Ria und Claudia: einer der Beteiligten ergreift Stift und Papier und übernimmt das Schreiben. Doch wie der Interaktionsbeginn gezeigt hat, herrscht bereits Uneinigkeit über das Textverständnis. Diese Uneinigkeit setzt sich für die Herstellung des Textes weiter fort. Dies manifestiert sich in dem Einwand, den Frank vorbringt, nachdem Martin beschlossen hat, ein Zitat aus dem Ausgangstext aufzuschreiben. Nachdem Martin zu schreiben angefangen hat, wendet Frank ein: „wir solln ja=n text schreiben“ und gibt seinem Partner damit zu verstehen, daß die Übernahme eines Textzitats nicht seiner Vorstellung einer Zusammenfassung entspricht. Das nicht nur für diesen Ausschnitt, sondern auch für den restlichen Interaktionsverlauf Auffällige ist nun, daß Martin die Einwände seines Partners konsequent abblockt und unablässig weiterschreibt. Dem Einwand seines Partners begegnet er mit der Zulässigkeit des von ihm auch im weiteren Gesprächsfortlauf beibehaltenen Verfahren des Zitierens von Ausgangstext: „ja wieso wir könn doch hieraus zitieren (3) oder nicht“. Daraufhin unterbreitet Frank einen Gegenvorschlag für die Darstellung in der Zusammenfassung: „nee also erstmal wär these eins unterschiedliche kulturen haben unterschiedliche (...) sprech und kontextualisierungshinweise (...) das ist ja die erste hypothese . . ne“. Damit gibt Frank zu verstehen, daß er ein bestimmtes Modell für die Zusammenfassung des Textes vor Augen hat, in dem zunächst die Ausgangssituation dargestellt wird („also *erstmal* ...“). Martin weist den Vorschlag zurück und verbleibt in dem von ihm etablierten Schema des Textzitierens: „ja wir solln das ja nur darstellen wir solln ja kein kein/ laß uns doch hier das da rausziehen is doch gut also ((schnell, vorlesend)) kontextualisierung bezeichnet das verfahren (...) peng und dann kommt eh“. Frank erläutert daraufhin, warum er das von Martin etablierte Herstellungsverfahren problematisch findet, und wie eine Darstellung der ersten These aussehen könnte: „du mußt den leuten doch erstmal klarmachen was ist das proBLEM und das ist die erste these unterschiedliche kulturen (...) das muß man ja erstmal klar haben das is ja nicht klar man könnte ja meinen jede kultur kann sich mit jeder automatisch unterhalten“. Dies wird von Martin mit dem Hinweis auf zu große Ausführlichkeit erneut abgeblockt („laß uns doch nicht bei adam und eva anfangen (...) das kommt doch gleich“. Währenddessen schreibt er die ganze Zeit weiter und macht deutlich, daß er nicht bereit ist, sich auf die Einwände seines Partners einzulassen. Frank setzt noch einmal zu einer Begründung nach („ja aber das ist der ausgangspunkt . das is die zentrale these“), wird von seinem Partner aber erneut zurückgewiesen („wir solln hier=n knappen text schreiben“).

Gemessen an den grundlegenden Einwänden von Frank wirken Martins fortgeführte Schreibaktivitäten provozierend. Aber auch Franks explizite Versuche, das Geschehen als gemeinsamen Konflikt zu behandeln, laufen ins Leere: „(du wollst da jetzt so zitate zusammenschreiben oder was?)“; „können wir uns vielleicht mal einigen ob ich das überhaupt richtig [wichtig?] finde, was du da schreibst“; „(das is ein vorgehen?) zitate sammeln“. Anstelle einer Diskussion über unterschiedliche Vorstellungen zur Herstellung einer Zusammenfassung greift Martin mit Abschluß dieser ersten Formulierungssequenz den nächsten Punkt auf: „paß auf folge für geschlechterverhältnis“.

Frank ist zu diesem Zeitpunkt bereits sichtlich genervt, zu einer Eskalation des Konflikts im Sinne eines Abbruchs kommt es aber nicht. Im Verlauf der Interaktion wendet er sich seinem Partner immer wieder zu. Es bleibt aber bei dem einmal etablierten Modus, daß Martin bei divergierenden Vorstellungen über Formulierungen und Formulierungsinhalte seine eigenen Vorschläge per Aufschreiben durchsetzt.¹⁴¹

Die behandelten Beispiele zeigen, wie die gemeinsame Herstellung eines Textes durch Machtkämpfe überlagert wird. Die Beteiligten „forcieren“ Entscheidungen gegen die Interessen des Partners (Kallmeyer/Schmitt 1996) und etablieren damit eine „spezifische Interaktionsmodalität, die (...) durch Verstöße gegen bestimmte Gemeinsamkeiten der Ziele geprägt ist“ (ebd., 27).¹⁴² Daraus resultiert ein unzusammenhängendes, teils unverständliches Textprodukt, wie an einem ausgewählten Beispiel skizziert werden soll.

Auswirkungen auf das Textprodukt

Das folgende Beispiel zeigt, wie in der ersten Version von Martin ein Textelement auftaucht, das auf Grund fehlender Rahmung unverständlich bleibt. Das Element lautet: „Die Antwort der Autorin vorweg: nein“. Es beruht auf einem der wenigen von Frank durchgesetzten Vorschläge, die in der Artikelüberschrift aufgeworfene Frage, ob Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation sei, direkt am Anfang negativ zu beantworten. In den Textprodukten (Version Martin und Frank) sieht das dann so aus (betreffendes Element wird kursiv gedruckt):

¹⁴¹ Das zeigt sich beispielsweise für die Formulierung im Textprodukt „Geschlechtliches Lernverhalten ist tendenziell konvergent, statt segregiert (und beginnt früher)“. Frank wendet mehrfach ein, daß die Formulierung im Zusammenhang der restlichen Zusammenfassung für LeserInnen unverständlich bleibe. Doch auch hier hält Markus an der Formulierung fest. Die Verwendung von textfremden Fachwörtern („konvergent“; „segregiert“) stützt den Eindruck, daß mit der gemeinsamen Textproduktion von Markus Selbstdarstellung betrieben wird. Dieser Eindruck wird im Laufe der Interaktion noch verstärkt, weil sich herausstellt, daß Martin streckenweise Probleme hat, die Argumentation des Ausgangstextes nachzuvollziehen und hier auf die Erläuterungen von Frank angewiesen ist.

¹⁴² „Relativ typisch für forcierende Züge ist gerade eine ungeschminkte und ggf. verletzende Direktheit bei der Durchsetzung eigener Interessen. Die Akteure lassen bestimmte, durch die Regeln der Höflichkeit gebotene Rücksichten fallen (...). Forcieren hat insofern Eigenschaften aggressiven Verhaltens. Allerdings soll Forcieren nicht die ‚nackte‘ Aggression umfassen, bei der die Regeln der Gesellschaft eindeutig verletzt werden, auch nicht Kommunikationsformen an der Grenze zur Handgreiflichkeit wie Sich-Anschreien. Zum Kernbereich des Forcierens gehört vielmehr die ‚gesellschaftsfähige‘ Aggression im Umgang miteinander, d.h. eher das signalisieren von Gereiztheit als der Wutausbruch (...).“ (Kallmeyer/Schmitt 1996, 29)

Textversion Martin:

x^f

1. ~~Krit.~~ Darstellung der „Zwei-Kulturen-Theorie“

[*x^f Die Antwort der Autorin vorweg: nein*]

- a) Wurzeln: Gumperz
Maltz/Borker
- b) Inhalt
- Kontextualisierung: „Kontextualisierung bezeichnet das Verfahren, mittels dessen [Sprecher] Kontext herstellen.“

Textversion Frank:

Endversion

Thesenpapier zu Günther, Susanne (1992)

„Sprache und Geschlecht: .. in: Linguistische
Berichte 138: 123-143

Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation?“

Die Antwort der Autorin vorweggenommen: Nein! –

Doch zunächst der Ansatz:

Die Wurzeln kultureller Kommunikation liegen bei Gumperz 1982, wonach unterschiedliche Kulturen unterschiedlich kommunizieren. Maltz/Borker (1982/1991) übertragen diesen Ansatz auf die Kommunikation zwischen Frauen und Männern:

„Kontextualisierung bezeichnet [...] das Verfahren, mittels dessen ~~Inter~~-[SprecherInnen] Kontext herstellen“ (124) [BS 87, vgl. Textprodukt, Anhang III, 2.6]

Wie erwähnt schlägt Frank vor, die Antwort auf die in der Überschrift des Ausgangstextes aufgeworfene Frage vorwegzunehmen, bevor eine genauere Begründung hergeleitet wird: „und dann kann man die [Antwort] ja schon mal vorweg nehmen (.....?) das ist das Ergebnis und dann sagt man okee das ist die kritik oder die begründung für dieses vorgehen“. Nachdem sich Martin auf Franks Vorschlag zunächst nicht einlassen will, weil er ihn unverständlich findet, stuft er ihn in einem zweiten Versuch von Frank als irrelevant herunter:

Martin: is doch scheißegal . oder . .

Frank: ja türlich is/ scheißegal is achtundachzig . . das find ich gut dann weiß man schon was rauskommt . .

Martin: wir solln doch kein keine . . jahrhundertwährende prosa schreiben sondern hier nur so=n seminarreader

Frank: [nimmt Papier, schreibt selbst] hier x eins hin die antwort der autorin nein (4) ((diktierend))
autorin vorweg . nein und dann [BS 88]

Durch die mangelnde Bereitschaft, präferierte Lösungen miteinander auszuhandeln, kommt es hier – zumindest in der Version von Martin - zu einem Textsegment, das völlig zusammenhanglos im Schreibprodukt erscheint, weil es eine Antwort auf eine Frage gibt, die nie gestellt wurde. Frank konnte seinen Vorschlag entgegen zahlreicher anderer Versuche zwar durchsetzen - indem er ihn selbst in den gemeinsamen Text schreibt - die fehlende Einbettung trägt dann aber zu der Unverständlichkeit des Produkts bei.

Als **Zwischenresümée** zu den sehr geübten SchreiberInnenläßt sich festhalten, daß auch bei ihnen unterschiedliche Modelle der gemeinsamen Textproduktion entstehen, die sich in einem sehr weiten Sinne erneut unter den Bezeichnungen der Produkt- und der Planungsorientierung

beschreiben lassen. Diese zeichneten sich einmal durch eine deutliche Aufgabenaufteilung aus, bei der die Beteiligten je abwechselnd für die Formulierung des Textes zuständig werden, dabei aber von der Partnerin jederzeit wissen, woran diese gerade arbeitet (Claudia und Ria). Zum anderen zeichneten sie sich durch ein gegenteiliges Verfahren der gemeinsamen Planung und Formulierung des Textes aus (Helen und Edgar). Für beide Modelle gilt, daß sie auf der *erfolgreichen Unterstellung geteilten Wissens in den verschiedenen Bereichen der Textproduktion* basieren. Wo dies trotz vermuteter Kooperations- und Schreibexpertise nicht der Fall ist, kann die Übernahme der Formulierungs- und Schreibzuständigkeit durch eine Person völlig dysfunktional sein. Der Fall von Frank und Martin zeigt, daß sich die Beteiligten nicht auf ein Verfahren einlassen können, bei dem die Formulierungsverantwortung in einer Hand liegt. Vielmehr konstituieren die Beteiligten von Anfang an Kontrollnotwendigkeit.

Eine Gemeinsamkeit, die sie mit den anderen als sehr geübt eingeordneten Interaktionen teilen, ist die *kritische Lektüre von Texten*. Auch Frank und Martin liefern eine an Argumentationsproblemen orientierte Lesart des Textes. Neben der bereits bekannten Kritik von Markus an dem Umgang der Autorin mit dem Identitätsbegriff erhebt Frank im Verlauf der Interaktion einen ähnlichen methodischen Einwand wie Claudia. Er problematisiert die Lektürepraktiken der Autorin Günthner im Hinblick auf eine pauschalisierende Darstellung („das kann man ja immer sagen das ist viel zu grob und kategorisiert“) und merkt kritisch an, die Autorin baue sich für ihre Darstellung einen „Pappkameraden“, um ihre Argumentation besser zu entfalten. Eine kritische Reflexion begleitet die Textherstellung in allen drei Fällen der als sehr geübt eingeordneten SchreiberInnen. Sie scheint demnach eine notwendig herzustellende Schreibvoraussetzung für die erfahrenen SchreiberInnen zu bilden, die sie systematisch – nämlich vor allem am Beginn einer ersten Verständigung über den Ausgangstext – in die Interaktion einfließen lassen. Sie manifestiert sich im übrigen auch in den Randnotizen, die die Beteiligten beim Lesen des Ausgangstextes vor dem Experiment gemacht haben. Dort finden sich leichte bis deutliche Distanzierungen vom Text, die teilweise nur in einzelnen Wörtern vorgenommen werden.

Für die Untersuchung kooperativer Textproduktionen liefert das Beispiel der Kooperation von Martin und Frank Aufschluß über die Relevanz von Beziehungskonflikten. Wurden im Anschluß an Burnett (1993a; 1993b) bestimmte Arten von Konflikten („substantive conflict“) in einem der letzten Kapitelabschnitte als wirksames Moment der Zusammenarbeit beschrieben, weil über sie verschiedene Sichtweisen hervortreten und Alternativen entwickelt werden können (vgl. 4.2.1.3), so zeigt das Beispiel von Frank und Martin die kontraproduktive Wirkung von solchen Konflikten, die aus einer problematischen Beziehungskonstellation erwachsen:

Affective conflict, which deals with interpersonal disagreements, is nearly always disruptive to collaborative decision-making. For example, when collaborators disagree because of personal prejudices (...), they are seldom able to focus on the task. Similarly, procedural conflict, which deals with disagreements about how the collaborators should work together, can also be disruptive if the problems are not resolved or managed effectively. Procedural conflicts can include disagreement about factors such as meeting dates and times, individual task assignments, group organization and leadership, and, curiously, methods of resolving disagreements. (Burnett 1993a, 145)

Der Fall von Martin und Frank ist umso interessanter, weil die Beteiligten als sehr geübtes Schreibteam ausgewählt wurden. Es war vermutet worden, daß gemeinsame Kooperationserfahrung und wiederholte Schreibtätigkeiten im beruflichen Kontext zu einer effektiven Zusammenarbeit führen. Das Beispiel von Frank und Martin zeigt, daß eine Zuordnung von Schreib- und Kooperationskompetenz nach formalen Kriterien unzureichend ist.

4.3.1.4 Divergierende Vorstellungen über den Detaillierungsgrad von Formulierungen

Die Interaktion von Elke und Tina liefert den Fall einer Kooperation, bei der die Beteiligten ausführliche Planungen vornehmen, gute Textkenntnisse besitzen, bereits miteinander gearbeitet haben, ein starkes Interesse an der Lösung der Aufgabe besitzen, aber ein nur schwer verständliches Textprodukt hervorbringen. Die Hypothese, der hier nachgegangen werden soll, ist, daß zwischen Elke und Tina divergierende Vorstellungen über die Darstellung im Text bestehen, die zwar – im Gegensatz etwa zu Martin und Frank – im Gespräch diskutiert, aber im Resultat fast immer zugunsten der Vorschläge von Tina gelöst werden, die gemessen an den Anforderungen der Aufgabe zur Zusammenfassung extrem detailorientiert sind. Ihre Zusammenfassung beinhaltet eine kleinschrittige Darstellung des Ausgangstextes, die in ihrer Ausführlichkeit ein unzusammenhängendes Textprodukt entstehen läßt. Die Kondensierungs- und Komprimierungsanforderungen einer Zusammenfassung werden damit aufgehoben.

Die gemeinsame Lösung von Formulierungsproblemen beinhaltet bei Elke und Tina häufig einen Kompromiß, den Elke auf Grund der Hartnäckigkeit von Tina eingeht. Das Aushandlungssystem ist folgendes: Tina schreibt, Elke unterbreitet weitestgehend aufschreibbare Formulierungsvorschläge.¹⁴³ Tina hingegen unterzieht die Vorschläge ihrer Partnerin meist einer minutiösen Überarbeitung, bei der sie Alternativen für den Aufbau einzelner Formulierungen oder Formulierungssegmente unterbreitet. Die Überarbeitung der Vorschläge der Partnerin erfolgt mit einer enormen Beharrlichkeit und Zeitintensität, bei der Elke ihre ursprünglichen Vorschläge häufig (leicht genervt) fallen läßt.

Die Konkurrenz von Formulierungsansprüchen und –vorschlägen wird bei Elke und Tina zu einem problematischen Element der kooperativen Textproduktion, denn die Vorschläge divergieren im Hinblick auf die Vorstellungen vom Detaillierungs- und Explizitheitsgrad der Formulierungen. Elke konzentriert sich stärker auf die Makrostruktur des Textes, Tina orientiert sich an der Lösung mikrostruktureller Formulierungsprobleme, die beispielsweise auch den Klang von Formulierungen betreffen. Der symptomatische Einspruch durch Tina bei Formulierungsvorschlägen von Elke hat langwierige Prozesse der Herstellung einzelner Formulierungen zur Folge. Das führt dazu, daß makrostrukturelle Gliederungselemente in der

¹⁴³ Zur Markierung aufschreibbarer Formulierungen in der Interaktion vgl. Kap. 5, 5.3.3.2

gemeinsamen Textproduktion aus dem Blick geraten.¹⁴⁴ Ohne eine entsprechende Rahmung sind einzelne Formulierungen kaum noch zu verstehen, sie werden ‚überplant‘.

Das Formulierungsverfahren ist hier, wie dies schon für die produktorientierten Gruppen der Anfängerinnen zu sehen war, zu kleinschrittig. Die Unverständlichkeit des Textes ist auch in der gewählten Darstellungsform begründet: Die Beteiligten entschließen sich zu einer Darstellung in Stichworten, weil sie dies für die Rezipierbarkeit günstiger finden als „so’n textklops“, wie Elke es ausdrückt. Dabei löst das gewählte Verfahren, die Überschriften des Ausgangstextes zu übernehmen und unter diesen Überschriften die betreffenden Punkte aufzuführen, Zwänge aus. Als sie zu der Überschrift „2.3 rapport versus report-Stil“ des Ausgangstextes gelangen und sie im Schreibprodukt notiert haben, stellen sie fest, daß die dort behandelten Punkte ihrer Ansicht nach bereits im wesentlichen unter den anderen Überschriften behandelt wurden. Weil sie sich aber für die Strukturierung der Zusammenfassung in enger Anlehnung an die Strukturierung im Ausgangstext entschieden haben, entscheiden sie sich hier einfach für Redundanz.¹⁴⁵

Das folgende Beispiel liefert Einblick in die beschriebenen Prozesse der aufwendigen, kleinschrittigen Formulierungsarbeit, die durch die gewählten Lösungen von Tina gesteuert sind. Das Beispiel bezieht sich auf den folgenden Formulierungskomplex des Textprodukts. Der Gesprächsausschnitt umfaßt dann die Formulierung mit dem Pfeil:

- Anwendung geschlechtsspezifischer-typischer Komm.-strategien abhängig von der aktuell ausgeübten sprach. Aktivität
- ➔ daraus folgt aber keinesfalls, daß sich hieraus kategorisch geschlechtsspezifische Komm.-muster ableiten lassen¹⁴⁶

¹⁴⁴ Dies manifestiert sich vor allem am Gesprächsbeginn. Mit Aufnahmebeginn macht Elke einen Vorschlag, der die Makrostruktur des Textes betrifft: „also man könnte ja irgendwie am besten (.....?) so als einleitenden satz hinschreiben daß es n=text is der GEgen diese aussage von tannen und was weiß ich wem noch argumentiert“. Diese Initiative, die im übrigen an die anfänglichen Initiativen von Silke bei der Zusammenfassung mit Janine (vgl. Kap.2, BS 1) und von Helen bei der Zusammenfassung mit Edgar erinnert (vgl. Kap. 4, BS 80), wird von Tina zugunsten der allgemeinen Organisation der Interaktion gestoppt: „wie solln wir den denn jetzt überhaupt organisieren solln wir gleich hinschreiben oder erstmal stichpunkte“. Daraus folgt ein aufwendiger Prozeß der Organisation verschiedener Schritte, die von Tina aufgerufen werden. Der von Elke aufgerufene Rahmen für den Text wird nicht wieder aufgegriffen.

¹⁴⁵Elke: genau (das ham wir unten?) *eigentlich ist es hier oben auch schon mal*

Tina: also daß es sehr wohl so ist daß frauen und männer in bestimmten situationen unterschiedliche oder auch geschlechtsTypische ehm sprachliche oder kommunikationsstrategien anwenden aber das

Elke: also dann warte mal ((vorlesend)) Anwendung geschlechtsspezifischer eh . kommunikationsstrategien abhängig von der situation+ *eh ham wir das schon mal‘*

Tina: so ähnlich aber das is im prinzip (.....?)

Elke: ja eben deswegen meint ich ob man das erläuterung jetzt noch mal zuschreibt *weil wir es halt so ähnlich schon mal haben*

Tina: *aber wenn wir jetzt hier zu zwei drei nichts eh wenn wir das nicht zu zwei drei schreiben dann ham wir zu zwei drei gar nichts (das ist auch blöd?)*

Elke: was kommt denn da noch

Tina: nicht viel

Elke: nicht viel‘ . *also gut dann schreiben wir das einfach nochmal* wie hab ich das jetzt eben gesagt (...) [BS 89]

¹⁴⁶ Dabei ist auch hier wie schon bei den kleinschrittig orientierten Anfängerinnen das Abkürzen von Wörtern charakteristisch.

Tina: ((zitiert aus dem Ausgangstext, schnell)) keineswegs als kategorisch von der betreffenden Aktivität und dem damit dem kommunikation losgelöst ALLEN frauen stets anhaf- (2) eine solch simplizistische zuschreibung die bei tannen in form einer dichotomischen rapport report und reduziert dedel dedel dedel+ [E lacht] also ich würde sagen dieses hier . . ehm ja ((zitiert)) keineswegs als kategorisch von der entsprechenden aktivität und damit dem kommunikationsziel LOSgelöst allen frauen stets anhaf- kommunikationsmuster+ das schreiben wir jetzt mal in drei worte

Elke: gut (2) ehm solln wir da nicht so=n pfeil machen daraus folgt . oder so (2) ((liest, sehr leise)) kategorische . . + (4)

Tina: vielleicht

Elke: bestimmte . . sprachliche . mittel

Tina: vielleicht sollte man könnte man auch schreiben ((Vorschlag)) daraus folgt KEInesFALLS daß sich daraus ste- allen frau stets anhaftende kommunikationsmuster ableiten lassen+ . . oder so

Elke: daraus folgt daß es NICH so is

Tina: mhm daraus folgt keinesfalls daß blblbl (3)

Elke: ich würde eher schreiben daraus folgt daß . nicht ist (2) [E und T sprechen durcheinander] weil (es?) sowieso deren argument ist daß es da draus folgt‘ die wolln ja sowieso nich ehm und du meinst das würde eher da drauf eingehen was die anderen eher aus dem argument vielleicht raus ziehen würden wenn wir da keinesfalls hinschreiben

Tina: ja mhm (2) das is ja deren ich mein sie beziehen sich ja nochmal da drauf was die anderen sagen und die

Elke: dann schreib aber ((Vorschlag)) daraus folgt ALSO keinesfalls weil irgendwie wird das sonst

Tina: ((lachend)) (.....?) korinthenkacker+

Elke: ja ja müssen wir irgendwie diskutieren hier

Tina: also gut wie du möchtest ((Selbstdiktat)) daraus folgt also+

Elke: ((diktiertend)) keinesfalls+

Tina: ((selbstdiktat)) daraus mensch (2) folgt . + oder nich lieber ABER . . ALso hört sich so an als wenn man gerade noch irgendwas da geschrieben hätte

Elke: ja ham wir ja auch wir ham ja gerade geschrieben daß unterschiedliche situationen eh . . geschlechtstypisch sind oder auch eben nich . in der sprache

Tina: ja ich find also jetzt irgendwie komisch weil also is [lacht] (bezieht?) sich echt auf das was die andern geschrieben haben wenn ich sagen würde bla bla bla anwendung geschlechtstypischer kommunikationsstrategien abhängig von der aktuell ausgeübten aktivität daraus folgt **ABER** keinesfalls . daß weil man jetzt erwarten könnte

Elke: (is gut ja?)

Tina: die argumentation bla bla und das is ähnlich

Elke: ich wollte ja auch nur dein keinesfalls mir ein bißchen schmackhafter machen also schreib einfach keinesfalls

Tina: ((selbstdiktat)) aber+ also ich find aber

Elke: (.....?) ((skeptisch)) Aber keinesfalls+ ja gut okee mach das

Tina: weil das dann wenn du dieses argument siehst das könnteste auch einordnen in das was die anderen da sagen aber die anderen würden jetzt was anderes draus folgern

Elke: und deswegen (wärs.....?)

Tina: (.....?) ABER

Elke: ja

Tina: ((Selbstdiktat)) daraus folgt aber keinesfalls+ (2)

Elke: obwohl somit ja eigentlich besser wäre weil wir ham ja jetzt gerade das gegenargument geliefert gegen geschlechtstypische kommunikation nämlich daß es unterschiedliche situationen gibt in manchen isses so in man- manchen isses nich und daraus folgt SOMIT und nicht aber

Tina: tja: (2) somit aber keines- [beide lachen]

Elke: also somit aber keinesfalls [beide lachen]

Tina: (...) daraus folgt somit keinesfalls ((leise, lachend)) das is=n bißchen komisch+

Elke: also losgelöst davon natürlich schon aber im zusammenhang damit (3) also . lassen wir das jetzt so das is mir jetzt auch nicht so existentiell wichtig weils

Tina: ich krieg schon bauchschmerzen [beide lachen] also ich schreib erstmal zuende dann können (wir immer noch überlegen?) ((Selbstdiktat)) daraus folgt aber keinesfalls

Elke: ((lachend)) könn wir auch nach hinten vertagen [beide lachen] (2) ja was wolln wir jetzt eigentlich hier sagen‘ [BS 90]

Elke und Tina wollen die Schlußfolgerung formulieren, die sich aus dem im Text zuvor beschriebenen Punkt ergibt. Dabei entstehen unterschiedliche Ansichten darüber, ob die Schlußfolgerung positiv oder negativ formuliert werden soll. Gegenüber dem Vorschlag der Negativformulierung („keinesfalls“) von Tina präferiert Elke die Variante der positiven Formulierung bei negierender Darstellung des Inhalts: „ich würde eher schreiben daraus folgt daß . nicht ist“. Dies wird mit der Darstellungslogik im Ausgangstext begründet, der die Behandlung verschiedener Positionen beinhaltet: „weil (es?) sowieso deren [Günthners] argument ist daß es da draus folgt“. Elke kommt ihrer Partnerin aber sofort entgegen, indem sie selber eine vorgezogene Negierung begründet: „und du meinst das würde eher da drauf eingehen was die anderen eher aus dem argument vielleicht raus ziehen würden wenn wir da keinesfalls hinschreiben“. Sie läßt sich auf den Vorschlag von Tina ein, macht ihre Zustimmung aber von einem Kompromiß in der Formulierung abhängig: „dann schreib aber ((Vorschlag)) daraus folgt ALSO keinesfalls weil irgendwie wird das sonst“. Daraufhin bezeichnet Tina ihre Partnerin als „Korinthenkackerin“, was angesichts ihrer eigenen Unnachgiebigkeit, mit der sie Elkes bisherige Formulierungsvorschläge behandelt hat, einigermaßen ironisch erscheinen läßt.

Die daran unmittelbar anschließende Passage zeigt, wie Tina den Kompromißvorschlag von Elke verwirft und durch einen neuen ersetzen möchte. Zunächst scheint sie ihn zwar zu akzeptieren („also gut wie du möchtest ((Selbstdiktat)) daraus folgt also+“), beim Aufschreiben gelangt sie aber zu einem anderen Vorschlag: „oder nich lieber ABER . . ALso hört sich so an als wenn man gerade noch irgendwas da geschrieben hätte“. Es folgt eine längere Diskussion zwischen den Beteiligten, welcher Junktor („also“; „aber“; „somit“) den Sachverhalt angemessen wiedergibt. Mit Blick auf die Beschreibungsperspektive, aus der die Vorgängeräußerung im Text formuliert wurde, ist die konsekutive Bedeutung der Partikeln „also“ oder „somit“, wie sie von Elke vorgeschlagen werden, inhaltlich bzw. textlogisch angemessener. Denn die Beteiligten entfalten das Thema zuvor aus der Perspektive der befürworteten Position der Autorin (Günthner), dementsprechend wäre auch die Schlußfolgerung aus der Perspektive der Autorin zu ziehen. Dies ist auch das Argument, das Elke anführt: „obwohl somit ja eigentlich besser wäre weil wir ham ja jetzt gerade das gegenargument geliefert gegen geschlechtstypische kommunikation nämlich daß es unterschiedliche situationen gibt in manchen isses so in man- manchen isses nich und daraus folgt SOMIT und nicht aber“. Tina präferiert aber weiterhin die Formulierung eines Gegensatzes, wodurch verschiedene Darstellungsperspektiven in der Zusammenfassung vermischt werden. Ihr Argument bezieht sich auf die Klangstruktur des Textes (vgl. Keseling 1984): „ALso hört sich so an als wenn man gerade noch irgendwas da geschrieben hätte“; „daraus folgt somit keinesfalls ((leise, lachend)) das is=n bißchen komisch+“. Durch die aufwendige Diskussion des passenden Junktors verlieren die Beteiligten den Zusammenhang ihrer Diskussion immer mehr aus den Augen. Am Ende des Ausschnitts bringt Elke dies selbst auf den Punkt: „ja was wolln wir jetzt eigentlich hier sagen“.

Der Ausschnitt macht deutlich, daß Elke viel früher bereit ist, eigene Vorschläge zugunsten der Alternativen von Tina aufzugeben, und zwar zum einen in Bezug auf das Satzkonzept (Negativ-/Positivformulierung) und zum anderen in Bezug auf die Herstellung von Satzbezügen. Dabei beinhaltet der Rückzug für Elke häufig einen Kompromiß: „ich wollte ja auch nur dein keinesfalls mir ein bißchen schmackhafter machen also schreib einfach keinesfalls“. Bezogen auf die Kohärenz in der Darstellung des Endprodukts hat das Beispiel gezeigt, daß sich mit der mikroorientierten Formulierungsarbeit die inhaltlich weniger angemessene Variante durchgesetzt hat.¹⁴⁷

Nachdem die Beteiligten am Ende noch einmal grob das Textprodukt durchgehen, bringt Elke die potentielle Unverständlichkeit des Textes selbst zum Ausdruck:

Elke: ich denk jetzt nur mal grad ob man das jetzt hier alles verSTEHT und ob man den zusammenhang (kriegt?) [BS 92]

4.3.1.5 Trennung von Textverständnis und Textproduktion bei der Herstellung einer Zusammenfassung

Die Kooperation von Anke und Hilde ist durch all das geprägt, was als charakteristisch für das Modell einer produktorientierten Textherstellung beschrieben wurde. Gegenüber den Anfängerinnen verfügen sie aber über gemeinsame Kooperationserfahrung, was zu Beginn der Arbeit zu einer direkten Aufgabenverteilung führt, aus der sich komplementäre, geteilte Zuständigkeiten entwickeln: Anke ist für die Planung und Formulierung zuständig, Hilde schreibt und unterzieht die Formulierungsvorschläge einer Art Endkontrolle. Auch Anke und Hilde arbeiten kleinschrittig an der sequentiellen Textoberfläche des Ausgangstextes, ohne eine Gesamtvorstellung über den Ausgangstext oder über die eigene Zusammenfassung zu entwickeln. Ähnlich wie bei den produktorientierten Anfängerinnen besteht auch ihr Verfahren in der häufigen Übernahme von Teilen aus dem Ausgangstext. Dabei entsteht ein Textprodukt, das auf den ersten Blick zwar über eine klarere Struktur zu verfügen scheint, als dies bei den problematischen Fällen der Anfängerinnen der Fall war.¹⁴⁸ Jedoch zeigt eine genaue Analyse, daß in dem Text unterschiedliche Darstellungsebenen vermischt und falsche Bezüge hergestellt werden. Der Grund dafür liegt in einem mangelnden Verständnis des Ausgangstextes. Diese schon häufiger zu machende Beobachtung wird als zu verfolgende Hypothese in diesem Kapitelabschnitt deshalb interessant, weil eine der Beteiligten die Verständlichkeit des Ausgangstextes wiederholt problematisiert und den Text einer kritischen Reflexion unterziehen möchte, während ihre Partnerin eine kritische Verständigung über den Ausgangstext systematisch als relevante Schreibvoraussetzung abblockt und aus dem gemeinsa-

¹⁴⁷ Zum Ende der gesamten Formulierungsarbeit greift Elke die Diskussion wieder auf und begründet noch einmal kurz, warum sie die aber-Variante nach wie vor problematisch findet: E: „weil wenn man das so durchliest dann hat man so'n bißchen das gefühl, daß das aber der gegensatz zu dem spiegelstrich da drüber konstruieren soll und das würde ja halt nich so passen (2) aber ich bin jetzt dafür daß wir das einfach [T beginnt zu lachen] daß das jetzt nicht mehr so wichtig is (2) aber du weißt was ich meine“, T: „ja“ [BS 91]

¹⁴⁸ Der Text wird in zwei Teile gegliedert, die durch Überschriften voneinander abgegrenzt sind (vgl. BS 96)

men Aushandlungsprozeß verdrängt. Interessant wird dieses Zusammentreffen unterschiedlicher Vorstellungen über bearbeitungsbedürftige Punkte vor allem dadurch, daß es nicht – wie in den vorigen beiden Fällen zu sehen - zu Divergenzen zwischen den Partnerinnen führt, sondern im Gegenteil: daß die Interaktion von Anke und Hilde völlig reibungslos verläuft. Und dies scheint im Zeichen einer möglichst schnellen Aufgabenerledigung zu geschehen.¹⁴⁹ Insofern könnte die Hypothese auch lauten: Es gehört zu den Kooperationsroutinen von Anke und Hilde, daß sie sich trotz kleinerer Unstimmigkeiten schnell auf die wesentlichen Schritte einer für sie effektiven, gemeinsamen Durchführung der Aufgabe einigen können, für deren Lösung sie insgesamt wenig Interesse aufbringen.

Die folgenden Transkriptausschnitte liefern das Muster der interaktiven Behandlung unterschiedlicher Relevanzsetzungen. Alle drei Beispiele machen deutlich, wie über das Zurückweisen der Einwände von Hilde ein Schreibmodus etabliert wird, bei dem Probleme des Textverständnisses und der Textkritik zugunsten der frühzeitigen Herstellung eines Endprodukts zurückgestellt werden. Die Untersuchung des Schreibprodukts im Anschluß an die Analyse der betreffenden Interaktionsausschnitte zeigt dann, welche unmittelbaren Konsequenzen die Aushandlung eines solchen Schreibmodus‘ für den herzustellenden Text hat.

Interaktionsbeginn:

- Anke: ist dir klar daß wir jetzt aufgenommen werden
Hilde: ja los laß uns anfangen [2 Sekunden Pause, Blättern im Text] *ich fand den text schon schwierig weil er wieder . ehm . . revidiert*
Anke: immer wieder was verwirft
Hilde: *was er was er vorher gesagt hat und dann wieder auf unterschiedliche positionen eingeht und dann wieder darauf zurückkommt was er zuerst gesagt hat .*
Anke: *wir müssen den ja jetzt nur zusammenfassen* [blättert im Text] guck mal hier stehn doch so große überschriften vielleicht kann man das danach so=n bißchen
Hilde: (gehn wir da jetzt mal vor?)
Anke: also einmal ist hier der ansatz mit den zwei verschiedenen kulturen [...] sonst solln wir das so machen wir schreiben erst mal so diese punkte *diese dicken überschriften und fassen einfach so ein zwei sätze dazu zusammen* [BS 93]

Formulierung des Einleitungssatzes:

- Hilde: ((schreibt, Selbstdiktat)) ausgehend von der theorie+
Anke: ((diktiert weiter)) der zwei kulturen+ in anführungszeichen (2)
Hilde: ((schreibt, Selbstdiktat, leise)) von der theorie+ [setzt mit dem Schreiben ab] *ich würd auch nicht kulturen versteh ich was ganz anderes*
Anke: *aber hier stehts aber so drin die sprechen hier ja immer von den zwei kulturen* [zeigt in Text] *und wir ham hier auch zwei kulturen als überschrift*
Hilde: *ja und findste das so sinnig von der frau so*
Anke: [wendet sich Partnerin zu] *wir solln den text ja zusammenfassen*
Hilde: [weist auf eine Stelle im Text] (.....?) find ich besser
Anke: mhm ((Selbstdiktat)) von der+ und wenn wir beides reinbringen‘ [BS 94]

Formulierung des Punktes ‚Peergruppenerziehung‘:

- Anke: nämlich daß nicht erst in den peer groups das gelernt wird sondern bereits schon in den ersten lebensjahren . und daß der spracherwerb sich auch ja . eh . bei beiden in derselben sprachlichen umgebung. (.....?) wird

¹⁴⁹ Schon im Vorfeld des Experiments machten die Teilnehmerinnen die Veranstalterin darauf aufmerksam, daß sie auf Grund einer anstrengenden gemeinsamen Arbeit unmittelbar vor dem Experiment bereits überarbeitet und dementsprechend unmotiviert für das Experiment seien, und daß sie gewisse Zeitbeschränkungen für das Experiment hätten.

[12 Sekunden Pause, beide sind in Text vertieft]

Hilde: [schüttelt Kopf] *obwohl ich das so irgendwie nicht nachvollziehen kann*

Anke: *wir (müssen?) ja jetzt ne zusammenfassung von dem was HIER drin steht* (5) er geht dann nochmal auf die verschiedenen kulturen ein aber das/ oder wir schreiben als letzten satz (...)
[BS 95]

Das Beispiel des Interaktionsbeginns zeigt, wie Hildes anfängliche Initiative, allgemeine Lektüreeindrücke zu thematisieren, von ihrer Partnerin zugunsten der Formulierung eines Organisationsvorschlags unterlaufen wird. Bemerkungen zur schweren Verständlichkeit des Ausgangstextes werden von Anke mit dem Hinweis, daß man den Text „ja jetzt nur zusammenfassen“ müsse, nicht weiter aufgegriffen. Damit wird die Relevanz des Vorschlags von Hilde, erst einmal über den Text zu sprechen, für die Lösung der gemeinsamen Aufgabe zurückgestuft. Zugleich offenbart sich dabei ein Herstellungs-konzept, das die Aufgabe zur Zusammenfassung eines Ausgangstextes von dem genauen Verständnis dieses Ausgangstextes loslöst. Anke gibt zu verstehen, daß sich die gemeinsame Produktionsaufgabe nahezu unabhängig vom Schwierigkeitsgrad der Textvorlage erledigen läßt. Dieses Konzept beinhaltet das sequentielle Voranschreiten entlang der durch den Ausgangstext vorgegebenen Strukturierungseinheiten durch Überschriften: „guck mal hier stehn doch so große überschriften vielleicht kann man das danach so= n bißchen“; „sonst solln wir das so machen wir schreiben erst mal so diese punkte *diese dicken überschriften und fassen einfach so ein zwei sätze dazu zusammen*“.¹⁵⁰

Der zweite Ausschnitt zeigt, wie Hilde über eine kritische Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit des Ausgangstextes versucht, gemeinsame Verständnisgrundlagen für die Formulierung des betreffenden Abschnitts herzustellen („ich würd auch nicht kulturen versteh ich was ganz anderes“). Dies wird von Anke mit dem Hinweis abgeblockt, daß es sich um die im Ausgangstext verwendete und damit um die in die Zusammenfassung zu übernehmende Begrifflichkeit handelt („aber hier stehts aber so drin die sprechen hier ja immer von den zwei kulturen [zeigt in Text] und wir ham hier auch zwei kulturen als überschrift“). Der Versuch von Hilde, die verwendete Begrifflichkeit grundlegend in Frage zu stellen („ja und findste das so sinnig von der frau so“), wird von Anke mit dem Hinweis zurückgewiesen, man solle „den text ja zusammenfassen“. Die kritische Reflexion des Textes, wie sie insbesondere die Verständigung der sehr geübten SchreiberInnen prägte, wird als überflüssiger bzw. geradezu kontraproduktiver Schritt der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung behandelt. Dies wiederholt sich auch im dritten Gesprächsausschnitt. Hildes Distanzierung und Unverständnis gegenüber der Darstellung im Ausgangstext („obwohl ich das irgendwie nicht nachvollziehen kann“) wird von Anke als unproduktiver Einwand für die Lösung der Textproduktionsaufgabe ausgewiesen: „wir (müssen?) ja jetzt ne zusammenfassung von dem was HIER drin steht“. Die Aufgabe, einen Text zu verstehen, und die Aufgabe, einen Text zusammenzufassen, werden als getrennte Tätigkeiten behandelt. Anke macht – ganz ähnlich wie die produktorientierten

¹⁵⁰ Mit solchen Äußerungen etabliert Anke ein ähnliches Aufgabenverständnis wie die produktorientierten Anfängerinnen. Auch dort wurde die Aufgabe der Zusammenfassung auf der kommunikativen Oberfläche als

Anfängerinnen - deutlich, daß die Zusammenfassung eines Textes über die Bearbeitung der Textoberfläche geleistet werden kann bzw. umgekehrt, daß ein Eindringen in die einzelnen argumentativen Zusammenhänge des Ausgangstextes für die Zusammenfassung eines Textes hinderlich ist, weil sich Aussagen des Textes mit eigenen Einstellungen vermischen. Dies manifestiert sich über die besondere Betonung des deiktischen Partikels („wir (müssen?) ja jetzt ne zusammenfassung von dem was *HIER* drin steht“). Hilde scheint Ankes Aufgabenverständnis zu teilen, sie bringt zwar einzelne Einwände vor, kehrt aber sofort wieder zum produktorientierten Modus der gemeinsamen Textherstellung zurück.

Das zweite Beispiel liefert darüber hinaus Aufschluß über das unklare, mangelnde Textverständnis, das von Anfang an zwischen den Beteiligten herrscht. In dem Einwand von Hilde bezüglich der Verwendung des Kulturen-Begriffs vermischen sich verschiedene Ebenen der Darstellung und Argumentation im Ausgangstext. Hilde differenziert nicht zwischen der Position der Autorin Günthner und der von Günthner kritisierten Positionen. Denn das Konzept der zwei Kulturen im Ausgangstext, das Hilde im Hinblick auf die Verwendung des Kulturbegriffs kritisiert, wird ja gerade von Günthner problematisiert. Es bildet das Gegenkonzept ihrer eigenen Argumentation. Diese läuft auf die Unangemessenheit des Kulturen-Konzepts für die Beschreibung gemischtgeschlechtlicher Kommunikation hinaus. Hildes Einwand, unter Kulturen „was ganz anderes“ zu verstehen, wird in einer bestimmten Hinsicht von Günthner geteilt. Der Vorschlag, den Kulturen-Begriff deshalb in der Zusammenfassung nicht zu benutzen, macht deutlich, daß Hilde ihn nicht richtig zuordnet. Denn eine Zusammenfassung des Textes von Günthner bedarf auch der Zusammenfassung des Kulturen-Konzepts, gegen das Günthner argumentiert. Die Zuschreibung des Konzepts an die Autorin selbst („findste das so sinnig von der frau“) deutet also auf ein falsches Textverständnis hin, wie es im übrigen auch für Teile der Gruppen von Anfängerinnen zu beobachten war. Dieses Mißverständnis wird in der Interaktion nicht ausgeräumt, denn erstens wird der Einwand wie gesehen zurückgewiesen und zweitens scheint Anke demselben Mißverständnis zu unterliegen. Ihre Entgegnung, „aber hier steht aber so drin die sprechen hier ja immer von den zwei kulturen und wir ham hier auch zwei kulturen als überschrift“, läßt vermuten, daß auch ihr nicht klar ist, wer welche Position im Ausgangstext bezieht. Die unspezifische Personenbezeichnung „die“ im Plural läßt hier aber keinen eindeutigen Schluß zu.

Auswirkungen auf den hergestellten Text

Das Problem der falschen Zuordnung von Positionen hat im Textprodukt zunächst keine Konsequenzen. Dies ist durch den Verzicht auf sämtliche Personenbezeichnungen in der Zusammenfassung begründet. Eine Zuordnung verschiedener Positionen zu einzelnen Personen findet nicht statt. Sie wird durch eine unpersönliche Darstellung von Konzept und Gegenkonzept in zwei Gliederungsschritten aufgehoben:

eher handwerkliche Aufgabe behandelt und manifestierte sich in Bemerkungen wie „dann sollten wir das kurz zusammenfassen“ oder „wir solln ja NUr ne zusammenfassung schreiben ne“.

Sprache und Geschlecht

Der Ansatz der zwei Kulturen mit verschiedenen Kommunikationssystemen als Erklärungsmodell für geschlechtsspezifisches Sprechen

Ausgehend von der ~~un~~ „Zwei-Kulturen“-Theorie – des geschlechtsspezifischen Kommunikationsverhalten von Männern und Frauen – kommt es in Gesprächen zu systematischen Mißverständnissen und kommunikativen Fehlschlägen.

Diese Theorie soll an den folgenden Faktoren verdeutlichen, daß sie so beschrieben nicht haltbar ist.

[...]

2. Kritische Einwände zur Theorie

2.1 Im folgenden Abschnitt wird diese „Zwei-Kulturen“-Theorie widerlegt. [BS 96, vgl. Textprodukt in , Anhang III, 2.7]

Das Problem eines mangelnden Textverständnisses manifestiert sich in einer auffälligen Vermischung verschiedener Beschreibungsperspektiven im Text. Zunächst fehlt dem Text ein äußerer Beschreibungsrahmen, der ersichtlich werden läßt, um was für einen Text es sich überhaupt handelt, worauf sich der Text bezieht (Ausgangstext) und auf welches Problem oder welche Ausgangssituation er reagiert. Vielmehr beginnt er unvermittelt mit der Darstellung eines spezifischen „Ansatzes“: „Der Ansatz der zwei Kulturen mit verschiedenen Kommunikationssystemen ...“. Daraus erwächst ein falscher Begründungszusammenhang bei der Eröffnung des Textes, die Darstellungsperspektive geht verloren: „Ausgehend von der ~~un~~ „Zwei-Kulturen“-Theorie – des geschlechtsspezifischen Kommunikationsverhalten von Männern und Frauen – kommt es in Gesprächen zu systematischen Mißverständnissen und kommunikativen Fehlschlägen“. Die Formulierung legt es nahe, daß „systematische Mißverständnisse“ und „kommunikative Fehlschläge“ zwischen Männern und Frauen das *Resultat* einer Theorie sind. In dieser Lesart hätte die Konzeption einer Theorie, nämlich der Zwei-Kulturen-Theorie, praktische Folgen für das Kommunikationsverhalten im Alltag. Die Vermeidung der Zuordnung von Positionen an einzelne Personen oder ausgewiesene Theoriekontexte führt auf der Darstellungsebene zu einer ungenauen Rekonstruktion des Ausgangstextes.

Auch die zweite Äußerung trennt nicht zwischen verschiedenen Beschreibungsebenen. Sie besagt im Kern, daß sich die Theorie selbst widerlegen soll: „*Diese Theorie soll an den folgenden Faktoren verdeutlichen, daß sie so beschrieben nicht haltbar ist*“.

Der Verzicht auf eine genaue Verständigung über den Ausgangstext, insbesondere über die von Hilde problematisierten Punkte, hinterläßt Spuren im Textprodukt. Die frühe Orientierung an aufschreibbaren Formulierungen blendet eine Rekonstruktion des Ausgangstextes aus und erzeugt eine spezifische Blindheit gegenüber der eigenen Darstellung. Die Gesprächsausschnitte haben gezeigt, daß sich Anke und Hilde nicht auf ein solches produktorientiertes Verfahren verlassen können – im Gegensatz etwa zu den in mancherlei Hinsicht vergleichbar operierenden, sehr geübten Schreiberinnen Claudia und Ria. Mangelndes Interesse an der Aufgabe kann bei ihnen nicht durch entsprechende Lektüererfahrungen und inhaltliche Expertisen kompensiert werden.

Das Beispiel von Anke und Hilde zeigt, daß Progressionen der gemeinsamen Textproduktion gegenüber den Anfängerinnen nur graduell sind. Sie liegen in der strukturierten, eingespielten

Zusammenarbeit und in der konsequenteren Einhaltung eines *Textschemas* auf der textuellen Oberfläche. Verstehensdefizite werden dadurch im Produkt stärker verdeckt. Im Vergleich zu den planungsorientierten Anfängerinnen bringen Anke und Hilde ein schlechteres Schreibprodukt hervor. Die Fälle der Anfängerinnen Silke und Janine und Emine und Sabine zeigen, daß durch eine ausgeprägte Planungsorientierung und die Herstellung gemeinsamer Wissensvoraussetzungen ein tiefergehendes Textverständnis entsteht, das sich gegenüber der Darstellung von Hilde und Anke durch die Herstellung von Makrostrukturen im Text auszeichnet.

4.3.1.6 Fazit

Die Untersuchung der Schreibinteraktionen der fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen hat zunächst deutlich gemacht, daß eine ausschließlich nach formalen Kriterien vorgenommene Unterscheidung von Schreib- und Kooperationsexpertisen unzureichend ist. Dies zeigte sich zum einen an den hergestellten Schreibprodukten, die zwar allesamt besser ausfallen als die der produktorientierten Anfängerinnen, jedoch zum Teil schwächer sind als die der planungsorientierten Studienanfängerinnen. Diese Einschätzung bezieht sich sowohl auf die gewählte Darstellungsform im Text als auch – z.B. im Falle von Anke und Hilde – auf das in der Zusammenfassung abgebildete Textverständnis der Beteiligten. Die formale Unterscheidung wird zum anderen auch durch den Verlauf der kooperativen Schreibanstrengungen eingeschränkt. Den planungsorientierten Anfängerinnen gelingt es sehr viel besser, die Anforderungen, die das gemeinsame Schreiben für sie im Hinblick auf die bestehende Ausgangssituation stellt, einzuschätzen und bei der Lösung der Aufgabe umzusetzen. Dies betrifft vor allem die Herstellung gemeinsamer Schreibgrundlagen, die sich u.a. in der aufwendigen Explikation und Begründung kommunikativer Handlungen zeigt. Die veränderte Ausgangssituation bei den fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen scheint sich für einige der Schreibinteraktionen gemessen daran, daß die TeilnehmerInnen einander kennen und schon zusammen gearbeitet haben, für die Lösung der Aufgabe geradezu kontraproduktiv auszuwirken. Diese Beobachtung wäre allerdings für die Untersuchung weiterer Schreibinteraktionen von fortgeschrittenen SchreiberInnen zu überprüfen und konnte hier nur an wenigen Einzelfällen eruiert werden.

Die Fähigkeit, einen Text zusammenzufassen, kann also nicht formal für das Erreichen eines bestimmten Studienabschnitts angenommen werden kann. Diese Fähigkeit ist u.a. darin zu bestimmen, einen Rahmen für den Text zu eröffnen. In drei der hier behandelten fünf Fälle gelingt es den Beteiligten nicht, eine adressatenbezogene Perspektive einzunehmen, für die die Rahmung des Textes über die Herstellung von Makrostrukturen aber zur Verstehensvoraussetzung wird. Die Kooperationsbeispiele von Frank und Martin und von Elke und Tina haben gezeigt, wie eine durchaus vorhandene makrostrukturell- und adressatenorientierte Produktionsperspektive bei einzelnen TeilnehmerInnen zudem durch Beziehungskonflikte überschattet und zurückgestellt wird.

Die Untersuchung in diesem Kapitel hat auch gezeigt, daß kooperations- und textbezogene Verfahren getrennte Gesichtspunkte sind. Die Beispiele der Anfängerinnen Lena und Heike und der fortgeschrittenen Schreiberinnen Anke und Hilde zeigten die Fälle einer gut funktionierenden Zusammenarbeit, die sich aber nicht im Textprodukt manifestiert. D.h. die Schreiberinnen arbeiten sehr koordiniert und erzielen schnell Einigkeit über gemeinsame Arbeitsschritte, was – wenn auch nur unspezifisch zu beschreiben – in einer gelösten Arbeitsatmosphäre resultiert. Jedoch fehlt ihnen ein Bewußtsein für die verschiedenen Anforderungen, die die Herstellung eines Textes bzw. einer Zusammenfassung bestimmen (vgl. Kap. 1.3). Letzere sind vor allem in zwei Aspekten auszumachen: die SchreiberInnen müssen in der Lage sein, die Makrostruktur des Ausgangstextes zu rekonstruieren, und sie müssen in der Lage sein, eine Makrostruktur im eigenen Text herzustellen. Das Beispiel der Schreiberinnen Elke und Tina hat gezeigt, daß sie zwar in der Lage sind, die Textstruktur des Ausgangstextes zu rekapitulieren, daß sie es aber nicht vermögen, diese in ihrem eigenen Textprodukt abzubilden.

5 Zur interaktiven Herstellung schriftlicher Formulierungen

In der Analyse des letzten Kapitels standen Prozesse der Organisation der gemeinsamen Schreibaufgabe im Mittelpunkt, die exemplarisch für die Herstellung einer Zusammenfassung und eines Thesenpapiers bei Anfängerinnen, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen untersucht wurden. Es wurde gefragt, was das gemeinsame Schreiben eines Textes für die Beteiligten bedeutet, an welchen Modellen sie sich bei der Textherstellung orientieren, wie sie Schreibvoraussetzungen schaffen und Zuständigkeiten für verschiedene Bereiche in der Textproduktion verteilen. Das Interesse richtete sich hier auf die Modalitäten, die die Beteiligten im Hinblick auf das Schreiben eines Textes und im Hinblick auf das Kooperieren bei der Aufgabe etablierten. Gegenüber der Schwerpunktsetzung auf schreib- und kooperationsorganisierende Aktivitäten stehen in diesem Kapitel sprachliche Formulierungsprozesse im Vordergrund. Ausgehend von den bisherigen Beobachtungen wird gefragt, wie Formulierungen für den schriftlichen Text entstehen und woran diese orientiert sind.

Die bisherigen Beobachtungen im Bereich des Formulierungsprozesses bezogen sich auf unterschiedliche Strategien der Textherstellung, der besonderen Markierung von schriftsprachlichen gegenüber mündlichen Formulierungen und den Rückgriff auf vorgeformte Textelemente als Zeichen der Orientierung an einem Muster. Sie standen in einem engen Zusammenhang zu der Aushandlung gemeinsamer Herstellungskriterien. In diesem Kapitel werden diese Beobachtungen anhand der exemplarischen Analyse von weiteren Schreibinteraktionen verdichtet, in denen die Beteiligten verschiedene Schreibaufgaben lösen:

- Wie stellen sie Sachverhalte dar?
- Wie begründen sie präferierte Lösungen für Formulierungsprobleme?
- Inwiefern spielen wissenschaftliche Normen dabei für sie eine Rolle?
- Welche Rolle spielen vorgeformte Strukturen und Ausdrücke für sie?
- Was bedeutet Verschriftlichen für sie?

5.1 Vorgehen

Das Vorgehen besteht auch in diesem Kapitel in der exemplarischen Analyse von Transkriptausschnitten. Doch während im vorigen Kapitel konstitutive Gesichtspunkte der gemeinsamen Textproduktion entlang direkter Vergleichsfälle systematisch rekonstruiert und untersucht wurden, werden Fragen der sprachlichen Formulierung von Texten hier anhand ausgewählter Ausschnitte aus dem Gesamtkorpus bearbeitet. Dies geschieht im Verzicht auf eine übergreifende Vergleichsgrundlage, wie sie im vorigen Kapitel mit der Unterscheidung der Aktivitäten von Anfängerinnen, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen

gegeben wurde. Mit den Beobachtungen des letzten Kapitels entstand ein heterogenes Bild innerhalb der Gruppe der Anfängerinnen, der fortgeschrittenen und der sehr geübten SchreiberInnen, das eine vorgängige Einteilung von Schreibgruppen problematisch erscheinen ließ. Der Einfluß von Schreibexpertise beim Herstellen schriftlicher Formulierungen soll deshalb von Formulierungsbeispiel zu Formulierungsbeispiel untersucht werden.

Eine stärker exemplarisch angeleitete Untersuchung ist außerdem methodisch begründet. Das bisherige methodische Vorgehen bestand in der sukzessiven Erweiterung der Fragestellungen auf immer größere Ausschnitte aus dem Korpus. In der ausführlichen Analyse eines einzelnen Falls wurden zunächst die Gesichtspunkte herausgearbeitet, die sich als konstitutive Elemente der gemeinsamen Bearbeitung einer Textproduktionsaufgabe beschreiben ließen, und die über die Unterscheidung interaktionsorganisierender und textherstellungsbezogener Aktivitäten hervorgebracht wurde. Die Beobachtungen der Fallstudie wurden dann in Form von Arbeitshypothesen einem systematischen Vergleich verschiedener Interaktionen unterzogen. Das Vergleichskriterium bildete die Herstellung von Texten, die einer ähnlichen Textsorte zuzuordnen sind (Zusammenfassung, Thesenpapier). Das methodische Verfahren bestand also in der Erweiterung des gewählten Ausschnitts aus dem Korpus, der zugunsten einer systematischen Behandlung der Untersuchungsinteressen aber zugleich auf einen definierten Aufgabenbereich begrenzt wurde. In diesem Kapitel wird eine weitere methodische Erweiterung angestrebt. Die Beobachtungen der Fallstudie und des 4. Kapitels bilden jetzt den Rahmen für die Untersuchung der Bearbeitung verschiedener Textproduktionsaufgaben und betreffen damit die Herstellung von Texten verschiedenen Texttyps. Das Interesse liegt in der Entstehung von Formulierungen für den schriftlichen Text. Der folgende Exkurs gibt Aufschluß über die in diesem Kapitel neu hinzutretenden Aufgabeninteraktionen.

5.1.1 Zugrunde gelegte Textproduktionsaufgaben: Zur Produktion und Überarbeitung wissenschaftlicher Kurzartikel

Neben der Herstellung von Thesenpapieren und Zusammenfassungen standen im Seminar eine Reihe von Schreibaufgaben im Mittelpunkt, deren Voraussetzungen nicht in der Lektüre komplexer Ausgangstexte bestanden, wohl aber auf der Grundlage eigener Textanalysen und Recherchen durchzuführen waren und vor allem die gezielte Überarbeitung eigener und fremder Texte beinhaltete.¹⁵¹

Im Seminar entstand eine Aufgabenreihe, die sich über mehrere Seminarsitzungen erstreckte und verschiedene Produktions- und Revisionsaufgaben enthielt, und die im folgenden kurz skizziert wird.

¹⁵¹ Für einen Überblick über die im Seminar durchgeführten Schreibaufgaben siehe Kap. 1, Abb.1.

Die Revision von Texten bildet einen besonderen Schwerpunkt im Rahmen der Textproduktionsforschung. Zur Bedeutung und Anleitung von Revisionen beim Schreiben siehe z.B. Augst 1988, Baurmann/Ludwig 1985, Bridwell 1980; Faigley/Witte 1981; Rau 1992 und 1994. Vgl. auch Arbeiten zur literarischen Textgenetik („critique génétique“) am „Institut des Textes et Manuscrits Modernes“ (für einen Überblick: Grésillon 1999)

Aufbau der Übungen

Reflexion: Zunächst wurde im Plenum auf der Grundlage der von ihnen hergestellten Zusammenfassungen und Thesenpapiere diskutiert, was diese wissenschaftlichen Texttypen auszeichnet und worin ihre kommunikative Funktion bestehen könnte.

Analyse: An diese Besprechung anknüpfend hatten die Beteiligten in der nächsten Sitzung die Aufgabe, in Zweiergruppen herauszuarbeiten, was den von ihnen zusammengefaßten Artikel von Susanne Günthner ihrer Ansicht nach als *wissenschaftlichen* Text auszeichnet. Sie sollten den Text also im Hinblick auf sprachliche Mittel, Strukturelemente und solche Merkmale hin analysieren, die ihnen einschlägig für die wissenschaftliche Textproduktion erschienen. Ihre Beobachtungen sollten sie stichwortartig notieren (vgl. Anhang II, 3). Die von ihnen herausgearbeiteten Aspekte wurden an der Tafel notiert und unter verschiedenen übergeordneten Gesichtspunkten sortiert.

Einen Artikel schreiben: Die Ergebnisse der gemeinsamen Besprechung wissenschaftlicher Strukturelemente wurden von der Seminarleiterin für die darauffolgende Sitzung auf ein Arbeitspapier übertragen und im Seminar ausgeteilt (vgl. Anhang II, 4.1). Auf der Grundlage der auf dem Arbeitspapier beschriebenen Aspekte sollten die Teilnehmerinnen zu einem ausgewählten Bereich der wissenschaftlichen Textherstellung¹⁵² einen kurzen Artikel für ein erfundenes Ratgeberbuch über „Wissenschaftssprache“ schreiben (Aufgabenzettel und Textprodukte siehe Anhang II, 4). Die Anfertigung des Artikels basierte also auf Untersuchungen, die sie selbst durchgeführt hatten. Darauf folgten drei Überarbeitungssitzungen.

Überarbeitung I: In der ersten dieser drei Sitzungen bekam jede Gruppe das Textprodukt einer anderen Gruppe mit der Aufgabe, positive und negative Kritik zu formulieren, sowie in Form von Fragen vier Aspekte herauszugreifen, die ihnen unverständlich oder anderweitig revisionsbedürftig an dem Text erschienen.

Überarbeitung II: In der darauffolgenden Sitzung mußten die ursprünglichen Schreibgruppen ihren Artikel anhand der Kritik und der Fragen überarbeiten. Ihre Aufgabe bestand darin, durch die Überarbeitung die von den anderen Teilnehmerinnen angeregten Fragen innerhalb des Textes zu ‚beantworten‘.

Überarbeitung III: In der letzten Revisionsitzung schließlich wurden zunächst im Plenum Beispiele der bisherigen Revisionsarbeit aus den Artikeln der Teilnehmerinnen vorgestellt und diskutiert; im Anschluß wurden die Texte in neuen Personenkonstellationen weiter überarbeitet, und zwar z.T. in der Kombination von einer Autorin und einer Redakteurin.

¹⁵² Das Arbeitspapier trug den Titel „Analytische Beschreibungskategorien für wissenschaftliche Texte“; die darauf vermerkten übergeordneten Bereiche waren: „Gliederung des Textes“; „Inhaltlicher Aufbau des Textes“; „Terminologie/Sprachgebrauch“; „Texttypen“; „Zitation“; „Stil“. Die übergeordneten Bereiche enthielten wiederum eine Reihe von Stichpunkten, z.B. im Bereich Texttypen: „Thesen“, „Definitionen“ etc., die z.T. weiter spezifiziert wurden. (vgl. Arbeitspapier in Anhang II, 4.1)

Schreibgruppen

● stichwortartige Textanalyse

Sabine und Simone

Ina und Janine

Lena und Heike

● Herstellen eines kurzen Artikels zu „Wissenschaftssprache“

Janine und Silke schreiben einen Artikel zu dem Bereich „Texttypen“

Sabine und Angela schreiben einen Artikel zu dem Bereich „Terminologie/Sprachgebrauch“

Kristin und Monika schreiben einen Artikel zu den Bereichen „Gliederung des Textes“ und „Inhaltlicher Aufbau des Textes“

Emine und Lena schreiben einen Artikel zu der Frage „Wozu dienen Thesenpapiere und Zusammenfassungen?“¹⁵³

Simone und Heike schreiben einen Artikel zu der Frage „Wozu dienen Thesenpapiere und Zusammenfassungen?“

● Überarbeitung (I) des Artikels durch eine andere Gruppe anhand von Fragen

Monika und Kristin überarbeiten den Text von Janine und Silke

Lena und Heike überarbeiten den Text von Angela und Simone

Ina, Janine und Silke überarbeiten den Text von Kristin und Monika

Angela und Simone überarbeiten den Text von Kristin und Monika.

● Überarbeitung (II) des eigenen Textes anhand der Fragen

Janine und Silke

Sabine und Angela

Kristin und Monika

● Überarbeitung (III) des Textes in neuen Konstellationen (z.T. Autorin/Redakteurin)

Ina, Emine und Lena überarbeiten den Text von Heike und Simone

Kristin und Sabine überarbeiten den Text von Jasmin und Silke

Monika und Silke überarbeiten den Text von *Monika* und Kristin

¹⁵³ Emine und Lena und Simone und Heike lösten die Aufgabe zeitversetzt in der übernächsten Sitzung, da sie bei der betreffenden Sitzung nicht dabei waren. Weil sie zu diesem Zeitpunkt aber z.T. bereits an der Überarbeitung anderer Artikel teilgenommen hatten bzw. gar nicht an den vorherigen Seminarsitzungen teilgenommen hatten, wurde ihnen eine etwas modifizierte Schreibaufgabe gestellt, die sie auf Grundlage der von ihnen hergestellten Zusammenfassungen und Thesenpapiere und der betreffenden Besprechung im Plenum ohne größeren Aufwand sofort bearbeiten konnten.

5.2 Kriterien der Be- und Überarbeitung von Texten

Zur sprachlichen Gestaltung von Formulierungen

Im ersten Teil der Analyse dieses Kapitels geht es um Prozesse der sprachlichen Gestaltung von Formulierungen. Es wird untersucht, wie Formulierungen hergestellt, entwickelt und überarbeitet werden. Dafür werden die Aufgaben der Herstellung und Überarbeitung eines wissenschaftlichen Kurzaufsatzes herangezogen (vgl. 5.1.1); Beispiele der Revision von Texten bilden einen besonderen Schwerpunkt. Denn mit dem Ablösen früherer Textversionen durch überarbeitete Fassungen lassen sich die Gestaltungsnormen, die die Herstellung und Revision von Texten steuern, besonders gut rekonstruieren.

Die Revision von Texten umfaßt verschiedene Bereiche der Modifikation von Formulierungen. Solche Modifikationen können auf einzelne Wörter, komplexere Phrasen oder auf die Struktur des Textes bezogen sein und umfassen unterschiedliche Arten der Modifizierung, z.B. das Paraphrasieren, Korrigieren oder Neuformulieren von Äußerungen (vgl. Rau 1994; Wrobel 1995). Dabei kommen Revisionen – wie in den Arbeiten der Marburger Gruppe zentral herausgearbeitet – nicht nur bei der Veränderung von schriftlichen Äußerungen vor, sondern bilden ein konstitutives Moment im Formulierungsprozeß selbst. Das Herstellen von Formulierungen wird von Revisionsaktivitäten begleitet. Bei Revisionen, die sich nicht auf „textuell manifeste Produkte“ (Rau 1994, 68), sondern auf Verbalisierungen von Formulierungsvorschlägen beziehen, handelt es sich nach den AutorInnen um sogenannte „Prätextrevisionen“ (Rau 1994, 26ff.; Wrobel 1995, 104ff.).¹⁵⁴ Sie sind kennzeichnend für die Erzeugung sprachlicher Äußerungen, denn „Formulieren (...) läßt sich als Prozeß des Umformulierens bzw. Revidierens auffassen“ (Wrobel 1992, 381; vgl. Rau 1994, 22). Die folgenden Beispiele liefern Einblick in den Prozeß der sprachlichen Konstitution von Äußerungen für den schriftlichen Text über die Herstellung solcher Prätexte. Sie eröffnen verschiedene Aspekte der Bearbeitung sprachlicher Formulierungsaufgaben. Aus dem Teilkorpus der Herstellung und Überarbeitung von wissenschaftlichen Kurzaufsätzen wurden Gesprächsbeispiele gewählt, die auf der Grundlage einer vorgängigen vergleichenden Analyse aller diesbezüglichen Interaktionen einerseits charakteristische, wiederkehrende Momente der gemeinsamen Formulierung schriftlichen Textes zu veranschaulichen vermögen. Dabei wurden die Beispiele andererseits so ausgewählt, daß sie eine Differenzierung der besonderen Expertisen der Beteiligten bei der Erledigung der Aufgabe zulassen und damit zeigen, wie weit Schreibstrategien entwickelt sind, welche unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe und Normvorstellungen bei der Textproduktion zugrunde liegen, und welche Konsequenzen daraus für die Definition und die Bearbeitung der Formulierungsaufgabe erwachsen.

¹⁵⁴ „Prätexte sind mentale Vorstufen von Textäußerungen, die Mittlerfunktionen zwischen abstrakten Zielen, Intentionen und Plänen eines Schreibers und seinen manifest produzierten Textäußerungen einnehmen“ (Wrobel 1995, 104).

5.2.1 Zur Revision des Darstellungskonzepts beim Überarbeiten

Die Analyse unter diesem Kapitelabschnitt rekonstruiert die Herstellung und die spätere Überarbeitung des wissenschaftlichen Kurzaufsatzes von Janine und Silke (vgl. 5.1.1). Sie liefert Einblick in einen umfangreichen Prozeß der Formulierungsherstellung, der durch Schreibblockaden gekennzeichnet ist, und sie liefert Einblick in die Überarbeitung des Textes, die eine Veränderung des globalen Textkonzepts zur Folge hat. Das Beispiel von Silke und Janine zeigt, daß die Beteiligten über unterschiedliche Strategien der Darstellung eines Themas verfügen, und daß sie Formulierungsprobleme durch eine weitreichende Modifikation des Darstellungskonzepts des Textes zu lösen vermögen.

Die Teilnehmerinnen hatten die Aufgabe, einen Aufsatz zu einem ausgewählten Themenbereich der Wissenschaftssprache zu verfassen. Diese Themenbereiche (insgesamt 7) waren auf einem Arbeitsblatt vorgegeben (vgl. Anhang II, 4.1). Sie bildeten das Resultat der gemeinsamen Textanalyse in der Seminarsitzung zuvor. Janine und Silke bearbeiten in ihrem Aufsatz den Themenbereich „Texttypen“. Auf dem Arbeitsblatt werden zu diesem Themenbereich verschiedene Texttypen aufgezählt und kurz erläutert, z.B. „Thesen“, „Definitionen“ und „Zusammenfassungen“.

Die Teilnehmerinnen Silke und Janine sind bereits aus der Fallstudie als Schreibteam bekannt. Auf Grund der Beobachtungen in der Fallstudie bildeten sie sozusagen das ‚Modell‘ einer planungs- und voraussetzungsorientierten Schreibgruppe (vgl. 4.2). Gegenüber der Herstellung gemeinsamer Schreibvoraussetzungen durch die aufwendige Verständigung über den Ausgangstext bei der Zusammenfassung und bei dem Thesenpapier fällt bei der Produktionsinteraktion zum wissenschaftlich Kurzaufsatz hier allerdings der weitestgehende Verzicht auf vorgängige Planungsaktivitäten auf: Die Beteiligten beginnen sofort mit dem Formulieren, das Arbeitsblatt wird also als ausreichende Schreibgrundlage behandelt. Sie schreiben auf einem Notizzettel vor.

- Silke: also angenommen/ warte mal wo ist denn jetzt dieser andere Text [6 Sekunden Pause, Geräusche vom Rumräumen] ((schneller)) irgendwie wir schreiben einfach irgendwie+ ((Vorschlag)) wissenschaftliche texte zeichnen sich vor allem durch . . ehm eine bestimmte art von texttyp aus+ doppelpunkt
- Janine: ja das ist dann mehr oder weniger ne einleitung . dann könn=wir erstmal auf die sachen n=bißchen genauer eingehen ((lachend)) nicht gleich einfach übernehmen was da steht+ [gemeint ist der Arbeitszettel] [4 Sekunden Pause, S notiert Formulierung per leisem Selbstdiktat und mithilfe von J; danach Nebenkommunikation und Pause von über einer Minute Länge]
- Silke: halt irgendwie halt das besondere an dem texttyp is ja daß ehm . daß=er halt ehm . . daß=es mög- auch möglichst eh . . möglichst präzise . ehm . präzise zu sein/ also alles eben zu definieren und weitere anmerkungen zu geben und . möglichst . ehm auch
- Janine: zusammenfassen
- Silke: schon mal daß das wirklich verständlich is also indem man schon mal thesen und sowas formuliert und auch nochmal zusammenfaßt . und immer wieder beispiele bringt [BS 100]

Der Ausschnitt beginnt mit einem Formulierungsvorschlag für den Einleitungssatz, den Silke unterbreitet und anschließend sofort aufschreibt: „irgendwie wir schreiben einfach irgendwie ((Vorschlag)) wissenschaftliche texte zeichnen sich vor allem durch . . ehm eine bestimmte art von texttyp aus+ doppelpunkt“. Mit der Einleitungsformulierung hat Silke eine Rahmen-

struktur für den Text entwickelt, der bestimmte Anschlußoptionen eröffnet. Sie liegen in der Erläuterung des eingeführten Gegenstands „bestimmte art von texttyp“. Diese Anschlußoption wird auch durch den Doppelpunkt hergestellt, den Silke bei der Hervorbringung des Formulierungsvorschlags gleich mit verbalisiert. Eine Ausführung des mit der Einleitungsformulierung aufgeworfenen Konzepts gelingt den Beteiligten aber im Fortlauf des Gesprächs zunächst nicht. Dies deutet sich schon mit dem Folgebeitrag von Silke an.

halt irgendwie halt das besondere an dem texttyp is ja daß ehm . daß=er halt ehm . . daß=es mög- auch
möglichst eh . . möglichst präzise . ehm . präzise zu sein/ also alles eben zu defini- zu definieren und
weitere anmerkungen zu geben und . möglichst . ehm auch [BS 101]

Silke setzt mehrmals zu einer Formulierung und Erläuterung des betreffenden Inhalts an, ohne jedoch zu einer präzisen Bestimmung zu gelangen. Die mangelnde Klarheit manifestiert sich auf der sprachlichen Oberfläche in unspezifischen Rahmungen („halt irgendwie halt“; „halt“; „möglichst“ etc.), Zögerungen und Wiederholungen („daß ehm . daß=er halt ehm . . daß=es mög- auch möglichst eh . . möglichst präzise zu sein“). Die Suche nach einer passenden Formulierung mündet für die Beteiligten im weiteren Gesprächsverlauf in eine Schreibblockade; dem Ausschnitt folgt ein zehnminütiger Aushandlungsprozeß, in dem es den Beteiligten nur mühsam gelingt, eine Formulierung für den betreffenden Punkt zu finden. Sie probieren mehrere Versionen aus, die sie zum Teil wieder verwerfen, zum Teil auf dem Stichwortzettel notieren und anschließend wieder verwerfen. Die Formulierungsblockade wird von den Beteiligten schließlich selbst thematisiert:

Silke: wieso/ ich kann/ warum kann ich eigentlich/ ich kann echt nicht schreiben
Janine: vor allem über nen wissenschaftlichen text auch noch
Silke: [2 Minuten später] ich bin echt behämmert ich kann nicht (.....?) ich kann nicht denken
Janine: ich denke und denke und da kommt nichts bei raus [BS 102]

Die Schwierigkeiten der Formulierungsherstellung manifestieren sich unmittelbar im Schreibprodukt. Die folgenden Ausschnitte aus dem Notizzettel und dem Text liefern die ‚Spuren‘ der Formulierungsprobleme, die Silke und Janine miteinander bearbeiten

Notizen:

Wissenschaftliche Texte zeichnen sich durch eine bestimmte Art Sorte von Texttyp aus.

~~Dieser Texttyp ist~~ ^{um*} bemüht

* ~~eine klare Struktur, Anschaulichkeit und Präzision~~

Ziel dieses Texttypes ist es eine klare Struktur zu schaffen.

Darüber hinaus geht es um Anschaulichkeit und Präzision [BS 103]

Textprodukt:

Wissenschaftliche Texte zeichnen sich durch eine bestimmte Sorte von Texttyp aus.

Ziel dieses Texttypes ist es, eine klare Struktur zu schaffen.

Darüber hinaus geht es um Anschaulichkeit und Präzision [BS 104]

Der Notizzettel enthält unterschiedliche Versionen des zweiten Satzes. Dies liefert Hinweis auf seine mehrschrittige Überarbeitung. Zunächst entsteht eine Version, in der verschiedene, funktionale Aspekte wissenschaftlicher Texttypen nebeneinander gestellt werden: „Dieser

Texttyp ist um eine *klare Struktur, Anschaulichkeit und Präzision* bemüht“. Diese Version wird zugunsten der Strukturierung der Aspekte in zwei eigenständigen Sätzen verworfen: „Ziel dieses Texttypes ist es eine klare Struktur zu schaffen. Darüber hinaus geht es um Anschaulichkeit und Präzision.“ Bei der Umstrukturierung bleibt es insgesamt bei einem reihenden Verfahren, wie die gewählte Satzverbindung „darüber hinaus“ verdeutlicht.

Die Schreiberinnen greifen zwar unterschiedliche Aspekte der Eigenschaften und Funktionen wissenschaftlicher Texte heraus, stellen sie jedoch relativ abstrakt und unspezifisch dar. Dies verdeutlichen die sprachlichen Formen: „zeichnen sich durch *eine bestimmte Sorte von Texttyp* aus“; „*Dieser Texttyp ist bemüht um*“; „*Ziel des Texttypes ist es*“; „*Darüber hinaus geht es um*“. Eine solche Bewertung des Textes wird aus zwei Gründen nahegelegt: Erstens verdeutlicht die Gesprächsaufnahme, daß die Beteiligten enorme Schwierigkeiten haben, ihren Gegenstand einzugrenzen. Ihre Interaktion ist durch einen zeitintensiven und streckenweise erfolglos bleibenden Prozeß der Formulierungssuche gekennzeichnet. Es besteht Unklarheit darüber, was in dem Text gesagt werden soll. Dies könnte damit zusammenhängen, daß die Beteiligten hier – ganz im Gegensatz zu ihrem sonstigen Arbeitsmodus – auf grundlegende Planungsaktivitäten und das heißt hier: auf die Herstellung eines Gesamtbildes zum Text verzichten (vgl. Kap. 4.2.1.2). Sie beginnen sofort mit dem Formulieren und rücken schrittweise von Formulierung zu Formulierung vor. Eine solche unterschiedliche Behandlung der Schreibaufgabe hängt vermutlich mit den verfügbaren Schreibgrundlagen zusammen. Möglicherweise ist die Aufgabe in ihrem Bewußtsein durch die ‚Erledigung‘ der einzelnen Unterpunkte des Arbeitspapiers repräsentiert – so wie sie weiter oben beschrieben wurden. Eine gesonderte Verständigung über die Herstellung des Textes läßt dies unnötig erscheinen. Auf eine solche Auffassung deutet Janines anfängliche Äußerung hin, „erstmal auf die sachen n=bißchen genauer eingehen nicht gleich einfach übernehmen“. Damit beschreibt sie vom Prinzip her ein Verfahren der Um- und Ausformulierung der „sachen“, die auf dem Arbeitspapier vorgegeben werden. Der interaktive Aushandlungsprozeß zeigt allerdings, daß mit den verfügbaren Stichworten des Arbeitspapiers für die Beteiligten keine ausreichenden Anknüpfungspunkte für eine reibungslose Formulierung des Textes geliefert werden.

Zweitens wird die Bewertung des Textes als abstrakt und unspezifisch dadurch nahegelegt, daß in einer späteren Überarbeitungssitzung eine neue Version entsteht, in der die unterschiedlichen Aspekte des Themas „Wissenschaftliche Texttypen“ anschaulich gemacht und durch eine neue Textstruktur herausgearbeitet werden. Dies zeigt die weitere Analyse.

Überarbeitung des eigenen Artikels

In der Überarbeitung stellen die Beteiligten einen neuen Rahmen für ihren Text her.¹⁵⁵ Leider ist die Überarbeitung nur durch das Resultat - die entstandenen Notizen und das Endprodukt -

¹⁵⁵ Der Überarbeitung des eigenen Textes geht eine Sitzung voraus, in der sich andere Seminarteilnehmerinnen – hier Monika und Kristin - mit dem Text beschäftigt haben, und der Aufgabe nachgehen mußten, Fragen zu klärungsbedürftigen Punkten an den Text zu richten. Eine der Fragen, die sie an den Text von Janine und Silke stellen, lautet „Welche ‚bestimmte Sorte von Texttyp‘ ist gemeint?“.

rekonstruierbar, weil die Beteiligten die Gesprächsaufnahme ganz zu Beginn wegen einer Unterbrechung stoppen und das Gerät daraufhin nicht wieder einschalten.

Notizen:

Wissenschaftliche Texte zeichnen sich im Vergleich zu anderen Texttypen durch das besondere

~~und Anschaulichkeit~~
eine klare Struktur und ~~und Anschaulichkeit~~
Bemühen um ~~möglich sprachliche Eindeutigkeit und~~ Präzision aus.

~~wird~~ ~~Wissenschaft~~
~~Damit soll dem Anspruch nach Eindeutigkeit entsprechen~~

Dies ergibt sich aus dem besonderen Anspruch der Wissenschaft nach Eindeutigkeit. [BS 105]

Textprodukt:

Wissenschaftliche Texte zeichnen sich im Vergleich zu anderen Texttypen durch das besondere Bemühen um eine klare Struktur und sprachliche Präzision aus. Dies ergibt sich aus dem Anspruch ¹ nach Eindeutigkeit

¹ der Wissenschaft [BS106]

Zunächst geben die Durchstreichungen einzelner Wörter oder ganzer Satzsegmente in den Notizen Hinweis darauf, daß auch die zweite Version in mehreren Schritten entsteht und möglicherweise auch hier ein komplexes Formulierungsproblem für die Beteiligten darstellt. Worin bestehen die Veränderungen und welche Kriterien könnten ihnen zugrunde liegen?

Erhalten geblieben ist zunächst einmal die Rahmenstruktur des Einleitungssatzes: „Wissenschaftliche Texte *zeichnen sich aus durch*“, jedoch fällt das Referenzobjekt der früheren Version, „eine bestimmte Sorte von Texttyp“, weg und wird durch eine neue Objektstruktur ersetzt. Dabei entsteht eine entscheidende Veränderung im inhaltlichen Aufbau, die über ein Verfahren der Kontrastierung zustande kommt: „Wissenschaftliche Texte zeichnen sich *im Vergleich zu anderen Texttypen* durch ... aus“. Durch die Herstellung eines Kontrasts erscheinen die funktionalen Aspekte wissenschaftlicher Texttypen („klare Struktur“; „Präzision“; „Anschaulichkeit“) nicht mehr nur nebeneinander gestellt, sondern werden auf besondere Weise herausgestellt. Das Spezifische wissenschaftlicher Texte wird gegenüber anderen Texten herausgehoben.

Dies setzt sich im weiteren Text fort. Der Darstellung der Besonderheiten wissenschaftlicher gegenüber anderer Texttypen folgt in der neuen Version eine Begründungskomponente: „Dies ergibt sich aus dem Anspruch der Wissenschaft nach Eindeutigkeit.“ Die deskriptive Bearbeitung des Themas wird in der Revision durch eine stärker explikative Entfaltung des Themas abgelöst. Es werden nicht mehr nur Charakteristika wissenschaftlicher Texte aufgezählt, sie werden *begründet*.

Darüber hinaus tragen aber auch mikrostrukturelle Veränderungen zu einem verbesserten Textprodukt bei. Die früher getrennt aufgeführten Punkte „Anschaulichkeit“ und „Präzision“ („Darüber hinaus geht es um Anschaulichkeit und Präzision“), werden in der zweiten Version des Endprodukts in dem Ausdruck „sprachliche Präzision“ zusammengefaßt. Sie sind kon-

zeptionell zusammengerückt; das vormals reihende Verfahren der Aufzählung verschiedener Aspekte wissenschaftlicher Texttypen ist einer problemorientierten Darstellung des Themas gewichen.

Insgesamt hat die Überarbeitung zu einer „konzeptionellen Revision“ des Einleitungsteils geführt (vgl. Wrobel 1995, 107ff.). Sie wurde auf der sprachlichen Oberfläche durch einen *Einschub* ausgelöst („im Vergleich zu anderen Texttypen“). Dieser Einschub gewinnt eine enorme Reichweite für den Text, er projiziert die noch zu formulierenden Inhalte im Hinblick auf ein problemorientiertes Darstellungsverfahren. Dies beinhaltet für die sprachliche Formulierung den Zugewinn komplex-hierarchischer Ausdruckstrukturen, in denen vormals vereinzelte Formulierungsinhalte in einem Äußerungskonzept zusammengebunden werden. Die entstandene Formulierung ist auch das Resultat der erhöhten Planungsreichweite, die mit schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten entsteht (vgl. Klein 1985). Die Beteiligten haben eine Vorlage, die sie beliebig oft weiterbearbeiten können.

Erst in der Überarbeitung scheinen die Beteiligten eine präzisere Vorstellung über das Ziel ihres Textes zu entwickeln. Damit ändert sich auch der Beschreibungsmodus des Textes in Richtung auf einen explikativen Texttyp. Das Resultat der Formulierungsanstrengungen, die überarbeitete bzw. neu gestaltete Einleitung, liefert außerdem Hinweis auf die Schreibexpertise der Beteiligten, die auf Grund der vielen Vergleichsfälle vor allem für Silke, der Studentin im 4. Semester, anzunehmen ist: Die Expertise besteht in der Eröffnung einer kommunikativen Situation im Text, die über die Herstellung eines Kontrasts geleistet wird.

5.2.2 Zur additiven Formulierung von Texten

Das folgende Beispiel behandelt die Herstellung des wissenschaftlichen Kurzartikels von Monika und Kristin. Es liefert einen Kontrast zu dem im vorigen Kapitelabschnitt diskutierten Beispiel und zeigt, inwiefern für Anfängerinnen andere Anforderungen bei der Bearbeitung der gleichen Aufgabe entstehen. Dabei zeigt es zugleich, daß der Zugang zu verschiedenen Strategien der Darstellung eines Themas, so wie es mit der Entwicklung von einer deskriptiven zu einer problemorientierten Entfaltung des Themas bei der Überarbeitung von Silke und Janine zu beobachten war, für StudienanfängerInnen ohne wissenschaftliche Schreiberfahrung begrenzt ist.

Monika und Kristin haben den Bereich „Aufbau und Gliederung von wissenschaftlichen Texten“ auf dem Arbeitspapier gewählt. Auch er enthält eine Reihe von Unterpunkten wie „abstract“, „Kapitelüberschriften“ und „Absätze“. Diese Punkte werden von Monika und Kristin nacheinander bearbeitet und zu einzelnen Sinnabschnitten im eigenen Text gemacht.¹⁵⁶ Ähnlich wie Janine und Silke verzichten auch Monika und Kristin auf die Verständigung über

¹⁵⁶ Dabei ist anzumerken, daß Kristin und Monika bei der vorigen Analysesitzung nicht dabei waren (vgl. Überblick in 5.1.1), sie haben Spezifika der wissenschaftlichen Textproduktion also nicht selber recherchiert. Dies trifft im übrigen aber auch auf Silke zu. Jedoch scheint sie – wie nicht zuletzt die überarbeitete Version des Artikels zeigt - auf Erfahrungen im Umgang mit wissenschaftlichen Texten aufbauen zu können.

ein Gesamtkonzept zum Text und benutzen das Arbeitsblatt als direkte Schreibgrundlage und Formulierungsressource. Und ähnlich wie dort ist auch ihre Erstproduktion durch ein Verfahren der Reihung unterschiedlicher Themenaspekte geprägt. Während bei Janine und Silke aber von Anfang an funktionale Gesichtspunkte bei der Themenbearbeitung im Vordergrund stehen - was sich in Formulierungen wie „Ziel dieses Texttypes *ist es ...*“ ausdrückt - kommt es bei Monika und Kristin zu einer Deskription einzelner thematischer Aspekte, die stellenweise in eine normative, regelgeleitete Darstellung münden:

Textprodukt:

In unserem wissenschaftlichen Beitrag zum Thema Wissenschaftssprache befassen wir uns verstärkt mit der Gliederung von Texten.

Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich besonders durch die Gliederung aus.

Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert, dieser das Thema kurz darstellt und zusammenfaßt.

Auf den abstract folgt meistens eine kurze Einleitung, die den inhaltlichen Zusammenhang einführt.

Auch die Kapitelüberschriften sind ein wichtiger Bestandteil für wissenschaftl. Arbeiten. Sie teilen den Text in thematische Abschnitte ein und verhelfen dem Leser zu einer groben Übersicht des Inhalts.

Die Kapitelüberschriften sind ~~meist~~ häufig fettgedruckt, im Gegenteil zu den darunterstehenden hinweisenden Überschriften. Diese besonders die Feingliederung des Themas kennzeichnen.

Die wissenschaftliche Arbeit wird durch Absätze strukturiert, die die unterschiedlichen Aspekte des Themas ersichtlich machen.

Einzelne Thesen werden besonders durch Aufzählungen hervorgehoben, indem sie durch Auflistung inhaltlicher Punkte (a), b), c)...) erkenntlich gemacht werden.

Nachdem wir nun die Gliederung des Textes abgehandelt haben, wollen wir kurz zum inhaltlichen Aufbau des Textes übergehen.

Für den Inhalt wissenschaftlicher Arbeiten ist ein „dialektischer“ Aufbau empfehlenswert
[...] [BS 107]

Der Text von Monika und Kristin wird in zwei Teilen aufgebaut, die metakommunikativ ausgewiesen werden und auch im Layout durch eine Leerzeile voneinander abgesetzt werden („In unserem wissenschaftlichen Beitrag ... befassen wir uns ...“; „Nachdem wir nun ... abgehandelt haben, wollen wir ... übergehen“). Im Rahmen dieser Gliederung zählen sie nacheinander verschiedene thematische Aspekte der Gliederung wissenschaftlicher Texte auf, die sie wie erwähnt der Reihenfolge auf dem Arbeitspapier entnehmen. Der thematische Zusammenhang einzelner, in Absätzen strukturierter Aspekte wird vor allem durch die anfängliche metakommunikative Ankündigung des Themas hergestellt; sie liefert den LeserInnen den Rahmen, um nachzuvollziehen, daß die folgenden Ausführungen auf die „Gliederung von Texten“ bezogen sind. Denn eine besondere inhaltliche Verknüpfung der einzelnen Aspekte wird nicht oder nur sehr schwach hergestellt.

Beispiele für den Verzicht auf eine thematische Verknüpfung sind Satzfolgen wie: „Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich besonders durch die Gliederung aus. Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert (...)“ oder „Die wissenschaftliche Arbeit wird durch Absätze strukturiert, die die unterschiedlichen Aspekte des Themas ersichtlich machen. Einzelne Thesen werden besonders durch Aufzählungen hervorgehoben (...)“. Es sind die Absätze zwischen diesen Sätzen (vgl. Textprodukt), die auf die Behandlung unterschiedlicher Aspekte hindeuten.

Beispiele für die Herstellung thematischer Kohärenz sind Satzverknüpfungen durch Junktoren wie „auch“ („Auch die Kapitelüberschriften sind ein wichtiger Bestandteil für wissenschaftl. Arbeiten“) oder Wortwiederholungen („Die *Kapitelüberschriften* sind häufig fettgedruckt, im Gegenteil zu den darunterstehenden hinweisenden Überschriften“). Sie verdeutlichen auf der sprachlichen Oberfläche, daß die Beteiligten einem aufzählenden, additiven Verfahren folgen. Jedoch entstehen auch funktionale Satzverbindungen in dem Text von Monika und Kristin (z.B. „Auch die Kapitelüberschriften sind ein wichtiger Bestandteil für wissenschaftl. Arbeiten. Sie teilen den Text in thematische Abschnitte ein und verhelfen dem Leser zu einer groben Übersicht des Inhalts“). Mit ihnen entsteht thematische Kohärenz; die Beteiligten stellen erstmals eigene inhaltliche Verbindungen her, die nicht durch das Arbeitspapier vorgegeben sind. Demgegenüber fallen dann wiederum Formulierungen auf, deren Verknüpfung über ein Demonstrativpronomen bei teils falscher Verbstellung merkwürdig umständlich erscheint: „Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert, *dieser* das Thema kurz darstellt und zusammenfaßt“; „Die Kapitelüberschriften sind häufig fettgedruckt, im Gegenteil zu den darunterstehenden hinweisenden Überschriften. *Diese* besonders die Feingliederung des Themas *kennzeichnen*“.

Die Beteiligten arbeiten in gewisser Weise noch nach einer „knowledge-telling“-Strategie, wie sie das Schreiben ungeübter SchreiberInnen bestimmt (Scardamalia/ Bereiter/Steinbach 1984; Bereiter/Scardamalia 1985; Molitor-Lübbert 1989):

In brief, it consists of reducing writing assignments to topics, then telling what one knows about the topic. The knowledge-telling strategy takes account of semantic and structural constraints, but it does not involve operating upon representations of goals for the text. (Scardamalia et al. 1984, 174)

Die SchreiberInnen greifen das, was sie in Bezug auf das Textthema präsent haben, auf, ohne die betreffenden Textinhalte *argumentativ* miteinander zu verknüpfen, so wie es etwa bei Silke und Janine der Fall war. Der kommunikative Rahmen oder die kommunikative Situation wird nicht text- bzw. themenintern hergestellt, wie sich dies für die überarbeitete Version von Silke und Janine beobachten ließ („Wissenschaftliche Texte zeichnen sich im Gegensatz zu anderen Texttypen durch das besondere Bemühen um Anschaulichkeit und sprachliche Präzision aus“), sondern gleichsam ‚von außen‘ über die metakommunikative Ankündigung des Themas beigebracht („In unserem wissenschaftlichen Beitrag zum Thema Wissenschaftssprache befassen wir uns verstärkt mit der Gliederung von Texten“). Dabei kommt es in der Folge - wie angedeutet - zu einer regelartigen Beschreibung des Themas. Dies manifestiert sich in Formulierungen wie: „Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert“; „Auf den abstract folgt meistens eine kurze Einleitung“; „Die Kapitelüberschriften sind häufig fettgedruckt“; „Für den Inhalt wissenschaftlicher Arbeiten ist ein ‚dialektischer‘ Aufbau empfehlenswert“ etc. Im Gegensatz zu dem problemorientierten Aufriß in der Darstellung von Janine und Silke (vgl. 5.2.1) wirkt der Text von Kristin und Monika statisch.

Additive Formulierungsverfahren bei anderen Anfängerinnen

Die Beobachtung einer eher aufzählenden Darstellung des Themas trifft im wesentlichen auch auf die vergleichbaren Interaktionen anderer Anfängerinnen zu. Auch die Einleitung von Angela und Sabine ist durch metadiskursive Strukturierungselemente gekennzeichnet. Sie enthält zunächst die Beschreibung eines allgemeinen Untersuchungsrahmens („Bei unseren Untersuchungen fanden wir 7 analytische Beschreibungskategorien für die Produktion von wissenschaftl. Texten heraus“). Ihr folgt eine Aufzählung aller Themenbereiche des Arbeitspapiers und die Ankündigung des Vorgehens durch die Wahl eines besonderen Themenbereichs („In unserer Abhandlung setzen wir uns schwerpunktmäßig mit der Kategorie ‚Terminologie und Sprachgebrauch‘ auseinander“). Der anschließende Text enthält dann in ähnlicher Weise aufzählende Beschreibungen einzelner thematischer Aspekte. Insgesamt gelangen Angela und Stefanie aber zu einer eigenständigeren Bearbeitung ihres Themenbereichs. Dies hat damit zu tun, daß auf dem Arbeitspapier unter ihrem Themenbereich zwar auch eine Reihe von Unterpunkten aufgegriffen werden, daß sie dort aber viel weniger erläutert werden, als dies bei dem Themenbereich von Monika und Kristin der Fall ist (vgl. Arbeitspapier in Anhang II, 4.1).¹⁵⁷ Konnten diese einzelne Unterpunkte samt Erläuterung fast vollständig als Formulierungen in den eigenen Text übernehmen, müssen Angela und Stefanie die inhaltlichen Zusammenhänge ihres Themenbereichs erst noch erschließen. D.h. sie müssen in anderer Weise Schreibvoraussetzungen herstellen als die anderen Gruppen. Und dies scheint sich auch darin zu manifestieren, daß sie mehr Planungstätigkeiten unternehmen und sich darüber verständigen, wie der Text aussehen soll.

Während sie in ihrer ersten Version vermehrt einzelne Aspekte nebeneinanderstellen, gelingt es ihnen im Unterschied zu Monika und Kristin in der späteren Überarbeitung des eigenen Textes funktionale Bezüge herauszuarbeiten. Dies zeigt das Beispiel der folgenden Formulierung. Sie lautete in der ersten Version:

Mit dem Rückgriff auf Originalquellen hat der Autor die Möglichkeit, seine Behauptungen direkt zu belegen und sie damit wissenschaftl. glaubwürdig zu machen. Diese Quellen sind oft fremdsprachig und werden bei der Zitation ohne Übersetzung übernommen. [BS 108]

Bei der Kommentierung des Textes anhand von Fragen durch eine andere Schreibgruppe (vgl. 5.1.1, Überarbeitung I), richten Lena und Heike die Frage an den Text: „Warum werden fremdsprachige Quellen bei der Zitation nicht übersetzt?“. Bei der Überarbeitung des Artikels ergänzen Angela und Stefanie die betreffende Textpassage und tragen ihren Beschreibungen damit nachträglich Begründungen ein:

¹⁵⁷ Der Themenbereich „Gliederung von Texten“ von Monika und Kristin enthielt auf dem Arbeitspapier z.B. den Unterpunkt „Absätze“, der mit der Erläuterung „Strukturierung unterschiedlicher Aspekte innerhalb eines thematischen Abschnitts“ versehen war. Demgegenüber hatten es Angela und Stefanie in ihrem Themenbereich „Terminologie/Sprachgebrauch“ mit einzelnen Stichworten zu tun, die nicht weiter erläutert wurden, wie z.B. „Wissenschaftssprache“. Die unterschiedliche Behandlung einzelner Themenbereiche auf dem Arbeitspapier gibt den Stand der Diskussion im Seminar wieder.

Originalquellen können oft nicht eindeutig übersetzt werden. Sie werden in der Originalsprache verwendet um ~~eine # Verfälschung der Semantik~~ den Sinn nicht zu verfälschen. ~~der~~ Die Deutung erfolgt dann durch den Einsatz des Zitats an einer best. Stelle. [BS 109]

Auch der Artikel von Simone und Heike zeigt, wie unterschiedliche Darstellungsverfahren nebeneinander existieren und nicht durchgängig beibehalten werden. Ihre Ausführungen beginnen mit einer anschaulichen Beschreibung der Situation, die das Schreiben des Textes veranlaßt hat. Für das Thema ihres Artikels „Wozu dienen Thesenpapiere und Zusammenfassungen?“ (vgl. 5.1.1) entwickeln sie einen spezifischen Problemkontext:

Als StudienanfängerIn ist es nicht immer einfach, die gestellten Aufgaben zu bewältigen, da man häufig nicht weiß, wie ein wissenschaftlicher Text zu bearbeiten ist. Hierzu geben wir jetzt einige Ratschläge: [BS 110]

Entgegen der Darstellung einer spezifischen Ausgangssituation bei der Eröffnung des Textes kommt es im weiteren Verlauf wiederholt zu einer eher statischen Beschreibung äußerer Textmerkmale, die nicht in den übergeordneten Themenzusammenhang eingebettet werden:

Im Gegensatz ~~dazu~~ zum Thesenpapier steht die Zusammenfassung, bei der man ganze Sätze verwendet und nicht wie beim Thesenpapier Stichpunkte. [BS 111]

Die Analyse der verschiedenen Textprodukte zeigt, daß die Beteiligten über problemorientierte Verfahren der schriftlichen Darstellung eines Themas verfügen. Diese scheinen aber erst in Ansätzen entwickelt zu sein, denn insgesamt prägen statische Beschreibungen das Bild ihrer Texte. Formulierungen dieser Art zeigen, daß die Anfängerinnen keine genauen Vorstellungen davon haben, was wissenschaftliche Textproduktionsprozesse auszeichnet. Sie binden sie an äußere Merkmale. Das Beispiel von Monika und Kristin zeigt aber auch, daß es ihnen im Vergleich zu der ebenfalls von ihnen gemeinsam hergestellten Zusammenfassung hier gelingt, einen nachvollziehbaren Text herzustellen (vgl. Kap. 4.2.2.2). Die Durchmischung des Schemas der additiven, lokalen Verknüpfung thematischer Aspekte durch funktionale Beschreibungsansätze in ihrem Text manifestiert sich auch im interaktiven Aushandlungsprozeß. Er ist einerseits durch ein deutliches Problembewußtsein der Beteiligten gekennzeichnet, das sich wiederholt auf die Prüfung von Normen der ‚richtigen‘ Darstellungsform wissenschaftlicher Texte bezieht. Es ist andererseits durch die Reibungslosigkeit gekennzeichnet, mit der die Beteiligten Formulierungsvorschläge aneinanderreihen.

Dies zeigt gleich der Anfang der Interaktion. Er ist durch die Frage geprägt, welches Pronomen man bei der Formulierung eines wissenschaftlichen Textes benutzen *darf*. Kristin fragt: „dürfen wir denn diesmal sagen Ich oder WIr beschäftigen uns in diesem aufsatz mit oder“. Monika hat darauf keine Antwort („weiß ich nicht“), begründet aber – nachdem Kristin eine positive Entscheidung nahelegt („ich glaube schon oder“) - die Wahl des Pronomens in der ersten Person: „ich meine diesmal gehts ja um UNser erarbeitetes letztes mal ham wir uns mit den anderen [Text von Günthner] (rumgeschlagen?)“. ¹⁵⁸ Die Wahl der Darstellungsperspektive wird von Monika und Kristin als Autoritätsproblem aufgebracht. Interessant ist die Be-

¹⁵⁸ Für eine ausführliche Analyse und Diskussion dieses Beispiels siehe Lehnen/Gülich (1997), 127ff.

handlung dieses Problems, weil es im Hinblick auf eine mögliche Norm ausgehandelt wird („dürfen wir“), es besteht also Unsicherheit darüber, ob sich hinter dem Problem eine generelle Produktionsregel der wissenschaftlichen Textproduktion verbirgt.

Gemeinsame Formulierungsanstrengungen

Der folgende Gesprächsausschnitt umfaßt die Herstellung der Formulierung „Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert, dieser das Thema kurz darstellt und zusammenfaßt“. Er zeigt zum einen, wie sich die Beteiligten über Textproduktionsnormen verständigen und wie diese Verständigung zum anderen problemlos in die Herstellung der betreffenden Formulierung integriert ist.

- Kristin: ((Vorschlag)) wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich beSONders durch . . die GLIEderung aus+ oder⁴
- Monika: ja kann man so sagen
- Kristin: und dann kann man ja erzählen
[37 Sekunden Pause, Kristin schreibt]
- Monika: wolln wir das denn dann einfach so aufzählen das hört sich dann auch doof an
- Kristin: nein wir müssen das noch erklären was das is würd ich sagen oder⁴ (4)
- Monika: ((leise, vorlesend)) zeichnet sich durch die Gliederung eines textes aus+
- Kristin: ((Vorschlag)) zu ANfang . dieses textes (5)+
- Monika: ((Vorschlag)) muß+
- Kristin: ((Vorschlag)) steht oft ein abstract +
[unverständliche Passage beider Sprecherinnen von ca. zwei Äußerungslängen]
- Kristin: (4) ((Vorschlag)) die eine kurze darstellung und zusammenfassung des themas . . eh . darstellt+ oder was weiß ich
- Monika: also ((Vorschlag)) für einen wissenschaftlichen text+ kann man auch sagen ((Vorschlag)) ist ein abstract erforderlich welches eine kurzdarstellung und zusammenfassung des themas ist⁴ (2)
- Kristin: mhm (3) oder ((Vorschlag)) DAS . das thema kurz darstellt und zusammenfaßt+ (dann müssen wir das nicht so übernehmen?) wie bist du nochmal angefangen
- Monika: ((Vorschlag)) für einen wissenschaftlichen (6) oder ein wissenschaftlicher text+ ach nee zeichnet sich dadurch aus hatten wir eben schon . ((Vorschlag)) für einen wissenschaftlichen text ist ein abstract erforderlich⁴+
- Kristin: mhm (9) empfehlenswert würd ich sogar schreiben
- Monika: okee schreiben wir empfehlenswert
[8 Sekunden Pause, vermutlich wird geschrieben]
- Kristin: müssen wir dann auch erst erklären was das ist (4)
- Monika: ((Vorschlag)) das das thema kurz darstellt und zusammenfaßt+ wollten wir doch schreiben ne⁴
- Kristin: ja also hier danach oder
- Monika: ja
- Kristin: (2) bevor empfehlenswert kommt oder⁴
- Monika: ((Vorschlag)) ist ein ab- für einen wissenschaftlichen text ist ein abstract empfehlenswert . + komma . das das thema kurz darstellt und zusammenfaßt [1 Minute Pause, es wird geschrieben]
[BS 112]

Der Ausschnitt beginnt mit einem Formulierungsvorschlag für den Text, den Kristin unterbreitet und den Monika ratifiziert („ja kann man sagen“), und der damit sofort zu einer aufschreibbaren Formulierung für die Beteiligten wird. Ihm schließt sich eine kurze Planungssequenz an, in der Monika das problematisiert, was in der Analyse des Textprodukts weiter oben als additives, aufzählendes Herstellungsverfahren beschrieben wurde: „wolln wir das denn dann einfach so aufzählen das hört sich dann auch doof an“. Kristin bestätigt die Kritik ihrer Partnerin und macht einen besonderen Erklärungsbedarf im Text geltend („nein wir

müssen das noch erklären was das is würd ich sagen oder“), an den sie später zu Ende dieses Gesprächsausschnitts noch einmal anknüpft („müssen wir dann auch erst erklären was das ist“). Die Probleme, die die Beteiligten aufgreifen, scheinen im besonderen Maße Darstellungsanforderungen argumentativer Texte zu betreffen, denn es geht immer wieder um das Problem der „Erklärung“ von Sachverhalten. Trotz dieser permanent mitlaufenden Unsicherheiten der Beteiligten über zu erfüllende Normen bei der Textproduktion ist die interaktive Produktion der Formulierung problemlos.¹⁵⁹ Die Beteiligten schlagen Formulierungen vor und bearbeiten sie wechselseitig weiter. Während die Fallstudie gezeigt hat, wie die Herstellung von schriftlichen Formulierungen bei Janine und Silke durch das permanente Ineinandergreifen von Formulierungsplanung und Formulierungsvorschlägen geprägt war (vgl. Kap. 2, BS 2, 3, 4), ist die Formulierungsarbeit von Kristin und Monika durch das Ausbleiben von Planungsaktivitäten gekennzeichnet. Anders ausgedrückt: neue Formuliungssegmente ersetzen vorherige, Prätexte werden direkt in neue Prätexte verwandelt. Dabei finden folgende Ersetzungen und Reformulierungen statt:

1. zu ANfang . dieses textes (K)
2. muß (M)
3. steht oft ein abstract (K)
4. die eine kurze darstellung und zusammenfassung des themas darstellt (K)
5. also für einen wissenschaftlichen text kann man auch sagen ist ein abstract erforderlich welches eine kurzdarstellung und zusammenfassung des themas ist (M)
6. oder DAS . das thema kurz darstellt und zusammenfaßt (K)
7. für einen wissenschaftlichen text ist ein abstract erforderlich‘ (M)
8. empfehlenswert würd ich sogar schreiben (K)
9. für einen wissenschaftlichen text ist ein abstract empfehlenswert . komma . das das thema kurz darstellt und zusammenfaßt (K)¹⁶⁰

Begreift man die Formulierung eines Textes - wie mehrfach dargestellt - als eine komplexe Aufgabe, in die unterschiedliche Handlungsanforderungen einfließen, so wird sie hier fast ausschließlich durch die Herstellung und Weiterverarbeitung von Formulierungsvorschlägen für den Text gelöst. Der Weg vom ersten Formulierungsvorschlag „zu Anfang dieses textes steht oft ein abstract die eine kurze darstellung und zusammenfassung des themas darstellt“ hin zu der Formulierung „für einen wissenschaftlichen text ist ein abstract empfehlenswert das das thema kurz darstellt und zusammenfaßt“ führt über eine Kette aneinandergereichter Formulierungsvorschläge, die die Beteiligten wechselseitig hervorbringen.

¹⁵⁹ Dies war auch für die Herstellung der Zusammenfassung zu beobachten, bei der die Beteiligten immer wieder Fragen der angemessenen sprachlichen Darstellungsform aufbrachten, ohne sie jedoch miteinander zu klären (vgl. Kap.4, BS 66, 68).

¹⁶⁰ Der Interaktion ist allerdings nicht zu entnehmen, wie es zu der im Textprodukt auftauchenden Verbindung mit dem Demonstrativpronomen „dieser“ kommt („dieser das thema kurz darstellt und zusammenfaßt“). Der herangezogene Gesprächsausschnitt zeigt aber, daß die Beteiligten hier eine Version der Formulierung herstellen, die verständlicher ist. Der etwas unbeholfenen Verknüpfung mit „dieser“ ist also nicht allzu viel Bedeutung zuzumessen, auch wenn sie beim ersten Lesen – auch durch den weiter oben beschriebenen Wiederholungsfall – direkt ins Auge fällt.

Das Ergebnis dieses Verfahrens, die einzelnen Formulierungen, fallen unterschiedlich gut aus. Das Verfahren verengt den Blick auf ‚lokale‘ Formulierungsprobleme, zu einer Hierarchisierung und Integration einzelner Formulierungsinhalte, wie sie die Darstellungsform von geübten SchreiberInnen bestimmt, kommt es nur selten. Zu einem späteren Zeitpunkt der Interaktion greift Monika das hier geschilderte Problem selbst heraus und beklagt: „das klingt irgendwie alles so aneinander gereiht.“

Durch das Vorkommen von in Ansätzen problemorientierten und von aufzählenden knowledge-telling Strategien auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus liefert das Beispiel von Monika und Kristin Einblick in verschieden entwickelte Stadien von Schreibkompetenz, die nebeneinander bestehen (vgl. Kap. 1.3.2). Im Gegensatz zu Silke und Janine verfügen sie nur in Ansätzen über alternative Darstellungsstrategien. Die Schreiberinnen verzichten weitestgehend auf Planungstätigkeiten, die als charakteristische Tätigkeiten für das entwickelte, *epistemische* Schreiben von erfahrenen TextproduzentInnen gelten und reflexive Denkleistungen zur Voraussetzung haben (Bereiter 1980, 87; Molitor-Lübbert 1989, 286ff.). Andererseits haben sie ein deutliches Bewußtsein für verschiedene Anforderungen, die mit dem Herstellen eines Textes entstehen, und die sie hier vor allem im Hinblick auf besondere wissenschaftliche Schreibanforderungen thematisieren. Monika und Kristin verfügen über Kriterien bei der Herstellung und Bewertung von Texten. Dies verdeutlichen etwa Monikas Kommentare zum Text und Kristins Formulierung von Normen. Sie können diese Normen aber nicht umsetzen.¹⁶¹

5.2.3 Zu domänenunspezifischen Kriterien der Textüberarbeitung

Die hergestellten Artikel wurden – wie in 5.1.1. beschrieben – nicht nur von den Schreiberinnen selbst überarbeitet, sondern zunächst einer anderen Schreibgruppe aus dem Seminar zur Bearbeitung vorgelegt. Im folgenden geht es um die Überarbeitung des im vorigen Kapitelabschnitt ausführlich analysierten Artikels von Monika und Kristin durch die Anfängerinnen Angela und Simone. Das Interaktionsbeispiel von Angela und Simone zeigt, wie die Aufgabe zur Revision eines fremden Textes von den Beteiligten in erster Linie als Aufgabe der *sprachlichen* Überarbeitung von Formulierungen definiert wird, und wie die Beteiligten ihre Expertise in diesem Bereich besonders herausstellen. Über die wiederholte Inszenierung von Expertise lassen sich mit dem Beispiel die (impliziten) Normen und Kriterien, die die Beteiligten für die Formulierung von Texten geltend machen, besonders gut rekonstruieren.

Die Aufgabe lautete, daß sich die Beteiligten vorstellen sollten, sie wären Redakteurinnen in dem Verlag, in dem die Artikel zur Wissenschaftssprache in Buchform erscheinen sollen, und hätten in einem ersten Schritt die Aufgabe, den betreffenden Artikel der anderen Gruppe zu kommentieren. Dies sollte in Form von Fragen geschehen (vgl. Aufgabenzettel in Anhang II,

5). Sie sollten an den Stellen, an denen ihnen etwas unklar oder unverständlich geblieben sei, konkrete Nachfragen an den Text richten. Mithilfe dieser Fragen sollten die ursprünglichen Schreiberinnen dann in der nächsten Sitzung ihren Text überarbeiten.

Angela und Simone erledigen nicht die ihnen gestellte Aufgabe der Entwicklung von Fragen an den Text. Vielmehr wenden sie sich direkt der Textüberarbeitung zu und machen eine Reihe von Anmerkungen und sprachlichen Formulierungsvorschlägen zu dem Text von Monika und Kristin.¹⁶²

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Revisionsvorschläge von Angela und Simone. In der linken Tabellenspalte sind die Formulierungen aus dem Textprodukt von Kristin und Monika aufgeführt, die rechte Spalte verzeichnet die Anmerkungen und Veränderungen von Angela und Simone. Die Veränderungen werden mit *Kursivdruck* wiedergegeben, Unterstreichungen sind Unterstreichungen, die Angela und Simone vornehmen. Dies gilt ebenfalls für Durchstreichungen (z.B. Textabschnitt [3]) und für das Einklammern von Wörtern oder ganzen Formulierungen (vgl. Textprodukt in Anhang II, 5.5, 5.6).

In Bezug auf die erste Formulierung ([1]) besteht die Überarbeitung der Beteiligten beispielsweise darin, daß sie das Verb unterstreichen („zeichnet aus“) und eine Formulierungsalternative andeuten („Eine Komponente/ein Merkmal“). Sie ersetzen hier also nicht eine Formulierung durch einen vollständigen neuen Vorschlag, sondern unterbreiten eine Überarbeitungsanweisung der Form: „Ein Merkmal wissenschaftlichen Schreibens ist die Gliederung“. Darüberhinaus fügen sie per Stern (*) den Vorschlag hinzu, die einzelnen Gliederungskomponenten im Text zu spezifizieren: „3-4 Teilung: (Abstract) – Einleitung – Hauptteil – Schluß“.

Im Falle des zweiten Textabschnitts ([2]) besteht ihre Bearbeitung in einem Fragezeichen („?“). Sie eröffnen keine Formulierungsalternative, geben den Schreiberinnen aber zu verstehen, daß der Satz unverständlich ist und überarbeitet werden muß. Hingegen formulieren sie Textabschnitt 7 neu und streichen die Originalversion von Monika und Kristin durch.

¹⁶¹ Für die Reflexion der spezifischen Anforderungen und Kriterien wissenschaftlicher Textproduktionen insbesondere für AnfängerInnen vgl. z.B. Bünting/Bitterlich/Pospiech 1996, 14 ff.; Eco 1993, 183 ff.; Kruse 1995; 58ff.; Kruse/Jakobs 1999; 20ff.; Jakobs 1999; 172 ff; Ruhmann 1997.

¹⁶² Die Neudefinition der Aufgabe entgegen der im Seminar mündlich vorgetragenen und schriftlich niedergelegten Aufgabenstellung ist ein wiederkehrendes Phänomen, was sich besonders gut bei der Zusammenfassung beobachten ließ. Hier entstanden – entgegen der Aufforderung, einen zusammenhängenden Text zu schreiben – sowohl komplexe, zusammenhängende Texte, als auch thesenorientierte Darstellungen bis hin zu losen Stichwortsammlungen. Einer ungenauen Vorstellung der zu erledigenden Aufgabe wurde in der Aufgabenstellung in der Regel mit dem Versuch begegnet, einen klaren Aufgabenkontext und eine konkrete Kommunikationssituation für den herzustellenden Text zu schaffen (vgl. Aufgabenzettel in Anhang II, 4.1). Ebenso auffällig, aber unmittelbar einleuchtend ist der Umstand, daß Fragen zur Aufgabenstellung fast nie bei der Aufgabenpräsentation durch die Veranstalterin auftauchten, sondern immer erst dann, wenn sich die Beteiligten an die Bearbeitung der Aufgabe setzten und sich der Konsequenzen der Aufgabenstellung bewußt wurden. Es gibt in der Forschung zwar eine Reihe von Überlegungen zu der Wahl von Schreibaufgaben (vgl. z.B. Flower 1981; Vähäpassi 1988) und zu der insbesondere für kooperative Textproduktionen diskutierten Frage nach dem notwendigen Grad der Vorstrukturierung von Aufgaben (vgl. z.B. Wiener 1986; Murray 1992; Plowman 1993; Renkl/Mandl 1995), jedoch sind mir keine Arbeiten bekannt, die das beschriebene Problem behandeln.

Textprodukt (Kristin und Monika)	Revisionsvorschläge (Angela und Simone)
Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich besonders durch die Gliederung aus.	<p><i>Eine Komponente/ein Merkmal</i></p> <p>Wissenschaftliches Schreiben <u>zeichnet</u> sich besonders durch die Gliederung <u>aus</u>. *</p> <p>* 3-4 Teilung: (Abstract) – Einleitung – Hauptteil – Schluß [1]</p>
Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert, dieser das Thema kurz darstellt und zusammenfaßt.	? Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert, dieser das Thema kurz darstellt und zusammenfaßt. [2]
Auf den abstract folgt meistens eine kurze Einleitung, die den inhaltlichen Zusammenhang einführt.	Auf den abstract folgt (<u>meistens</u>) eine kurze Einleitung, die den inhaltlichen Zusammenhang einführt. <i>zum Thema</i> [3]
Auch die Kapitelüberschriften sind ein wichtiger Bestandteil für wissenschaftl. Arbeiten. Sie teilen den Text in thematische Abschnitte ein und verhelfen dem Leser zu einer groben Übersicht des Inhalts.	<i>Um dem Leser zu einer groben Übersicht des Inhalts zu verhelfen, wird der Text durch Kapitelüberschriften in thematische Abschnitte eingeteilt</i> [4]
Die Kapitelüberschriften sind häufig fettgedruckt, im Gegenteil zu den darunterstehenden hinweisenden Überschriften. Diese besonders die Feingliederung des Themas kennzeichnen.	? Die Kapitelüberschriften sind häufig fettgedruckt, im Gegenteil zu den darunterstehenden hinweisenden <i>Unter-Überschriften.</i> (Diese besonders die Feingliederung des Themas kennzeichnen.) [5]
Die wissenschaftliche Arbeit wird durch Absätze strukturiert, die die unterschiedlichen Aspekte des Themas ersichtlich machen.	(Die wissenschaftliche Arbeit wird durch Absätze strukturiert, die die unterschiedlichen Aspekte des Themas ersichtlich machen) [6]
Einzelne Thesen werden besonders durch Aufzählungen hervorgehoben, indem sie durch Auflistung inhaltlicher Punkte (a), b), c)...) erkenntlich gemacht werden.	Einzelne Thesen werden besonders durch Aufzählungen hervorgehoben, indem sie durch Auflistung inhaltlicher Punkte (a), b), c)...) erkenntlich gemacht werden. <i>können durch mehrere Bsp. veranschaulicht & durch die Auflistung inhaltlicher Punkte gestützt werden</i> [7]

Die Überarbeitungsvorschläge beinhalten unterschiedliche Tätigkeiten der Formulierungsüberarbeitung bzw. auch: Formulierungsherstellung; sie bestehen in dem Vorschlag zur Erläuterung von Aussagen im Text ([1]), in dem Vorschlag zur Kondensierung und Kürzung von Formulierungen ([3]; [[4]), der Streichung von einzelnen Wörtern oder ganzen Formulierungen ([5]; [6]) und der Umstrukturierung und Neuformulierung von Sätzen ([1]; [4]; [7]). Mit letzteren werden z.T. ganze Satzkonzepte revidiert; insgesamt tragen die Revisionsvorschläge zur thematischen Kohärenz des Textprodukts bei: Formulierungen werden vereinfacht und Redundanzen abgebaut.¹⁶³ es handelt sich in erster Linie um „kontextuelle Revisionen“, d.h. um eine „Anpassung von Formulierungen an die spezifischen Kommunikationskontexte des Schreibens“ (Wrobel 1995, 115; vgl. Rau 1994).

Solche Kommunikationskontexte werden in der Interaktion von Angela und Simone vor allem im Rekurs auf allgemeine sprachliche Kriterien der Textverständlichkeit beigebracht: Bei der Überarbeitung des Textes führt Angela mehrfach ihre journalistische Schreibpraxis an. Sie

¹⁶³ Ein Beispiel dafür ist in diesem Zusammenhang der Überarbeitungsvorschlag zum dritten Satz. Ein komplexes Nebensatzgefüge mit einerseits redundanten und andererseits unspezifischen inhaltlichen Elementen („Auf den abstract folgt meist eine kurze *Einleitung*, die den inhaltlichen Zusammenhang *einführt*“) wird durch eine einfache Präpositionalphrase ersetzt: „Auf den abstract folgt eine kurze Einleitung *zum Thema*“.

weist sie u.a. mit dem Prinzip der Konstruktion einfacher Hauptsatzstrukturen aus. Dieses Konstruktionsprinzip nennt sie eine „goldene Regel des Journalismus“. Damit werden die Bedingungen des Gelingens schriftlicher Kommunikation implizit an die Einhaltung spezifischer sprachlicher Konstruktionsregeln gebunden. Die beiden folgenden Gesprächsausschnitte liefern Beispiele für den teils expliziten, teils impliziten Rekurs auf Normen der Verständlichkeit von Texten. Darüberhinaus zeigen sie aber auch, daß die Überarbeitung fremder Formulierungen im ersten Fall völlig problemlos erfolgt, im zweiten Fall hingegen eine Reihe von Schwierigkeiten für die Beteiligten aufwirft.

Überarbeitung des 4. Textabschnitts aus dem Textprodukt von Monika und Kristin:

Angela: ((liest aus dem Text von Monika und Kristin vor)) auch die kapitelüberschriften sind ein wichtiger bestandteil für wissenschaftliche arbeiten+ (4) die kommen von hölzchen auf stöckschen hm' (3) (ein?)

Simone: das kannst du weglassen .

Angela: ja kapitelüberschriften sind zwar WICHTig aber ehm (3) dann würd ich eher sagen ((Vorschlag)) zur einteilung des textes in ((schneller)) thematische abschnitte+ ich bin jetzt beim nächsten punkt+ ehm (3) oder sagen wir=s so ((Vorschlag)) um dem leser eine grobe übersicht des inhalts (2) zu vermitteln . wird der text in thematische+ (2) nee ((Vorschlag)) wird der text durch kapitelüberschriften ((schneller)) in thematische abschnitte eingeteilt++

Simone: ja

Angela: (2) is das jetzt zu kompliziert'

Simone: nö

Angela: is eigentlich n=klar verständlicher satz

Simone: du faßt die die sätze hier zusammen (4)

Angela: was hab ich denn jetzt gesagt (2) ach so ((Selbstdiktat)) um dem leser [...]+ [BS 113]

Überarbeitung des 7. Textabschnitts aus dem Textprodukt von Monika und Kristin:

Angela: gut dann kommt jetzt das letzte ((liest aus dem Text vor)) einzelne thesen werden besonders durch aufzählungen hervorgehoben indem sie durch die auflistung+ aufzählung und auflistung ist WIEder doppelt gemoppelt da würd ich von meinem redakteur wieder eins rechts eins links kriegen ((liest wieder vor, ironisch lachend)) einzelne thesen werden besonders durch aufzählung hervorgehoben indem sie durch die auflistung inhaltlicher punkte kenntlich erkenntlich gemacht werden+ (5) was soll das bedeuten einzelne thesen werden besonders durch aufzählung hervorgehoben' . was steckt da für=n sinn hinter' . .

Simone: thesen kann ich nicht durch aufzählung so hervorheben (2)

Angela: vor allem werden die doch überhaupt nicht irgendwie aneinandergereiht oder so ((liest vor)) indem sie durch die auflistung inhaltlicher punkte kenntlich gemacht werden+ das was die damit sagen wollen is doch eigentlich ehm durch die auflistung inhaltlicher punkte werden thesen kenntlich gemacht . . aber das stimmt nicht (2) weil oben steht ne these die wird durch durch unterpunkte ehm gefestigt oder unterSTÜTZT [...] ((leise vorlesend)) einzelne thesen werden+ (2) das stimmt überhaupt nicht

Simone: nee kanns auch nich ich kann nur ich kann nur beispiele aufzählen damit das damit die these verständlicher wird aber ich kann sie nicht

Angela: entweder das oder durch mehrere unterpunkte belegen dann sollten wir das jetzt vielleicht aufschreiben ((Vorschlag)) eine THEse kann durch ehm mehrere unterpunkte gestützt . oder durch beispiele verdeutlicht werden . . ja' (2) also ((Selbstdiktat, schreibt)) einzelne thesen (3)+ was hab ich gesagt ((Selbstdiktat)) können

Simone: mhm

Angela: (3) durch (2)

Simone: mehrere

Angela unterpunkte (2)+ obwohl unterpunkte is blöd das is zu allgemein

Simone: durch mehrere BELEG (2)

Angela: beispiele nee beispiele is ja das zweite

Simone: beleg . da gibts doch so=n wort für (3)

Angela: ((leise)) einzelne thesen können durch+ (3)

Simone: durch diese belege ehm stabilisiert werden . aber
 Angela: ja stimmt
 Simone: aber für belege gibts noch=n wort
 Angela: (unterthesen is dieser punkt nicht?)
 [15 Sekunden Pause] den rückgriff auf andere autoren (sollten wir dann?)
 Simone: mhm
 Angela: dann könn- schreiben wir doch einfach erstmal ((Vorschlag)) einzelne thesen können durch (2) beispiele veranschaulicht'+
 [23 Sekunden Pause]
 Simone: und gestützt werden' oder so'
 Angela: nee . weil durch beispiel werden sie ja erstmal nur veranschaulicht was damit gemeint ist gestützt wirds dann ja durch ne weitere argumentation also durch diese unterpunkte
 Simone: tja ((Vorschlag)) und durch unterpunkte gestützt
 Angela: ich überlege grade wie man da noch den bezug zu anderen wissenschaftlern oder sowas mit einbauen kann weil sie sich ja zum beispiel
 Simone: ((Vorschlag, lauter)) und durch den beleg+ die belegt ja mit anderen leuten (5)
 Angela: warte mal ((Vorschlag)) können durch beispiele veranschaulicht+ (17) dann laß uns teilsätze draus machen ((Vorschlag)) können durch beispiele veranschaulicht (6) und (3) unterpunkte gestützt werden'+ oder gefestigt werden' (4) aber unterpunkte is ziemlich schwammig (7) ((Vorschlag)) können durch beispiele veranschaulicht und durch die auflistung inhaltlicher punkte+ das können wir ja ruhig nehmen ((Vorschlag)) und durch die auflistung inhaltlicher punkte gestützt werden+
 Simone: mhm [BS 114]

Während sich die Beteiligten im zweiten Gesprächsausschnitt relativ umfassend darüber verständigen, was an der Formulierung für sie revisionsbedürftig ist, unterziehen sie den Textabschnitt im ersten Fall einer sofortigen Überarbeitung. Die Originalversion von Monika und Kristin lautete: „Auch die Kapitelüberschriften sind ein wichtiger Bestandteil für wissenschaftl. Arbeiten. Sie teilen den Text in thematische Abschnitte ein und verhelfen dem Leser zu einer groben Übersicht des Inhalts“. Die Überarbeitung von Angela und Simone führt zunächst zu der kompletten Streichung des Satzes „Auch die Kapitelüberschriften sind ein wichtiger Bestandteil für wissenschaftliche Arbeiten“ und beinhaltet für den restlichen Textabschnitt eine Umstellung der Satzkomponenten. Interessant ist, wie die Streichung zustandekommt: Angela liest den betreffenden Satz vor und kommentiert ihn nach einer viersekündigen Pause mit der Äußerung „die kommen von hölzchen auf stöckschen“. Sie kritisiert also das Verfahren der Aneinanderreihung unterschiedlicher Textinhalte, so wie es unter dem vorigen Kapitelabschnitt anhand eines größeren Textausschnitts von Monika und Kristin genauer herausgearbeitet wurde (vgl. 5.2.2). Simone markiert die Formulierung daraufhin als überflüssiges Element („das kannst weglassen“). Angela deutet die generelle Relevanz der betreffenden Aussage an („ja kapitelüberschriften sind zwar WICHTIG aber“) und gelangt zu einem Formulierungsvorschlag, in dem der betreffende thematische Inhalt – die Kapitelüberschriften – in die Folgeäußerung übernommen wird. Dies geschieht durch eine Adverbialphrase in der Funktion einer „situierenden Angabe“ (Engel 1988, 220ff.), und zwar einer „Instrumentalangabe“ (ebd., 225, vgl. auch v. Polenz 1985, 276f.). Sie geben „das Mittel zur Erreichung eines Ziel“ (Engel 1988, 225) an: „(...) der Text wird *durch Kapitelüberschriften* in thematische abschnitte eingeteilt“. Der betreffende Inhalt wird also im Hinblick auf seine Funktion für das Thema in die Formulierung eingebettet; entgegen der früheren Feststellung,

daß Kapitelüberschriften wichtig sind, arbeitet Angela heraus, wofür sie wichtig sind. Damit durchbricht sie die Aufzählung einzelner Aspekte und trägt zu deren Hierarchisierung bei.

Auch die Umstellung des Satzes durch das Vorziehen des Nebensatzes „um dem Leser zu einer groben Übersicht des Inhalts zu verhelfen“ ist funktional bedingt. Damit wird der Zweck, den einzelne Elemente innerhalb eines wissenschaftlichen Textes erfüllen, besonders herausgestellt. Er bildet jetzt den argumentativen Rahmen des Satzes.

Insgesamt sind die Konsequenzen der Streichung und Umstellung hoch, mit ihnen verändert sich auch das Satzsubjekt und damit die Darstellungsperspektive. Während Monika und Kristin jeweils die einzelnen thematischen Aspekte zu aktiven Satzsubjekten machen, wird das Thema bei Angela und Simone aus der AutorInnenperspektive behandelt, wenn auch meist nur im Passiv (vgl. Textabschnitte 1, 4, 5, 7 in der vorigen Tabelle).

In dem Gesprächsausschnitt manifestieren sich verschiedene Kriterien der Arbeit mit Texten. Sie betreffen hier einerseits die *Bewertung von fremden Texten*, wie sie mit Angelas Kommentar „die kommen von hölzchen auf stöckschen“ zum Ausdruck kommen. Die Beteiligten haben eine bestimmte Vorstellung von der thematischen Stringenz von Texten. Gegenüber solchen expliziten Kommentaren zum Text, mit denen indirekt Normen formuliert werden, zeigt das Ergebnis der Überarbeitung andererseits, wie solche Normvorstellungen umgesetzt werden: In dem Überarbeitungsvorschlag wurde versucht, die Relation der einzelnen Textkomponenten deutlicher herauszuarbeiten und sie im Hinblick auf ihre Funktion für das übergeordnete Thema zu hierarchisieren.

Kriterien der Arbeit mit Texten betreffen auch die *Bewertung eigener Formulierungen*. Mit der Frage, ob die von ihr vorgeschlagene Formulierung „jetzt zu kompliziert“ sei, formuliert Angela eine für sie geltende Produktionsnorm [BS 113]. Sie kommt hier indirekt auf die „goldene Regel des Journalismus“ zurück, die in der Produktion einfacher Hauptsatzstrukturen bestand, und die durch den Aufbau eines Nebensatzgefüges ‚verletzt‘ wurde. Angela reflektiert den eigenen Produktionsprozeß und macht Formulierungen auf diese Weise Veränderungen zugänglich. Im Falle der hier betroffenen Formulierung kommt sie zu dem Ergebnis, daß es „eigentlich n=klar verständlicher satz“ geworden ist, im Falle der anderen Formulierung entsteht der Überarbeitungsvorschlag hingegen in einem aufwendigen Prozeß der wiederholten Reformulierung eigener Formulierungsansätze und deren Reflexion.

In dem zweiten Gesprächsausschnitt arbeiten die Beteiligten zunächst heraus, was ihnen an dem Textabschnitt problematisch erscheint. Ihre Problemanalyse bezieht sich auf die inhaltliche Aussage der Äußerung, die zunächst als unklar („was soll das bedeuten einzelne thesen werden besonders durch aufzählung hervorgehoben“ . was steckt da für=n sinn hinter“), schließlich als falsch qualifiziert wird („das was die damit sagen wollen is doch eigentlich ehm durch die auflistung inhaltlicher punkte werden thesen kenntlich gemacht . . aber das stimmt nicht“; „((vorlesend)) einzelne thesen werden+ (2) das stimmt überhaupt nicht“). Damit entsteht bei der Überarbeitung dieser Formulierung eine andere Aufgabe für sie, als

dies beim vorigen Textabschnitt der Fall war, wo die Lösung des Formulierungsproblems („die kommen von hölzchen auf stöckschen“) in der Streichung und Umstellung von Formulierungselementen bestand. Diesmal entsteht für sie die Notwendigkeit, die inhaltliche Aussage neu zu bestimmen. In auffälliger Weise liest Angela bei dem Versuch, das Problem einzugrenzen, immer wieder den betreffenden „falschen“ Satz vor. Dieses permanente Verbalisieren kann hier als Methode verstanden werden, mit der der kritische Punkt eingekreist und eine gemeinsame Evaluationsgrundlage (wieder-)hergestellt wird. Dies ließ sich bereits in der Fallstudie beobachten, wo das wiederholte Vorlesen von bereits geschriebenen Äußerungen zur Grundlage für die weitere Formulierungsarbeit (und für die Überwindung zwischenzeitlicher Formulierungsblockaden) wurde (vgl. Molitor-Lübbert 1989, 285; Wrobel 1995, 116 ff.).

Die Herstellung einer alternativen Formulierung fällt den Beteiligten sehr viel schwerer als die Kürzung, Kondensierung oder Streichung von Textabschnitten. Während der Überarbeitungsvorschlag in dem vorigen Beispiel mit der Benennung des kritischen Punktes sofort verfügbar ist, verständigen sich die Beteiligten hier aufwendig über eine neue Formulierung. Diese Verständigung verläuft über den permanenten Wechsel von Formulierungsplanungen und Formulierungsvorschlägen. Dabei werden verschiedene Formulierungen bzw. Prätexte bereitgestellt:

Angela: warte mal können durch beispiele veranschaulicht (17) dann laß uns teilsätze draus machen können durch beispiele veranschaulicht (6) und (3) unterpunkte gestützt werden‘ oder gefestigt werden‘ (4) aber unterpunkte is ziemlich schwammig (7) können durch beispiele veranschaulicht und durch die auflistung inhaltlicher punkte das können wir ja ruhig nehmen und durch die auflistung inhaltlicher punkte gestützt werden [aus BS 113]

Erneut läßt sich beobachten, wie eigene Formulierungsvorschläge über metadiskursive Kommentare einer sofortigen Bewertung unterzogen werden: „obwohl unterpunkte is blöd *das is zu allgemein*“; „*aber unterpunkte is ziemlich schwammig*“. Die Kritik, der Angela ihre Formulierungen hier unterzieht, betrifft die Ungenauigkeit und mangelnde Eindeutigkeit von Aussagen im Text. Während Bewertungsmaßstäbe in metadiskursiven Kommentaren relativ explizit zum Ausdruck kommen, liefern die Formulierungs- und Planungsaktivitäten implizit Aufschluß über zugrunde gelegte Herstellungskriterien. Planungssegmente wie „dann laß uns teilsätze draus machen“ deuten an, daß sich die Beteiligten an der Strukturierung einzelner Textinhalte in eigenen Satzgefügen orientieren.

Interessant im Hinblick auf Normvorstellungen und die Bewertung von Texten ist Angelas erneuter Rekurs auf eine Regel journalistischen Schreibens zu Anfang des Gesprächs. Sie besteht hier in einem Doppelungs- und Wiederholungstabus: „aufzählung und auflistung ist WIEder doppelt gemoppelt da würd ich von meinem redakteur wieder eins rechts eins links kriegen“. Mit dem wiederholten Bezug auf ihre journalistische Schreibpraxis stilisiert sich Angela deutlich als Schreibexpertin; sie gibt ihrer Partnerin mehrfach zu verstehen, daß sie Schreibkonventionen beherrscht bzw. umgekehrt: daß Monika und Kristin inkompetente

Schreiberinnen sind. Dies zeigt sich in der mehrfachen, teils ironischen Distanzierung vom Text.

Im Hinblick auf die Untersuchung der Aufgabenorientierung zeigt das Beispiel von Angela und Simone aber noch etwas anderes. Vergleicht man ihre Arbeit mit ihrer gemeinsamen Herstellung einer Zusammenfassung, dann entsteht ein vollständig anderes Bild (vgl. Kap. 4.2.2.2 und 4.2.2.3).¹⁶⁴ Geradezu konträr zu den dort herausgearbeiteten Beobachtungen arbeiten die Beteiligten hier erstens komplementär, wobei Angela vor allem für die Formulierung zuständig wird, während Simone zur Eingrenzung der betreffenden Formulierungsinhalte beiträgt; zweitens planen bzw. segmentieren sie unterschiedliche Schritte in der Aufgabendurchführung; drittens haben die Beteiligten deutliche Vorstellungen und Kriterien für eine erfolgreiche Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe ‚Überarbeitung‘ und zugleich ein Interesse an der befriedigenden Lösung der Aufgabe.

Dies scheint vor allem mit den *Voraussetzungen* zusammen zu hängen, die die Beteiligten bei dieser Aufgabe mitbringen. Die Aufgabe impliziert die Beurteilung von Texten: die Beteiligten verfügen über Beurteilungsmaßstäbe und Vorstellungen, wie Texte sein sollen, und inwiefern der betreffende Text diese Vorstellungen nicht erfüllt. Die Zusammenfassung erforderte von ihnen die eigenständige Erarbeitung eines komplexen Themenbereichs und dessen kondensierte Darstellung; dieser Aufgabe haben sie sich durch das willkürliche Abschreiben einzelner Phrasen aus dem Ausgangstext entzogen. Demgegenüber ist die Aufgabe der Überarbeitung themenunspezifischer und knüpft an Formulierungsaktivitäten an, die Angela mit Blick auf ihre journalistische Schreibpraxis als bekannte Tätigkeiten ausweist.

Die Kompetenz im Umgang mit der Aufgabe manifestiert sich in einem veränderten Herstellungsmodus. Im Gegensatz zu der Zusammenfassung folgen die Beteiligten einer anderen Bearbeitungslogik: Sie unterziehen die Formulierungen des zu behandelnden Textes zunächst einer Problemanalyse. Die interaktive Verständigung über bearbeitungsbedürftige Punkte wird zur Planungskomponente und damit zur *Schreibvoraussetzung* innerhalb der komplexen Formulierungsarbeit; sie bildet ihre Methode der Überarbeitung von Texten.

Auf der Grundlage dieser Problemanalysen gelingt es den Beteiligten schließlich, sprachliche Lösungen zu erarbeiten, die die Formulierungen in dem Text von Monika und Kristin syntaktisch entlasten, funktionale Bezüge in den Vordergrund stellen und zur thematischen Stringenz des Textes beitragen. Die Kriterien, nach denen sich diese Revisionsarbeit bemißt, werden zu einem großen Teil als ‚journalistische‘ Schreibkonventionen ausgewiesen. In ihrer Generalität handelt es sich um *domänenunspezifische Produktionsnormen*.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Angela und Simone lieferten dort das Beispiel des Modells einer extremen Aufschreib- und Produktorientierung, bei der keine Planungstätigkeiten vorgenommen, keinerlei Verständigung über den Ausgangstext hergestellt und ein auffallend unzusammenhängendes Textprodukt hervorgebracht wurde.

¹⁶⁵ Wenn von domänenunspezifischen Produktionsnormen die Rede ist, dann nur im Hinblick auf die Domäne selbst. D.h. die Regeln, die Angela und Simone bei der Überarbeitung des Textes angeben, sind nicht spezifisch für die Domäne Wissenschaft, sondern sind auf Texte unterschiedlicher Domänen anwendbar. Sie werden wie gesehen sogar explizit aus der journalistischen Schreibpraxis übertragen.

Das Beispiel von Angela und Simone zeigt, wie unterschiedliche Schreib- und Kooperationsmodalitäten in direkter Abhängigkeit von der Aufgabe bzw. Aufgabenvoraussetzung entstehen. Allerdings fällt auf, daß die Beteiligten auch hier kein Gesamtkonzept oder -bild zu einem überarbeiteten Zieltext entwerfen – sie beginnen nicht etwa mit einer Gesamtkritik zum Ausgangstext von Monika und Kristin. Sie rücken lokal von Formulierung zu Formulierung vor und verbleiben damit im Schema des Textes. Störungsquellen sind für Angela und Simone auf sprachliche und textstrukturierende Darstellungsmittel bezogen. Überarbeitungsvorschläge bleiben auf Satzeinheiten beschränkt und entwickeln keine Folgen für den weiteren Text. D.h. die Beteiligten setzen mit jedem Satz mehr oder weniger neu an. Eine solche Behandlung der Aufgabe manifestiert sich auch in interaktionsstrukturierenden Äußerungen der Art „so dann kommt jetzt das letzte“, so wie sie von Angela vorgenommen werden. Demgegenüber zeigt die Überarbeitung des gleichen Artikels, die in der übernächsten Sitzung von Silke und Monika selbst vorgenommen und im folgenden Kapitelabschnitt behandelt wird, wie das Textschema aufgebrochen wird.

5.2.4 Wissenschaftliche Produktionsnormen beim Überarbeiten von Texten

Neben domänenunspezifischen Kriterien liefert das Korpus auch Anhaltspunkte für den Rekurs auf texttypspezifische, *wissenschaftliche* Textproduktionsnormen. Dies deutete sich in dem Beispiel der Textüberarbeitung von Silke und Janine an (vgl. 5.2.1), bei der die Beteiligten ihre erste Textversion konzeptionell bearbeiteten und inhaltlich modifizierten. Diese Modifikation erfolgte im Hinblick auf eine problemorientierte Darstellung, in der wissenschaftliche Schreibanforderungen zum Gegenstand einer thematischen Reflexion im Text wurden: „Wissenschaftliche Texte zeichnen sich im Vergleich zu anderen Texttypen durch das besondere Bemühen um eine klare Struktur und sprachliche Präzision aus. Dies ergibt sich aus dem Anspruch der Wissenschaft nach Eindeutigkeit“. Interessant ist nun, daß und wie Silke die Reflexion der besonderen wissenschaftlichen Schreibbedingungen auch bei der Revision des Artikels von Monika und Kristin als eigenständige Textkomponente einfordert. Das Beispiel von Silke und Monika zeigt, wie die Aufgabe der Überarbeitung von Silke als Aufgabe zur konzeptionellen Revision des Textes behandelt wird. Im Gegensatz zu Angela und Simone - aber auch im Gegensatz zu ihrer Partnerin Monika - löst sich Silke bei der Überarbeitung von bereits bestehenden Formulierungen des Ausgangstextes und schlägt einen neuen Textaufbau vor.

Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die Veränderungen, die Silke und Monika an dem Text von Monika und Kristin vornehmen (rechte Tabellenspalte).¹⁶⁶ Ihr folgt ein

¹⁶⁶ Dabei ist anzumerken, daß sich Monika und Silke jetzt mit einer Textversion beschäftigen, die Monika und Kristin zwischenzeitlich selbst überarbeitet haben, und zwar auf Grund der Textkritik von Ina, Jasmin und Silke (vgl. Textprodukte in Anhang II, 6.2) und auf Grund der eben diskutierten Vorschläge von Angela und Simone. Ein Blick auf die überarbeitete Textversion der beiden Autorinnen, die in der linken Tabellenspalte abgebildet ist, macht deutlich, daß sich nichts wesentliches an ihrem Text verändert hat (vgl. linke Tabellenspalte im

längerer Ausschnitt aus dem betreffenden Gespräch, der den Interaktionsanfang und damit den ersten Überarbeitungsvorschlag umfaßt [1]. Er zeigt, wie Silke die Notwendigkeit einer Revision des Textkonzepts aufwirft, und wie es dabei zu einer Reihe von Verständigungsschwierigkeiten zwischen ihr und der Partnerin kommt.

Textprodukt (Kristin und Monika)	Revisionsvorschläge (Monika und Silke)
In unserem wissenschaftlichen Beitrag zum Thema Wissenschaftssprache befassen wir uns verstärkt mit der Gliederung von Texten.	Wissenschaftliche Texte bemühen sich um Präzision und Genauigkeit. Dies spiegelt sich sowohl in einer sehr systematischen Gliederung als auch im inhaltlichen Aufbau wider. [1]
Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich besonders durch die Gliederung aus. Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert.	Die Gliederung eines wissenschaftlichen Textes zeichnet sich durch besondere Elemente aus, wie z.B. einen abstract. [in Martinas Version: <i>den abstract</i>] ¹⁶⁷ [2]
In einem sogenannten abstract stellt der/die Autorin ihre Vorgehensweise dar und macht eine kurze Zusammenfassung des Themas.	In einem sogenannten abstract stellt der/die Autorin ihre Vorgehensweise dar und faßt das Thema kurz zusammen. [3]
Nachdem wir nun die Gliederung des Textes abgehandelt haben, wollen wir kurz zum inhaltlichen Aufbau des Textes übergehen. Für den Inhalt wissenschaftlicher Arbeiten ist ein „dialektischer“ Aufbau empfehlenswert.	Auch für den inhaltlichen Aufbau eines [in Monikas Version: des] wissenschaftlichen Textes gibt es bestimmte Charakteristika. Typisch ist z.B. ein dialektischer Aufbau [4]

Ausschnitt aus dem Gesprächsanfang

Silke: also solche die/ was hier am anfang steht einmal dies [bezieht sich auf den Text] in unserm le-lele befassen wir uns bla damit und nachdem wir die gliederung abgehandelt haben machen wir das und das das brauch überhaupt nich rein diese sachen das WIR

Monika: (also/ich dachte?) das soll man

Silke: also wir machen dies oder ich finde oder ich mache jetzt dies und ich mache *das is in wissenschaftlichen texten eigentlich immer völlig raus*

Monika: das is nur weil wir das nie mit irgendwie mit MAN oder so machen wollten wie sollten wir das denn schreiben

Silke: nee einfach nur ich würd einfach nur schreiben irgendwie zum beispiel ((leise)) würde man+ .

Monika: (oder in?)

Silke: gleich anfangen ((Vorschlag)) wissenschaftliche+ warte mal ((leise)) das thema waren+ GLIEDERUNG und inhaltlicher aufbau ne‘

Monika: solln wir dann einfach ((Vorschlag)) in einem wissenschaftlichen beitrug zum thema wissenschaftssprache+

Silke: NEIN gar nicht sowas einfach nur wenn=de jetzt einfach anfängst mit . eu- das thema war doch irgendwie gliederung von texten oder‘

Monika: ja also wir hatten/ da stand das mit diesen analytischen beschreibungskategorien [Arbeitsblatt] und wir hatten gliederung des textes und inhaltlichen aufbau des textes .

Silke: mhm ja (so ne?)

Monika: ja und dann wollten wir das ja irgendwie ja doch noch zusammenfassen woMIT wir uns jetzt befassen . .

Silke: ja aber da würd ich einfach schreiben halt . mh .

Monika: muß man nicht irgendwie so wir dachten so=n einleitenden satz oder so der müßte schon darüber damit jetzt der leser überhaupt weiß worums hier jetzt geht

Silke: ja ja aber da würd ich halt irgendwie nichts mit wir oder ich oder so machen sondern einfach halt sowas wie . ehm . . ((Vorschlag)) wissenschaftliche texte zeichnen sich ehm sowohl durch eine besondere glie- sowohl durch eine spezifische gliederung des textes als auch+

Monika: also einfach nur ganz allgemein

vorigen Kapitelabschnitt 5.2.3). Ihre Überarbeitungen beziehen sich auf syntaktische Umstellungen und stärker erläuternde Textäußerungen.

¹⁶⁷ Beide Teilnehmerinnen notieren die Überarbeitungsvorschläge, dabei kommt es zu inhaltlichen Verschiebungen.

- Silke: genau ((Vorschlag)) als auch durch irgendwie . . ehm . einen bestimmten inhaltlichen aufbau des textes aus+ und das jetzt natürlich noch besser formuliert aber gar nichts mit wir oder man oder ich oder wi- oder euch oder keine ahnung sondern so ganz *völlig unpersönlich* (2)
- Monika: wie können wir das denn mal eben . also ((Vorschlag)) ein wissenschaftlicher beitrag zum thema wissenschaftsprache . .
- Silke: (wissenschaftsprache?) das brauch ja gar nicht rein ob das um wissenschaftssprache geht es geht ja im prinzip um wissenschaftliche texte
- Monika: wissenschaftliche ja
- Silke: also ist das thema wissenschaftliche texte . und jetzt irgendwie herausstellen
- Monika: ((Vorschlag)) bei wissenschaftlichen texten wird sich verstärkt mit der gliederung von texten und dem inhaltlichen aufbau befaßt+
- Silke: NÄ nä nä das is ja wa- inhaltlich was ganz anderes (3) ((Vorschlag)) wissenschaftssprache+ (5)
- Monika: ((Vorschlag)) befaßt sich verstärkt+
- Silke: oder wissenschaftliche texte jetzt bin ich auch schon bei wissenschaftssprache oder ((Vorschlag)) wissenschaftstexte+ . und jetzt ehm daß wissenschaftstexte sich ne besondere bestimmte gliederung über eine bestimmte gliederung bestimmte TEXTgliederung verfü- also ne bestimmte gliederung verfügen und
- Monika: und bei diesem text wird speziell dann die gliederung und der inhaltliche aufbau behandelt weil ich mein das andere [was auf dem Arbeitspapier steht] is ja auch noch wichtig aber dieser soll ja nur das dann beinhalten
- Silke: ja ja du schließt ja den rest nicht aus . wenn du sagst ((Vorschlag)) wissenschaftliche texte ehm zeichnen sich durch ehm+ *oder am besten natürlich gleich wieder mit ner begründung* ((Vorschlag)) durch den anspruch der wissenschaft nach eindeutigkeit und genauigkeit zeichnen sich wissenschaftliche . zeichnen sich wissenschaftliche texte auch ehm oder ist auch die gliederung . zeichnet sich auch die gliederung ehm des textes (2) ehm und der inhaltliche aufbau oder ehm durch den warte mal+ also daß du das begründest weil irgendwie
- Monika: das wird alles so überlang weil das
- Silke: na das wird ja gleich noch kürzer nur daß man erstmal den ehm daß man schon mal als Einleitung n=satz findet wo du beides hast einmal nämlich daß wissenschaftliche texte natürlich ne ganz bestimmte . nich natürlich sondern daß sie ne bestimmte art der gliederung haben die sie jetzt von irgendwie ner nacherzählung oder so unterscheidet also anderen texten und auch daß der inhaltlich aufbau eines wissenschaftlichen textes in irgend ner art und weise sich natürlich irgendwie vo-/ also auch irgendwie spezifisch ist für ne wiss- für=n wissenschaftlichen text . so=n dialektischer aufbau der ist eben ziemlich typisch für=n wissenschaftlichen text und in ner kurzgeschichte oder so natürlich eh isser irgendwie ziemlich untypisch und daß du das aber gleichzeitig noch koppelst auch mit ner begründung daß warum das so ist WEIL wissenschaft eben n=bestimmten anspruch hat . und das is aber beides sowohl der die gliederung als auch dieser inhaltliche aufbau rich-/ sind ja darauf ausgerichtet daß es besonders klar und präzise is . besonders Logisch auf(ei)inander aufbaut und solche sachen
- Monika: dann laß uns das mal versuchen eben aufzuschreiben (also das jetzt alles?)
- Silke: ((vorwurfsvoll)) ja wir ham das ja noch gar nicht formuliert (3) das war ja jetzt erstmal nur inhaltlich+
- Monika: ((sehr leise)) ja
- Silke: also jetzt noch nicht schreiben weil ham wir ja jetzt noch gar nicht formuliert [BS 115]

Das Beispiel von Monika und Silke zeigt die Personenkonstellation einer erfahrenen Schreiberin wissenschaftlicher Texte und einer absoluten Anfängerin in diesem Bereich. In der Zusammenarbeit definiert Silke ihre Rolle von Anfang an als die der Schreibexpertin; sie *begutachtet*, was der Text von Monika und Kristin im Hinblick auf einen wissenschaftlichen Text leistet, und wie er zu verändern ist, um wissenschaftlichen Kriterien zu genügen. Sie fühlt sich für die Überarbeitung zuständig. Dies manifestiert sich schon mit der allerersten Äußerung: „also solche die/ was hier am anfang steht einmal dies in unserm lelele befassen wir uns bla damit und nachdem wir die gliederung abgehandelt haben machen wir das und das *das brauch überhaupt nich rein* diese sachen das WIR also wir machen dies oder ich finde oder ich mache jetzt dies und ich mache *das is in wissenschaftlichen texten eigentlich immer völlig raus*“. Silke beschreibt eine für sie geltende Konvention wissenschaftlicher Textproduktion, ohne sie

einer weiteren Erläuterung zu unterziehen.¹⁶⁸ Damit bleibt unklar, worauf sich die von ihr als überflüssig ausgewiesenen Elemente des Ausgangstextes beziehen, nur auf die sprachliche Darstellungform in der 1. Person oder auf das komplette Gliederungselement. Monika behandelt es hier als sprachliches Darstellungsproblem: „das is nur weil wir das nie irgendwie mit MAN oder so machen wollten wie sollten wir das denn schreiben“.

Daraufhin bemüht sich Silke in mehreren Schritten einzugrenzen, worin das Problem für sie besteht. Sie verdeutlicht, daß es ihr um einen anderen Textaufbau geht, bei dem der Einstieg thematisch hergestellt wird; die Formel dafür lautet „gleich anfangen“. Ohne daß es Silke gelingt, dies näher auszuführen, versucht Monika dies in einer Formulierung umzusetzen, bei der die alte Formulierung bestehen bleibt und lediglich die persönliche Beschreibungsperspektive entfällt. An die Stelle von „In unserem wissenschaftlichen Beitrag zum Thema Wissenschaftssprache (...)“ setzt sie „in *einem* wissenschaftlichen beitrage zum thema wissenschaftssprache“. Monika faßt Silkes Ausführungen also weiterhin als sprachbezogenes Problem auf. Dies wird von Silke sehr deutlich mit dem erneuten Verweis, direkt anzufangen, abgewiesen: „NEIN gar nicht sowas einfach nur wenn=de jetzt einfach anfängst mit . eu- das thema war doch irgendwie gliederung von texten oder“. Zu einer genaueren Erläuterung ihres Modells kommt es zunächst nicht, weil die Beteiligten noch einmal das allgemeine Thema des Artikels genauer bestimmen. Monika knüpft mit einer Begründung an, wieso in der früheren Version ein Einstieg über die Darstellung der Gliederung gewählt wurde: „ja und dann wollten wir das ja irgendwie ja doch noch zusammenfassen woMIT wir uns jetzt befassen . . muß man nicht irgendwie so wir dachten so=n einleitenden satz oder so der müßte schon darüber damit jetzt der leser überhaupt weiß worums hier jetzt geht“. Dieser Begründungsversuch wird von Silke abgeblockt, sie wiederholt die mit Gesprächsbeginn herbeigeführte Regel des Verzichts auf persönliche Formen und unterbreitet einen Formulierungsvorschlag, der den thematischen Einstieg in den Text exemplarisch demonstrieren soll:

Silke: ja ja aber da würd ich halt irgendwie nichts mit wir oder ich oder so machen sondern einfach halt sowas wie . ehm . . ((Vorschlag)) wissenschaftliche texte zeichnen sich ehm sowohl durch eine besondere glie- sowohl durch eine spezifische gliederung des textes als auch+

Monika: also einfach nur ganz allgemein

Silke: genau ((Vorschlag)) als auch durch irgendwie . . ehm . einen bestimmten inhaltlichen aufbau des textes aus+ und das jetzt natürlich noch besser formuliert aber gar nichts mit wir oder man oder ich oder wi- oder euch oder keine ahnung sondern so ganz *völlig unpersönlich* (2)

Das Beispiel zeigt, daß die von Silke angeführten Produktionsnormen andere sind als die von Angela im vorigen Beispiel. Ihr geht es nicht um *allgemeine* Gestaltungsregeln zur Herstellung eines verständlichen Textes, sondern um *allgemeine wissenschaftliche* Gestaltungsregeln, die die Herstellung eines wissenschaftlichen Textes von anderen unterscheidet. Diese Regel lautet: „völlig unpersönlich“. Damit orientiert sie sich an einschlägigen Darstellungsformen in-

¹⁶⁸ Diese Konvention läßt sich gut mit dem wiederholt für die Wissenschaftssprache beschriebenen „Ich-Tabu“ in Zusammenhang bringen, wonach die wissenschaftliche Textproduktion durch „die ‚Tilgung‘ des Beobachters bzw. des Autors“ (Weingarten 1994b, 119) gekennzeichnet ist (vgl. auch Kretzenbacher 1994, von Polenz 1981).

nerhalb wissenschaftlicher Fachssprachen. Silke hat strikte Vorstellungen über die Angemessenheit wissenschaftlicher Darstellungsformen.

Monika behandelt die Ausführungen ihrer Partnerin weiterhin als Problem auf der sprachlichen Oberfläche des Textes. Bei einem eigenen Formulierungsversuch bleibt sie dem alten Satzmuster nach wie vor verhaftet, auch wenn ihr jetzt – normgerecht! – eine „völlig unpersönliche“ Darstellung gelingt: „bei wissenschaftlichen texten wird sich verstärkt mit der gliederung von texten und dem inhaltlichen aufbau befaßt“. Monika wendet die von Silke ausgewiesene Regel der unpersönlichen Darstellung statisch um, hat aber Silkes Konzept eines thematischen Einstiegs in den Text nicht mitvollzogen. Die interaktive Verständigung über den von Silke als problematisch ausgewiesenen Aufbau des Textes kann in gewisser Weise als mißlungen angesehen werden; die Beteiligten reden aneinander vorbei. Dies liegt zum einen daran, daß Silke in ihren Ausführungen selbst unspezifisch bleibt und das Problem der Darstellung und des Aufbaus nur an den sprachlichen Formen aufzieht (z.B. „aber da würd ich halt irgendwie nichts mit wir oder ich oder so machen“). Sie wiederholt mehrfach und exemplarisch, „gar nichts mit wir oder man oder ich oder wi- oder euch“ zu machen, liefert aber keine Begründung für diese Produktionsnorm.

Zum anderen erscheint die Verständigung erschwert, weil Monika als Studienanfängerin keine Erfahrung mit dem Verfassen wissenschaftlicher Texte hat; ihr fehlt der Sachzusammenhang, vor dessen Hintergrund Silke das Problem aufwirft. Das ‚Mißverständnis‘ zwischen den Beteiligten wird vermutlich durch die noch fehlende Revisionskompetenz von Monika weiter begünstigt. Das Ergebnis der Überarbeitung mit ihrer Ko-Autorin Kristin deutete bereits an, daß Überarbeitungen vor allem auf die Formulierungsoberfläche bezogen blieben (vgl. erneut linke Tabellenspalte der Übersicht in diesem Kapitelabschnitt).¹⁶⁹ Das Beispiel ihrer Interaktion mit Silke zeigt ebenfalls, daß sie nur leichte Modifizierungen an bestehenden Formulierungen vornimmt. Ihr fehlt die Fähigkeit, sich vom Text zu lösen.

Das Gesprächsbeispiel liefert eine weitere interessante Beobachtung im Hinblick auf die explizite Orientierung an wissenschaftlichen Textproduktionsnormen. Als Silke erneut darzustellen versucht, wie ein ‚thematischer‘ Einleitungssatz nach ihrem Modell aussehen könnte, gelangt sie zu einem ähnlichen Formulierungsvorschlag, den sie auch schon im Falle der Überarbeitung ihres eigenen Artikels zusammen mit Janine hervorgebracht hat (vgl. BS 106). Sie bettet die Einleitungsformulierung genau wie dort in den größeren thematischen Kontext der besonderen Bedingungen wissenschaftlicher Textproduktion ein:

((Vorschlag)) wissenschaftliche texte ehm zeichnen sich durch ehm+ oder am besten natürlich gleich wieder mit ner begründung ((Vorschlag)) durch den anspruch der wissenschaft nach eindeutigkeit und genauigkeit zeichnen sich wissenschaftliche . zeichnen sich wissenschaftliche texte auch ehm oder ist

¹⁶⁹ Dies stützt Ergebnisse der Revisionsforschung zum Vergleich der Revisionstätigkeiten von AnfängerInnen und SchreiberInnen, wonach die ‚Tiefe‘, d.h. bedeutungsverändernde Wirkung von Revisionen erst mit fortschreitender Übung zunimmt (vgl. Faigley/Witte 1981; Sommers 1980).

auch die gliederung . zeichnet sich auch die gliederung ehm des textes (2) ehm und der inhaltliche aufbau oder ehm durch den warte mal+ also daß du das begründest weil irgendwie¹⁷⁰

Silke durchläuft hier zum zweiten Mal die Prozedur der Lösung eines Formulierungsproblems, das sich für sie bei der Überarbeitung des eigenen Artikels mit Janine eine Sitzung zuvor in ähnlicher Weise gestellt hat (vgl. 5.2.1). Die Ähnlichkeit der gefundenen Lösung zeigt, daß das Formulierungssegment „durch den anspruch der wissenschaft nach eindeutigkeit und genauigkeit“ für Silke zu einem übertragbaren Rahmenelement auf unterschiedliche Artikel zum Thema Wissenschaftssprache wird.

Als Monika befürchtet, der Artikel könne durch so eine Einleitung „überlang“ werden, setzt Silke zu einer Begründung nach, in der Normen der wissenschaftlichen Textproduktion noch einmal explizit darlegt werden. Im Gegensatz zu ihren bisherigen Ausführungen liefert sie hier den größeren argumentativen Rahmen für ihre bisherigen Überarbeitungsvorschläge:

na das wird ja gleich noch kürzer nur daß man erstmal den ehm daß man schon mal als Einleitung n=satz findet wo du beides hast einmal nämlich daß wissenschaftliche texte natürlich ne ganz bestimmte . nich natürlich sondern daß sie ne bestimmte art der gliederung haben die sie jetzt von irgendwie ner nacherzählung oder so unterscheidet also anderen texten und auch daß der inhaltlich aufbau eines wissenschaftlichen textes in irgend ner art und weise sich natürlich irgendwie vo-/ also auch irgendwie spezifisch ist für ne wiss- für=n wissenschaftlichen text . so=n dialektischer aufbau der ist eben ziemlich typisch für=n wissenschaftlichen text und in ner kurzgeschichte oder so natürlich eh isser irgendwie ziemlich untypisch und daß du das aber gleichzeitig noch koppelst auch mit ner begründung daß warum das so ist WEIL wissenschaft eben n=bestimmten anspruch hat . und das is aber beides sowohl der die gliederung als auch dieser inhaltliche aufbau rich-/ sind ja darauf ausgerichtet daß es besonders klar und präzise is . besonders Logisch auf(ei)inander aufbaut und solche sachen

Die Begründung für eine neue Einleitung des Textes verläuft über die Reflexion der spezifischen Anforderungen, die mit dem Herstellen wissenschaftlicher Texten entstehen. Dies geschieht durch die Kontrastierung mit den Darstellungsanforderungen anderer Textsorten (Nacherzählung, Kurzgeschichte).

Vergleicht man vor diesem Hintergrund die Überarbeitungsaktivitäten von Angela und Simone mit denen von Silke, so werden Lösungen bei Silke hier nicht im Rahmen bestehender Formulierungen gesucht, so wie es für die Anfängerinnen Angela und Simone kennzeichnend war. Während die Beteiligten ihre Aufgabe und ihre Kompetenzen dort vor allem in der Unterbreitung sprachlicher Überarbeitungsvorschläge definierten, bewegen sich die Problemanalysen von Silke auf einem sehr viel abstrakteren Niveau. Ihre Kritik richtet sich von Anfang an auf das globale Konzept des Ausgangstextes und wird von ihr an mangelnden thematischen Bezügen im Text festgemacht. Dies wird – im Kontrast zu Angela und Simone – auch dadurch deutlich, daß das wiederholte Vorlesen von überarbeitungsbedürftigen Stellen ausbleibt; vielmehr überfliegt Silke problematische Formulierungen zu Anfang nur kurz bzw. faßt problematische Formulierungen aus dem Ausgangstext zusammen und ersetzt wesentliche Inhalte dabei noch durch Platzhalter („was hier am anfang steht einmal dies in

¹⁷⁰ Die Einleitungsformulierung von Silke und Monika lautete: „Wissenschaftliche Texte zeichnen sich im Vergleich zu anderen Texttypen durch das besondere Bemühen um eine klare Struktur und sprachliche Präzision aus. Dies ergibt sich aus dem Anspruch der Wissenschaft nach Eindeutigkeit“

unserm *lelele* befassen wir uns *bla* damit und nachdem wir die gliederung abgehandelt haben machen wir *das und das* das brauch überhaupt nich rein“).¹⁷¹ Eine Lösung innerhalb der Formulierungsschemata von Monika und Kristin wird von Silke im Falle der hier betroffenen Formulierungen nicht gesucht.

Die Überarbeitung anderer Formulierungen, so wie sie aus der tabellarischen Übersicht hervorgeht, liefert weitere Hinweise auf die fortgeschrittene Expertise von Silke. Entgegen der Aufzählung und Reihung unterschiedlicher Aspekte im Ausgangstext sorgt auch sie für die Einbettung, Hierarchisierung und Begründung von Aussagen im Text. Dies läßt sich neben der bereits behandelten Einleitungsformulierung gut für die Revision der Formulierung beobachten, in der Monika und Kristin ihr weiteres Vorgehen darlegen: „Nachdem wir nun die Gliederung des Textes abgehandelt haben, wollen wir kurz zum zum inhaltlichen Aufbau des Textes übergehen. Für den Inhalt wissenschaftlicher Arbeiten ist ein ‚dialektischer‘ Aufbau empfehlenswert“. Dem steht nach der Überarbeitung ein Vorschlag gegenüber, der den neuen thematischen Block („inhaltlicher Aufbau“) an den bisherigen Text inhaltlich anbindet und nicht wie bei Monika und Kristin metadiskursiv vom Textgeschehen ablöst: „Auch für den inhaltlichen Aufbau eines wissenschaftlichen Textes gibt es bestimmte Charakteristika. Typisch ist z.B. ein dialektischer Aufbau“. Die ratgeberartige, statische Beschreibung weicht einer exemplarischen Darstellung des Themas. Dies zeigt auch die Überarbeitung des zweiten Satzes. Während der Text von Monika und Kristin zu bestimmten Gliederungskomponenten wissenschaftlicher Texte ‚rät‘ („Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich besonders durch die Gliederung aus. Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert“), werden sie in dem Text von Silke und Monika zu einem beispielhaften Beleg für wissenschaftliche Textproduktionsverfahren („Die Gliederung eines wissenschaftlichen Textes zeichnet sich durch besondere Elemente aus, wie z.B. einen abstract“).¹⁷²

Der Analyse soll eine letzte Beobachtung hinzugefügt werden. Sie betrifft den Modus der Zusammenarbeit von Silke und Monika. Wie bereits erwähnt tritt Silke von Anfang an als Expertin auf. Dies manifestiert sich in der Kommunikation u.a. auch in dem deutlichen Abweisen der Ausführungen von Monika. Unabhängig davon, ob diese den eigenen Text zu rechtfertigen versucht, oder aber eigene Formulierungsversuche unternimmt, Silke blockt ihre Initiativen fast immer und teilweise sehr schroff ab (siehe z.B. direkte Verneinungspartikeln im Gespräch). Als Monika die Initiative zum Aufschreiben ergreift, wird sie von Silke zu-rechtgewiesen. Die deutlich produktorientierte Schreibstrategie der Anfängerin trifft hier relativ unvermittelt auf die planungsorientierte Strategie der erfahrenen Schreiberin:

¹⁷¹ Zur Funktion von Platzhaltern siehe 5.3.2.1

¹⁷² Eine eher normative Auffassung wissenschaftlicher Textproduktionsverfahren bei Monika wird auch dadurch deutlich, daß sie im Gegensatz zu Silke vorzugsweise den bestimmten Artikel benutzt, z.B.: „Für den inhaltlichen Aufbau *des* wissenschaftlichen Textes gibt es bestimmte Charakteristika“ (vgl. Satz [2] und [4] in der Tabelle).

Monika: dann laß uns das mal versuchen eben aufzuschreiben (also das jetzt alles?)

Silke: ((vorwurfsvoll)) ja wir ham das ja noch gar nicht formuliert (3) das war ja jetzt erstmal nur inhaltlich+

Monika: ((sehr leise)) ja

Silke: also jetzt noch nicht schreiben weil ham wir ja jetzt noch gar nicht formuliert

5.2.5 Fazit

Die Analyse von Beispielen der Produktion und Überarbeitung schriftlicher Äußerungen für die Aufgabe „Herstellen eines wissenschaftlichen Kurzartikels“ hat verschiedene Aspekte der sprachlichen Gestaltung von Formulierungen hervorgebracht. Dies erfolgte in zwei Hinsichten: Zum einen wurde untersucht, welche sprachlichen Darstellungsverfahren die Formulierung des Textes bestimmen. Dabei wurde gezeigt, daß Schreibanfängerinnen zwar unterschiedliche Anforderungen der Herstellung eines wissenschaftlichen Textes thematisieren, daß es ihnen aber nicht immer gelingt, diese Anforderungen im Textprodukt umzusetzen. Sie folgen einem Verfahren der Aufzählung und Deskription unterschiedlicher thematischer Aspekte und bleiben damit einem Knowledge-telling-Modell verhaftet, wie es das Schreiben von AnfängerInnen bestimmt. Jedoch wurden auch Ansätze einer explikativen Entfaltung des Themas sichtbar. Sie deuten eine Weiterentwicklung der verfügbaren Schreibstrategien an. Demgegenüber ist das Schreiben von erfahreneren Schreiberinnen durch eine problemorientierte Perspektive geprägt, in der die Darstellung des Themas in einen kommunikativen Kontext eingebettet wird.

Zum anderen wurde untersucht, an welchen Kriterien und Normen sich die Beteiligten bei der Formulierung orientieren. Dies ließ sich besonders gut für die Überarbeitung von fremden Texten beobachten, weil sich die Beteiligten verstärkt über bearbeitungsbedürftige Punkte – und damit über Kriterien eines gelungenen Textes – verständigen. Auch hier ergaben sich Differenzierungen zwischen Anfängerinnen und erfahrenen Schreiberinnen, die sich vor allem an der Definition der Aufgabe festmachen lassen. Anfängerinnen definieren die Aufgabe zur Überarbeitung eines Textes vor allem als sprachliche Aufgabe: Sie versuchen umständliche Formulierungen zu vereinfachen, Satzbezüge deutlicher herauszuarbeiten und überflüssige Formulierungssegmente zu streichen. Die Beteiligten verbleiben im Schema des Textes und führen Veränderungen mit z.T. großen Erfolg auf der sprachlichen Oberfläche des Textes durch. Die Normen, die bei der Textbearbeitung angeführt werden, sind allgemeine Normen der sprachlichen Verständlichkeit von Texten. Charakteristisch für diese Definition der Aufgabe ist das lokale Vorrücken von Formulierung zu Formulierung. Ein Indikator für die vor allem sprachlich bestimmte Aktivität des Überarbeitens ist das wiederholte Vorlesen überarbeitungsbedürftiger Formulierungen bis zu ihrer Ersetzung durch neue Formulierungssegmente.

Demgegenüber beurteilen erfahrenere Schreiberinnen auch das Gesamtkonzept des Textes. Charakteristisch für diese Definition der Aufgabe ist die übergreifende Kommentierung: er-

fahrene Schreiberinnen rücken nicht von Formulierung zu Formulierung vor, sie greifen einzelne Formulierungen heraus und demonstrieren an ihnen exemplarisch Probleme der Darstellung. Ein Indikator für die konzeptionelle Arbeit am Text ist das Ausbleiben des wiederholten Vorlesens überarbeitungsbedürftiger Formulierungen. Ihr steht die aufwendige Reflexion und Begründung texttypspezifischer Darstellungsanforderungen gegenüber.

Im Anschluß an die Untersuchung der Schreib- und Kooperationsmodalitäten im vorigen Kapitel ließ sich aus der Analyse eine wichtige Beobachtung für die Frage der Aufgabenorientierung gewinnen: Mit dem Wechsel der Textproduktionsaufgabe entwickeln sich z.T. andere Schreib- und Kooperationsmodalitäten bei gleichbleibenden Personenkonstellationen. Für die Aufgabe zur Herstellung eines Artikels wurde der weitestgehende Verzicht auf vorgängige Planungsaktivitäten auffällig, der durch die verfügbaren Schreibgrundlagen (Arbeitspapier) begünstigt wird. Schreibgruppen, die bei der Herstellung einer Zusammenfassung oder eines Thesenpapiers eine Reihe von Aktivitäten der vorgängigen Verständigung über Textinhalte und Darstellungsformen widmeten und sich dadurch auszeichneten, daß sie erst zu einem späten Zeitpunkt anfangen zu schreiben, beginnen hier unmittelbar mit der Formulierung des Textes. Beispielhaft für sich verändernde Bedingungen durch den Wechsel der Schreibaufgabe ist auch der Fall herauszugreifen, wo Personen, die bei der gemeinsamen Herstellung einer Zusammenfassung keinen geeigneten Kooperationsmodus fanden, durch ein deutlicheres Interesse an der neuen Aufgabe zu einer effektiven Zusammenarbeit finden.

5.3 Methoden der Bearbeitung schriftlicher Formulierungsanforderungen

Der erste Teil der Analyse galt den Fragen, welche (unterschiedlichen) Kriterien die Herstellung, Entwicklung und Überarbeitung von Formulierungen steuern, und über welche (unterschiedlichen) Strategien der schriftlichen Darstellung eines Themas die Beteiligten verfügen. Im zweiten Teil dieses Kapitels stehen die besonderen Anforderungen, die mit der Notwendigkeit zur *schriftlichen* Formulierung eines Textes entstehen, im Mittelpunkt. Es wird der Frage nachgegangen, ob und worin sich die Orientierung der Beteiligten an schriftsprachlichen Äußerungen manifestiert. Wie verdeutlichen die GesprächspartnerInnen einander, daß es ihnen um Formulierungen für den schriftlichen Text geht? Worin bestehen erkennbare Einflüsse für die Arbeit an schriftlichen Formulierungen?

Neben der mangelnden bzw. fehlenden Beschreibung sprachlicher Formulierungsprozesse in verfügbaren Textproduktionsmodellen (vgl. Kap. 3.3) ist das Interesse an der sprachlichen Konstitution schriftlicher Äußerungen auch durch die Diskussion über die besonderen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation innerhalb der Linguistik angeregt (vgl. 1.3.1)

Konstitutive Momente der Arbeit an schriftlichen Formulierungen werden exemplarisch an einem Gesprächsausschnitt der Interaktion von Helen und Edgar herausgearbeitet und diskutiert. Aus diesem Beispiel lassen sich eine Reihe von Spezifika der konversationellen Herstellung von Formulierungen gewinnen und für einen Vergleich mit anderen Schreibinteraktionen heranziehen. Helen und Edgar wurden im vorigen Kapitel als sehr geübte SchreiberInnen ausgewiesen, denen es mit vergleichsweise geringem verbalen Aufwand gelingt, ein sehr gutes Textprodukt herzustellen.

5.3.1 Zur Abgrenzung der schriftlicher Formulierungstätigkeiten

Der Gesprächsausschnitt, um den es hier und im folgenden geht, umfaßt den Zeitpunkt des Gesprächs, als Helen und Edgar beschließen, mit der Herstellung des schriftlichen Endprodukts zu beginnen. Zuvor haben sie einige Notizen zum Ausgangstext gemacht.¹⁷³

In der Analyse unter diesem Kapitelabschnitt wird gezeigt, wie schriftliche Formulierungsanforderungen ‚im Vorfeld‘ bearbeitet werden: Helen und Edgar markieren den Übergang zur Herstellung des Endprodukts durch eine Reihe nicht-sprachlicher Aktivitäten.

- Edgar: okay is schon eine seite notizen [H lacht, 6 Sekunden Pause]
Helen: stimmt wir sind viel zu genau ne'
Edgar: hm' (hinschreiben?) vielleicht erst'
Helen: ja
[48 Sekunden Pause, räumen rum, sortieren Text, lesen nach, räumen rum]
Edgar: eh ja vielleicht schreibt man ((langsam, Vorschlag)) gүнthners aufsatz versucht eh formuliert eine kritik . . an dem versuch (3) gumperz konzept der pem pem pem [zeigt mit Stift in Text] .
. auf die geschlechterdifferenz zu übertragen (3)+
Helen: ja super
Edgar: ((Selbstdiktat, langsam, leise und gedehnt)) gүнth . ners . ausatz . formuliert . eine kritik . an . dem . + ((schnell)) vielleicht vielleicht noch so+ die namen von maltz und ((schnell)) wie heißen die+ maltz [4 Sekunden Pause, E schreibt weiter] ((Selbstdiktat)) borker (2)+
Helen: ((Vorschlag)) und tannen+
Edgar: ((überfliegend, sehr schnell)) gүнthners aufsatz formuliert eine kritik an dem von maltz borker und tannen+ (3)
Helen: ((Vorschlag)) unternommenen+
Edgar: ((leise, Selbstdiktat)) unter . nommenen . versuch+
Helen: ((Vorschlag)) versuch gumperz+
Edgar: ((Selbstdiktat)) gumperz (2) konzept+
Helen: ((Vorschlag)) konzept . der unter-+ ((schnell)) das kann man ja so abschreiben+ (6) ((Vorschlag)) interkulturellen kommunikation [13 Sekunden Pause, E schreibt] ((leise)) auf+ (3) ((Vorschlag)) die kommunikation ((leise)) (.....?) + ((diktierend)) auf die (10) eh (4) auf zwischen-+ ohne Artikel ((diktierend)) auf zwischengeschlechtliche kommunikation+ [30 Sekunden Pause, E schreibt] ((sehr leise)) (konventionen?)+
Edgar: dann können wir jetzt fortfahren ((diktierend)) nach diesem Modell [...] + [BS 116]

Der Ausschnitt beginnt mit einer kurzen Planungssequenz; die Beteiligten stellen fest, daß sie bereits eine „seite notizen“ haben und jetzt mit dem „hinschreiben“ beginnen sollten. Dies markiert einen interessanten Übergang: Die Initiative zum Schreiben entsteht auf der kommunikativen Oberfläche nicht auf Grund eines inhaltlichen bzw. textbezogenen Einschnitts. Vielmehr wird sie mit der Quantität bereits hergestellter Schreibvoraussetzungen begründet

(„okay is schon eine seite notizen“). Helen zieht daraus den Schluß, daß sie „viel zu genau“ vorgehen, worauf Edgar mit dem Vorschlag „hinschreiben vielleicht erst“ reagiert. Die Initiative zum Schreiben wird hier also vor allem durch die materielle Schreibumgebung veranlaßt. Das Kriterium für den Übergang zum Schreiben ist eine ‚volle Seite‘; es sind die sichtbaren Schreibmaterialien (hier vor allem die Notizen), die unmittelbar Einfluß auf den weiteren Verlauf des Prozesses nehmen‘. Dies zeigt, wie die Gegenstände der Schreibumgebung zu gemeinsamen Interaktionsgegenständen, zu „objets intermédiares“ (Dausendschön-Gay/Krafft 1999a; 57) bzw. „tools for futhering group work“ (Derry/DuRussel/O’Donnell, 47) werden (vgl. Kap. 3.3).

Dies wird durch den unmittelbaren Verlauf der Interaktion noch augenscheinlicher: Im Zuge der expliziten Initiative von Edgar, mit dem Schreiben zu beginnen, fangen die Beteiligten an, Gegenstände auf dem Tisch hin- und herzuräumen, Texte zu sortieren, nachzulesen und wieder aufzuräumen.¹⁷⁴ Was mit der Schreibinitiative also entsteht, ist eine zwischenzeitliche Aussetzung der verbalen Aushandlung. Dabei hat dieses Rumräumen rituellen Charakter: beide beginnen gleichzeitig, aber jede/r für sich, ‚Ordnung‘ auf dem Tisch – der Schreibunterlage – herzustellen. Die Beteiligten scheinen sich auf eine neue Etappe der gemeinsamen Textproduktion einzustellen. Die Produktionsbedingungen verändern sich mit dem „Hinschreiben“ für sie; die Beteiligten erzeugen auch physikalisch eine veränderte Umgebung und ordnen die Schreibunterlage neu an.¹⁷⁵

Die Vertiefung in die beschriebenen Aktivitäten markiert eine spezifische Grenze zwischen dem Herstellen von Schreibvoraussetzungen und dem Schreiben selbst. Die lange Pause und das rituelle Sortieren deuten an, daß sich die Beteiligten den Wechsel der Aktivitäten auf besondere Weise bewußt machen. Die Analyse unter den nächsten Kapitelabschnitten zeigt, wie schriftliche Formulierungstätigkeiten außerdem abgegrenzt werden. Zunächst wird aber kurz

¹⁷³ Für eine Übersicht über die Interaktion von Helen und Edgar vgl. Kap. 4.3.1; für eine detaillierte Analyse ihres Herstellungsprozesses vgl. Kap. 4.3.1.2.

¹⁷⁴ Dies betrifft Kommentarzeile im Transkript: „[48 Sekunden Pause, räumen rum, sortieren Text, lesen nach, räumen rum]“.

¹⁷⁵ Dieser Gesichtspunkt ist systematisch in den Arbeiten von Dausendschön-Gay und Krafft (1999a und 1999b) aufgegriffen und behandelt worden. Ausgangspunkt bildet die Betrachtung von Produktionsinteraktionen als ‚Schreibsystem‘ („système écrivain“). Ein Schreibsystem ist durch die Aufgabe definiert, ein Schreibprodukt herzustellen. Daraus erwachsen verschiedene Anforderungen oder Systemkomponenten, die sich, wie im vorigen Kapitel zu beobachten war, über die Verteilung verschiedener Zuständigkeiten, über die Herstellung von Schreibvoraussetzungen etc. manifestieren. In der hier betrachteten Interaktion entstehen mit der Entscheidung, den Ausgangstext zunächst per Notizen zu bearbeiten, ganz bestimmte Anschlußoptionen, die für ein anders gewähltes Vorgehen unterschiedlich aussehen. Mit dem Durchlaufen und (vorläufigem) Abschluß des Schrittes ‚Notizen‘ geraten die Beteiligten in eine veränderte Ausgangslage im Hinblick auf die Herstellung des Produkts; mit ihr entstehen neue Systemanforderungen. Genau dies manifestiert sich hier beim Übergang zum Schreiben. Der wesentliche Gedanke ist, daß ein Schreibsystem nicht einfach existiert, sondern daß es von den Beteiligten gemeinsam konstituiert wird. Das Schreibsystem ist auch dadurch definiert, daß die Beteiligten bei der gemeinsamen Textproduktion einen sogenannten Interaktionsraum etablieren („l’espace interactionnel“; vgl. Kap. 3), einen Raum, der durch die sichtbare Beschränkung der Aufmerksamkeit der Beteiligten auf eine begrenzte Menge von Objekten in ihrer Umgebung und durch die mit der externen Aufgabenstellung entstehenden zeitlichen Vorgaben entsteht (vgl. Krafft/Dausendschön-Gay 1999a, 53f.).

skizziert, inwiefern der Übergang zum schriftsprachlichen Formulieren auch bei den anderen Schreibgruppen in besonderer Weise markiert ist.

Exkurs: Abgrenzung der Tätigkeit schriftlichen Formulierens im exemplarischen Vergleich

Ein Vergleich verschiedener Interaktionen ergibt ein unterschiedliches Bild. Dies scheint mit den präferierten Produktionsverfahren der TeilnehmerInnen zusammenzuhängen, die im vorigen Kapitel als eher produkt- oder eher planungsorientiert beschrieben wurden.

So bildet beispielsweise die Interaktion von Claudia und Ria einen deutlichen Kontrast im Hinblick auf den Umgang mit der schriftlichen Formulierungsanforderung. Bei ihnen werden kaum Hinweise auf die Veränderung von Produktionsbedingungen bzw. die Markierung eines besonderen Übergangs geliefert, so wie sie in den bisherigen Beispielen mit dem Wechsel zu Aktivitäten des schriftsprachlich orientierten Formulierens bzw. Aufschreibens auftrat. Ein Grund für diesen Unterschied liegt an dem von ihnen gewählten Produktionsverfahren. Es bestand darin, daß immer eine Person abwechselnd schreibt, ohne daß die Partnerin in die Formulierungsarbeit einbezogen wird.¹⁷⁶ Dabei beginnen sie sehr früh mit dem Schreiben, nämlich unmittelbar nach Verlassen des Raumes durch die Versuchsleiterin. Das Herstellen schriftlicher Formulierungen erfolgt bei ihnen mehrheitlich schweigend, d.h. ohne besondere kommunikative Planung, Ankündigung oder Begleitung. Wenn bei ihnen keine besondere Grenze zu Tätigkeiten der schriftlichen Formulierung markiert wird, dann deshalb, weil sie die ihnen gestellte Aufgabe umdefinieren und nicht gemeinsam, sondern ‚allein‘ zu zweit schreiben. Der Einwand von Claudia „ausformulierte sätze zu zweit also das ist relativ umständlich“ führt bei ihnen zu dem Vorschlag „oder wir teilen uns auf“. Die Selbstverständlichkeit, mit der Ria darauf hin den Stift ergreift und zu schreiben beginnt, demonstriert, daß das Formulieren einer Zusammenfassung für sie keine besondere Anforderung darstellt; es wird von den Beteiligten als eine Aufgabe behandelt, die sich routinemäßig durchführen läßt; dies wird insbesondere durch den nahtlosen Anschluß an die Formulierungsarbeit der Partnerin und den Verzicht auf eine Verständigung über relevante Inhalte demonstriert. Durch diesen Verzicht wird die globale Textproduktionsaufgabe nicht in verschiedene Teilaufgaben unterteilt, für die besondere Übergänge entstehen können, wie dies für Helen und Edgar zu beobachten war. Die Aktivitäten von Claudia und Ria konzentrieren sich von Anfang an auf das schriftliche Formulieren.

Daraus läßt sich eine übertragbare Beobachtung gewinnen: Für die AnfängerInnen und fortgeschrittenen Schreiberinnen, deren Verfahren sich als im besonderen Maße aufschreib- und produktorientiert darstellte, bildet die schriftliche Formulierung des Textes in der Regel keine besondere, abgegrenzte Tätigkeit. Denn sie sind von Anfang an mit dem Aufschreiben beschäftigt. Darüber hinaus übernehmen sie in weiten Teilen Zitate aus dem Ausgangstext,

¹⁷⁶ Vgl. dafür und für die folgenden Ausführungen Kap. 4.3.1.1.

wodurch keine besonderen Formulierungsanforderungen entstehen. (vgl. Kap. 4.2.2 ff. und 4.3.1).

Demgegenüber beinhaltet die schriftliche Formulierungsaufgabe für die planungsorientierten Anfängerinnen in der Regel einen enormen zeitlichen Vorlauf, bevor es überhaupt zu einer Verschriftlichung kommt. Die Formulierung einzelner Textteile erstreckt sich dabei auf ausgedehnte Prozesse der Planung, Eingrenzung, Formulierung und Reformulierung von betreffenden Teilstücken für das schriftliche Endprodukt (vgl. Kap. 2.3.3.2; Kap. 4.2.1). Dies ließ sich im Rahmen der Fallstudie in anschaulicher Weise für die Aktivitäten von Silke und Janine beobachten. Dort knüpfte ein erster Impuls zur Formulierung des schriftlichen Textes unmittelbar an die Paraphrase des Ausgangstextes an, indem Silke explizit dazu überging, einen Formulierungsvorschlag für den schriftlichen Text zu unterbreiten¹⁷⁷. Dieser Übergang war in besonderer Weise markiert, und zwar durch eine metadiskursive Rahmung und prosodische Signale.

Der Gegensatz im Bewußtsein für die besonderen schriftlichen Formulierungsanforderungen manifestiert sich ‚prototypisch‘ in dem weiter oben behandelten Gesprächsbeispiel der Interaktion von Monika und Silke, in der eine produkt- und eine planungsorientierte Schreiberin aufeinander treffen (vgl. BS 115).

5.3.2 Zur Orientierung an vorgeformten Strukturen bei der Textproduktion

Die Bearbeitung schriftlicher Formulierungsanforderungen wurde im vorigen Kapitelabschnitt im Hinblick darauf analysiert, wie die Beteiligten den Schreibeanfang als besonderen Teilschritt in der Lösung der globalen Textproduktionsaufgabe markieren und vorbereiten. In den folgenden Kapitelabschnitten geht es um den Formulierungsvorschlag, den Edgar nach besagter Pause entwickelt. Einen erkennbaren Einfluß auf die Herstellung dieses Vorschlags hat dabei der Rückgriff auf vorgeformte Strukturen. Er läßt sich im Zusammenhang der Herstellung einer Zusammenfassung für die Einleitungsformulierung besonders gut beobachten. Denn schon in der Fallstudie und in einer Reihe der anderen Schreibinteraktionen wurde deutlich, daß die Formulierung des Einleitungssatzes besondere Bedeutung für die weitere Textproduktion gewinnt. Mit dem Einleitungssatz entstehen wesentliche Festlegungen für das gesamte Äußerungsformat des Textes.¹⁷⁸ In der Fallstudie wurde dies über zwei existierende Formulierungsvarianten besonders augenscheinlich:

¹⁷⁷ Silke: mhm ja *so und jetzt darum würd ich irgendwie jetzt nämlich so anfangen zu sagen* ihr aufsatz ehm . . . der aufsatz n oder in dem aufsatz geht es/ erstmal worum gehts in dem aufsatz gehts irgendwie um die kommunikation' zwischen männern und frau ehm und dann sie wendet sich gegen die ehm gegen die theorie der unterschiedlichen kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern' die sich ehm ehm an dem konzept von gumperz ehm orientiert der erklärt warum zwischen zwe- eh eh zwischen zwei kulturen eben mißverständnisse ständig auftreten und das auf frauen und männer überträgt [Kap. 2, BS 2].

¹⁷⁸ Vgl. Dausendschön-Gay et al. 1992, 224; Keseling 1984, 150f.; Keseling 1993, 49ff.; Wrobel 1995, 121f..

Janine: ja . ja dann können wir ja schon mal den einleitenden satz machen ham wir ja eben schon gesagt irgendwie weiß nich man fängt ja im grunde genommen an wie in ner normalen inhaltsangabe irgendwie *in dem uns vorliegenden text von . susanne günther* . ehm moment . . ers(t)ma aufschreiben [vgl. Kap.2, BS 21]

Dem steht die hauptsächlich von Silke entwickelte und später übernommene Einleitungsformulierung gegenüber:

Der Aufsatz von Susanne G. bezieht sich auf die in den letzten Jahren innerhalb der Soziolinguistik geführte Diskussion um die Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden im Kommunikationsverhalten. [BS117]

Gegenüber Janines Vorschlag ist die Formulierung von Silke keine „inhaltsangabe“, sondern eine problemorientierte Darstellung des Textes.¹⁷⁹ Und diese Darstellungsweise bleibt für den weiteren Text bestehen. Die Lösung des (lokal entstehenden) Problems ‚Formulieren eines Einleitungssatzes‘ gewinnt in der Regel also eine hohe Reichweite für die restliche Textproduktion und wirkt sich auf diese aus. Unabhängig von der Orientierung an unterschiedlichen, variierenden Darstellungsformen ist der Texttyp ‚Zusammenfassung‘ durch stark vorgeformte Züge geprägt (vgl. Gülich/Krafft 1998, 24ff.). Die Orientierung an vorgeformten Strukturen soll ausgehend von dem bereits zitierten Formulierungsbeispiel von Edgar und Helen im folgenden exemplarisch skizziert werden:

Edgar: eh ja vielleicht schreibt man ((Vorschlag, langsam)) günthners aufsatz versucht eh formuliert eine kritik . . an dem versuch (3) gumperz konzept der *pem pem pem* [zeigt mit Stift in Text] . . auf die geschlechterdifferenz zu übertragen (3)+

Der metadiskursiven Ankündigung einer schriftlichen Formulierung („vielleicht schreibt man“) läßt Edgar einen Vorschlag folgen, der auf besondere Weise verdeutlicht, daß mit ihm auch am *Rahmen* des Textes gearbeitet wird (vgl. Keseling/Wrobel/Rau 1987, 360). Dies manifestiert sich in der gewählten Eröffnung der Formulierung über einen für die Textsorte Zusammenfassung einschlägigen „Rahmenausdruck“ (ebd., 360):¹⁸⁰ „günthners *aufsatz formuliert eine Kritik* ...“. Ähnlich wie dies bereits für die Herstellung der Einleitungsformulierung der ebenfalls sehr geübten Schreiberinnen Claudia und Ria zu beobachten war (vgl. Kap. 4, 4.3.1.1), läßt auch die Herstellung dieses Formulierungsentwurfs auf eingespielte Formulierungsroutinen schließen; Edgar verfügt über Textmusterwissen¹⁸¹, bei dem Makrostrukturen für den Text durch den Rückgriff auf vorgeformte Elemente entstehen¹⁸². Die

¹⁷⁹ Ein besonders interessantes Beispiel für die Festlegung des Äußerungsformats durch die Einleitungsformulierung wurde in diesem Kapitel auch mit dem Beispiel 106 in 5.2.1 geliefert. Dort führte die Überarbeitung der Einleitungsformulierung eines wissenschaftlichen Kurzaufsatzes von einer stärker deskriptiven zu einer deutlich problemorientierten Darstellung. Mit der Veränderung der Einleitungsformulierung durch ein Verfahren der Kontrastierung wurde dort eine neue Struktur für den Text angelegt.

¹⁸⁰ Keseling et al. (1987) unterscheiden zwischen „Rahmenausdrücken“ und „Deskriptionen“. Erstere beinhalten Ausdrücke und Formen, „die auch in vielen anderen, der gleichen Textsorte zuzurechnenden Texten vorkommen und die insgesamt eine vergleichsweise einförmige oder formelhafte Gestalt aufweisen“ (ebd., 360). Demgegenüber beinhalten „Deskriptionen“ die individuellen, nicht austauschbaren Textinhalte.

¹⁸¹ Vgl. dafür z.B. Antos 1987, 1995; Gülich/Raible 1972; Gülich 1986; Gülich/Krafft 1998; Keseling 1984, 1988; Möller 1995; Sandig 1987, 1997.

¹⁸² Die Analysen zu vorgeformten Elementen beim Formulieren stützen sich auf die Überlegungen von Krafft und Gülich (1998): „Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen“. Vorgeformtheit wird dort nicht

Orientierung an einem Muster impliziert nicht, daß feste bzw. fertige Formulierungen abgerufen und in den Text übertragen werden. Vielmehr zeigt das Beispiel, daß der Rahmenausdruck eine spezifische Verbindung mit den besonderen, je individuellen Textinhalten – den Deskriptionen - eingehen muß, und daß diese Verbindung nicht da ist, sondern sukzessive hergestellt wird. Dies zeigen die Absetzungen und Pausen an den Segmentgrenzen (vgl. Keseling et al. 1987, Keseling 1993); die Einleitungsformulierung entsteht in vier solchen segmentalen Einheiten:

„günthners aufsatz versucht eh formuliert eine kritik . . . ,
„an dem versuch (3)“
„gumperz konzept der pem pem pem . . .“
„auf die geschlechterdifferenz zu übertragen“

Die Arbeit am Rahmen des Textes manifestiert sich hier außerdem in dem Verweis auf inhaltliche Leerstellen, die durch Platzhalter repräsentiert werden: „pem pem pem“ (vgl. Kap. 2.2.3.4). Mit der Ersetzung von inhaltlichen Ausführungen durch Platzhalter gewinnt Edgar hier eine Methode, um diejenigen Formulierungstätigkeiten in den Vordergrund zu rücken, die sich auf die syntaktische Struktur der Formulierung beziehen. Im Verzicht auf detaillierte inhaltliche Präzisierung kann er sich auf die für ihn wesentlichen Gesichtspunkte konzentrieren - und die bestehen für ihn aktuell in der Entwicklung einer Darstellungsform für die Zusammenfassung. Damit handelt es sich bei dem Einsatz von Platzhaltern in dem hier betrachteten Fall um eine Methode der Etablierung von Rahmenausdrücken und damit insbesondere – wie für die Herstellung einer Einleitungsformulierung bereits angedeutet – um eine Methode der Lösung von Formulierungsaufgaben mit großer Reichweite. Dies bietet einen direkten Vergleichspunkt zu Beobachtungen in der Fallstudie. Auch dort markierten Platzhalter die Arbeit am Rahmen des Textes (vgl. Kap. 2, BS 2). In dem betreffenden Beispiel entwickelte Silke die komplette Struktur für die Zusammenfassung. Platzhalter wurden auch hier zu einem bevorzugten Mittel der Gewichtung von Strukturierungstätigkeiten (vgl. Born/Schütte 1993, 12).

5.3.2.1 Zur Funktion von Platzhaltern für die kooperative Textproduktion

In ihrer besonderen Strukturierungsfunktion haben Platzhalter zugleich verstehensanweisende Funktionen. Sie signalisieren der PartnerIn, sich in diejenigen Teile der Äußerung zu vertie-

nur für Phraseologismen oder phraseologische Ausdrücke untersucht, sondern der „Rekurs auf vorgeformte Ausdrücke“ wird als „Formulierungsverfahren“ behandelt (ebd., 13) und folgendermaßen spezifiziert:

„Wenn wir von ‚vorgeformten Ausdrücken‘ im Zusammenhang mit Formulierungsverfahren sprechen, so erweist sich dieser Begriff allerdings als zu eng, da es sich nicht unbedingt immer nur um Ausdrücke handelt, sondern oft auch komplexere Strukturen, die für die Produktion eines bestimmten Textes oder Textteils vorgegeben sind. Wir werden daher im folgenden den Ausdruck ‚vorgeformte Struktur‘ als übergreifenden Terminus verwenden. Solche Strukturen kommen in sehr unterschiedlichen Kontexten vor und weisen sehr unterschiedliche Komplexität auf, d.h. sie können nur einige Wörter umfassen, einen Satz oder einen vollständigen Text. Wir nehmen nun an, daß es Formulierungsverfahren gibt, die darin bestehen, vorgeformte Strukturen zu gebrauchen“ (ebd., 13-14).

fen, denen bereits ein fester Platz in der komplexen Formulierung zugewiesen wurde. D.h. Platzhalter haben in diesem Sinne eine interaktionsstrukturierende Wirkung: sie verweisen auf die Wichtigkeit dessen, was außerhalb von ihnen liegt. Mit ihnen läßt sich punktuell ausblenden, was nicht unmittelbar in die zu bearbeitende Aufgabe fällt. Sie entlasten die komplexen Formulierungsanforderungen.

Platzhalter kommen aber nicht nur bei der Arbeit an einer Formulierung für den schriftlichen Text vor; in dem hier zugrunde gelegten Korpus sind sie auch ein bevorzugtes Mittel der Informationsstrukturierung bei der Verständigung über Schreibvoraussetzungen. Dies bezieht sich beispielsweise auf das Vorlesen bzw. *Überlesen* von Passagen aus dem Originaltext:

Silke: sie schreibt ja hier ((langsam,vorlesend)) diese theorie der unterschiedlichen kommunikativen systeme zwischen den geschlechtern+ ist ((schnell)) *la la laps+* aufgrund mehrerer faktoren nicht haltbar [BS 118]

Die Originalformulierung von Günthner lautet:

Diese von Maltz/Borker (1982/1991) entwickelte und vor allem durch Tannen (1990a; 1990b) bekannt gewordene Theorie der „unterschiedlichen kommunikativen Systeme zwischen den Geschlechtern“ ist jedoch – wie im folgenden verdeutlicht werden soll – aufgrund mehrerer Faktoren nicht haltbar. (ebd., 124)

Das Beispiel zeigt, daß Silke beim *Überlesen* des Ausgangstextes sowohl auf die dortigen Personenhinweise verzichtet („von Maltz/Borker (1982/1991) entwickelte und vor allem durch Tannen (1990a; 1990b) bekannt gewordene“) als auch auf die Beschreibung der Vorgehensweise durch die Autorin („jedoch – wie im folgenden verdeutlicht werden soll -“). Damit markiert sie auf der kommunikativen Oberfläche – und zwar auch durch einen Wechsel des Sprechtempos -, daß die im Original gelieferten Informationen im Moment unterschiedlich relevant sind. Durch die Auslassungen und ihre teilweisen Ersetzungen durch Platzhalter kann sie die für sie bedeutsamen Informationen im Umfeld der Platzhalter besonders herausheben und die Aufmerksamkeit auf sie hinlenken.¹⁸³

Der Einsatz von Platzhaltern bildet also eine Methode der interaktiven Relevanzsetzung, die in verschiedenen Teilbereichen der gemeinsamen Textproduktion (und auch in anderen Kommunikationssituationen, z.B. Alltagserzählungen) vorkommt. Ein Unterschied im Rekurs auf die Platzhalter wird in den bisher präsentierten Beispielen durch die Umgebung der betreffenden Äußerung gestiftet. Beim *Überlesen* findet durch die Platzhalter eine Zerschneidung der bereits vollständig existierenden Formulierung statt. Informationsstrukturierung wird hier durch die Ausblendung von einzelnen Informationseinheiten geleistet. Demgegenüber werden

¹⁸³ Ein vergleichbares Beispiel für den Einsatz von Platzhaltern wurde auch schon in diesem Kapitel mit der Überarbeitung des Artikels von Monika und Silke geliefert. Hier benutzt Silke den bereits geschriebenen Text von Monika und Kristin als Vorlage, um den grundlegenden Aufbau des Textes zu kritisieren. Mit den Platzhaltern weist sie darauf hin, daß es ihr nicht um die Frage der Angemessenheit einzelner inhaltlicher Ausführungen geht, sondern um die Konzeption des Textes: auch sie arbeitet am Rahmen des Textes

Silke: also solche die/ was hier am anfang steht einmal dies in unserm *le le le* befassen wir uns *bla* damit und nachdem wir die gliederung abgehandelt haben machen wir *das und das* das brauch überhaupt nich rein diese sachen das WIR [vgl. BS 116]

Platzhalter im Falle der Formulierungsherstellung bei Edgar und Helen (und in dem vergleichbaren Beispiel von Silke und Janine) für die Ausblendung noch zu produzierender Textteile eingesetzt. In allen Fällen dienen Platzhalter der Strukturierung von aktuell wesentlichen und aktuell unwesentlichen Komponenten.

Das letzte Beispiel zeigt, daß ein sprecherInnenabhängiges Moment der Platzhalter in ihrer sprachlichen Gestaltung liegt („la la laps“). Sie variieren in dem Korpus zwischen dem in unserer Sprachgemeinschaft formelhaften Ausdruck „bla bla“¹⁸⁴ bzw. „bla bla bla“, dem in diesem Zusammenhang ebenfalls einschlägigen „so und so und so“ und eher individuellen Ausdrücken wie dem bereits bekannten „pem pem pem“ oder auch „he he he“; „le rep“ etc.¹⁸⁵ Trotz dieser individuellen Varianten tragen die Platzhalter stark vorgeformte Züge; das liegt an der für sie typischen zwei- bzw. dreigliedrigen Struktur, die über die Wiederholung der betreffenden Silbe zustandekommt, und die sie als solche erst identifizierbar machen. Damit entwickeln die Platzhalter eine spezifische Klangqualität und einen eigenen Rhythmus. Äußerungsteile mit Platzhaltern werden, wie eben gesehen, häufig schneller gesprochen. Damit wird die Relevanz der betreffenden Äußerungsteile auch prosodisch zurückgestuft.

Ein weiteres Beispiel zeigt, wie Platzhalter im Rahmen der Hervorhebung prototypischer Darstellungsformen in der Zusammenfassung eingesetzt und dabei zu einem interaktiven Konstruktionsprinzip werden. Das Beispiel ist bereits bekannt und umfaßt die Herstellung der Zusammenfassung der Anfängerinnen Emine und Sabine (vgl. Kap. 4, BS 28):

Sabine: solln wir das eigentlich so nach dem motto machen irgendwie so als wenn wir ÜBER den text schreiben also zuerst wird *die und die* these vorgestellt oder solln wir also so tun als wenn das auf unsern mist gewachsen ist also so ehm diese these (1) ehm dieser these stän- steht entgegen *das und das* (1) denn ich mein

Im Rahmen der Bearbeitung der globalen Textproduktionsaufgabe geht es der Sprecherin hier darum zu klären, nach welchem Modell der Text hergestellt werden soll („über den text schreiben“ oder „so tun als wenn das auf unsern mist gewachsen ist“). Beide Modelle werden prototypisch veranschaulicht und implizieren alternative Formen der sprachlichen Darstellung, nämlich einmal stärker deskriptiv („zuerst wird die und die these vorgestellt“), ein anderes mal eher kommentierend („dieser these steht entgegen das und das“). Die Platzhalter machen auch hier deutlich, daß es um den Rahmen des Textes geht. Sie stehen für die später herzustellenden Deskriptionen, für Einzelheiten, um die es jetzt gerade nicht geht. Interessanterweise greift Emine in ihrer Reaktion auf Sabine ebenfalls auf Platzhalter zurück:

Emine: nee ich weiß nich ne normale zusammenfassung halt (1)
Sabine: schreibt man da ehm die/ würde man da also in der normalen zusammenfassung
Emine: ja würdeste halt so sagen
Sabine: schreiben susanne günthner sagt *dies und dies*

¹⁸⁴ Dies ist der im Vergleich der verschiedenen Interaktionen am häufigsten vorkommende Platzhalter.

¹⁸⁵ Janine und Silke sind dabei extrem variantenreich. Platzhalter bilden bei ihnen beispielsweise „le leps“; „la la laps“; „hm hm hm“; „be be be“; „ble ble bleps“; „belaps“; „ne nen“.

Emine: ja also in dem text sprache und geschlecht is kommunikation zwischen frauen und männern inte- INTERKULTURElle kommunikation VON susanne günther‘ steht *bla bla* oder wird erklärt

Das Beispiel zeigt, wie Platzhalter zu einem besonderen, interaktiv hergestellten und ratifizierten Konstruktionsprinzip werden. Emine übernimmt das von ihrer Partnerin hervorgebrachte Muster der Exemplifizierung von unterschiedlichen Modellen der Formulierung eines Textes. Auch sie stützt ihr Modell einer „normalen zusammenfassung“ durch ein Formulierungsbeispiel mit Platzhaltern („ja also in dem text sprache und geschlecht is kommunikation zwischen frauen und männern inte- INTERKULTURElle kommunikation VON susanne günther‘ steht *bla bla* oder wird erklärt“). Dabei wird für die Formulierung – wie dies in der Fallstudie auch für Janines Formulierungsbeispiel einer „normalen inhaltsangabe“ zu beobachten war – Vorgeformtheit signalisiert. Dies geschieht einerseits prosodisch durch die besondere Betonung der Präposition („VON“), durch die die Einführung der Autorin bei der Zusammenfassung eines Textes als festes Strukturelement einer Einleitungsformulierung dargestellt wird, bei der lediglich der betreffende Personennamen eingesetzt werden muß.¹⁸⁶ Es wird auch durch die Auffächerung von texttypspezifischen Verben („steht oder wird erklärt“) demonstriert, die damit als austauschbare Verben behandelt werden.

Aus der Art und Weise, wie die Beteiligten sprachliche Darstellungsformen für eine Zusammenfassung miteinander aushandeln, erwächst ein weiterer Gesichtspunkt für die Analyse von vorgeformten Elementen im Textproduktionsprozeß. Er betrifft das Textmusterwissen, auf das die Beteiligten hier rekurren (vgl. Schindler 1999).

5.3.2.2 Zum Erwerb von Kompetenz im Umgang mit Textmustern

Sabine differenziert zwischen unterschiedlichen Typen der Textsorte Zusammenfassung. Sie werden als konventionalisierte Textformen eingeführt. Das gilt auch für Emines Version einer „normalen zusammenfassung“, die nach dem Muster „in dem Text ... von ... steht *bla bla*“ funktioniert. Damit werden diese Formen als geteiltes Wissen behandelt (vgl. Gülich/Krafft 1998, 30). Es macht sie zu *reproduzierbaren* Formen der Textherstellung und –gestaltung.¹⁸⁷ Es handelt es sich um sozial erworbene Herstellungskriterien und Normvorstellungen, die im

¹⁸⁶ Gülich und Krafft (1998) weisen für die Kennzeichnung vorgeformter Strukturen durch die SprecherInnen auf zwei Mittel hin: „Unsere eigenen Beobachtungen zeigen vor allem, daß die Sprecher häufig Sequenzen als vorgeformt kennzeichnen und daß sie sich dazu verschiedener Mittel bedienen: prosodischer Verfahren (Akzentuierung, Intonation, Rhythmus) oder der bereits erwähnten metadiskursiven Kommentare. Solche Kommentare können Sequenzen als vorgeformt ankündigen (*Sowas nennt man...*) oder retroaktiv markieren (*...wie man so sagt*). Sie zeigen, daß die Sprecher sehr wohl wissen, daß sie vorgeformte Sequenzen benutzen, und daß sie den vorgeformten Charakter der Sequenz kommentierenswert finden.“ (ebd., 17, Hervorhebung durch die AutorInnen)

¹⁸⁷ Gülich und Krafft (1992) bestimmen in der Reproduzierbarkeit ein wesentliches Moment des Vorgeformten: „Mit dem Terminus ‚vorgeformt‘ beziehen wir uns auf Kriterien wie ‚Stabilität‘ und ‚Reproduzierbarkeit‘“ (ebd., 69)

Fälle der Studienanfängerinnen Emine und Sabine – wie zu vermuten ist - zu weiten Teilen aus der schulischen Ausbildung hervorgegangen sind (vgl. Kap. 1.3.2).¹⁸⁸

Wir betrachten die vorgeformten Strukturen als Lösungen für wiederkehrende kommunikative Aufgaben, die in und durch eine soziale Gruppe ausgearbeitet worden sind. Der Rekurs auf diese im kollektiven Wissen aufgehobenen Lösungen kann zu einem präferierten Verfahren werden und sogar den Status einer Norm erhalten. Wenn man nun vorgeformte Strukturen als präferierte Lösungen rekurrenter Aufgaben versteht, dann muß man vor allem diese Aufgaben rekonstruieren. Diese Rekonstruktion läßt sich nur mit Hilfe der Analyse mündlicher und schriftlicher Korpora bewerkstelligen. (Gülich/Krafft 1998, 32)

Die kooperative Textproduktion liefert einen besonderen methodischen Zugang für die Rekonstruktion solcher Aufgaben, die mit dem Herstellen von Texten unterschiedlichen Typs entstehen. Damit können kommunikationsanalytisch orientierte Untersuchungen auch den Blick auf die soziale Seite des Schreibens öffnen, denn sie liefern einen empirischen Zugang zu der Frage, in welcher Form Normen und konventionalisierte Lösungen von Formulierungsproblemen eine Rolle für die TextproduzentInnen spielen, und wie sich das auf das Textprodukt auswirkt.¹⁸⁹ Ein Anknüpfungspunkt in diesem Bereich wird mit dem Konzept der „Diskursgemeinschaft“ geliefert (vgl. Pogner 1997 und 1999). Diskursgemeinschaften sind nach Pogner (1999) dadurch bestimmt, daß ihre Mitglieder „gemeinsame Vorstellungen davon (haben), wie innerhalb der Gemeinschaft die Kommunikation vor sich gehen sollte und wie bestimmte Texte (oder Textsorten) aussehen sollten“(Pogner 1999, 145).¹⁹⁰ Dabei lassen sich die „Erwartungen und Konventionen der Diskursgemeinschaft“ sowohl „als Folge der Aufgaben der jeweiligen Diskursgemeinschaft“ als auch als „Ausdruck ihrer ‚Ideologie‘“ interpretieren (ebd.,145). Das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Korpus gibt interessante Einblicke in den Erwerb und die Handhabung sogenannter wissenschaftlicher Schreibkonventionen. Durch den Vergleich von Anfängerinnen und geübten SchreiberInnen läßt sich zeigen, wie unterschiedlich die jeweiligen Gruppen mit der Anforderungen, einen wissenschaftlichen Text zu schreiben, umgehen.

Das Beispiel von Emine und Sabine zeigt, wie Normen der Textproduktion zum Gegenstand gemeinsamer Aushandlung werden (und sogar schließlich - wie im letzten Kapitel gesehen - zu einer direkten Nachfrage bei der Seminarveranstalterin führen, vgl. Kap. 4, BS 34). Auch die bereits bekannten Interaktionen der Anfängerinnen Ina, Monika und Kristin bei der Her-

¹⁸⁸ Erinnerung sei hier noch einmal an das Gesprächsbeispiel der Zusammenfassung von den Anfängerinnen Ina, Kristin und Monika, in dem eine schulische Norm der Textproduktion angeführt wird, die die genaue Bezeichnung des herzustellenden Textes in seiner Textsorte betrifft:

Kristin: „was ist das überhaupt fürn text müssen wir das auch wissen“; Ina: „in der schule mußten wir ja immer genau bericht oder . ob das=n report kommentar oder irgendwie so“

¹⁸⁹ Mit dem wachsenden Interesse an den sozialen Bedingungen des Schreibprozesses sind eine Reihe von Arbeiten zu sehr unterschiedlichen Aspekten sozialer Schreibexpertise entstanden. Mit dem Versuch der Modellierung des Schreibprozesses als sozial-interaktivem Prozeß sind hier vor allem die Arbeiten von Nystrand zu nennen (1986, 1989), in denen die kommunikativen Vermittlungs- und Verständigungsleistungen des Schreibprozesses im Mittelpunkt stehen (für eine Kritik an diesem Modell vgl. Wrobel 1995, 1997). Im Rahmen der Untersuchung kontextueller Schreibbedingungen sind die Arbeiten zur Domänen- und Kulturspezifik einschlägig (vgl. für einen Überblick Adamzik/Antos/Jakobs (Hgg.) 1997; zu kulturspezifischen Bedingungen Clyne 1987, Galtung 1983).

¹⁹⁰ Für eine Abgrenzung und Diskussion des Konzepts „Diskursgemeinschaft“ vgl. auch Swales 1990, Kap.2

stellung einer Zusammenfassung (vgl. Kap 4, 4.2.2.2), von Angela, Ina, Kristin und Monika bei der Herstellung eines Thesenpapiers (vgl. Kap. 4.2.2.1) und von Kristin und Monika bei der Herstellung eines wissenschaftlichen Kurzartikels (vgl. Kap. 5.2.2) waren Beispiele dafür, wie sich die InteraktantInnen gegenüber normativen Anforderungen der Textproduktionsaufgabe abzusichern suchen. Hier entsteht Aushandlungsbedarf über einzulösende ‚Normalformerwartungen‘. Demgegenüber zeigen die Beispiele der sehr geübten SchreiberInnen Helen und Edgar und Ria und Claudia, wie die Konventionen der Herstellung einer Zusammenfassung in der Interaktion als geteiltes Wissen behandelt werden bzw. anders ausgedrückt: *daß* sie als Konventionen behandelt werden. Ihre Interaktionen sind durch die Selbstverständlichkeit gekennzeichnet, mit der sie auf den herzustellenden Text als Exemplar einer spezifischen Textsorte referieren. Während die AnfängerInnen die ‚richtige‘ Form suchen oder relativ ungebrochen Norm- bzw. Normalitätsansprüche geltend machen („wie in ner normalen inhaltsangabe“; „ne normale zusammenfassung halt“), die jedoch auf Einleitungskonventionen beschränkt bleiben, manifestiert sich das erworbene Wissen bei den sehr geübten SchreiberInnen in Form von eingespielten Schreibpraktiken.

Die Analysen des letzten Kapitels haben aber auch gezeigt, daß die unterschiedliche Handhabung der mit der globalen Textproduktionsaufgabe entstehenden Formulierungsanforderungen nicht entlang der formalen Festlegung von Schreibexpertise verläuft, wie sie mit der Einteilung von Gruppen anhand formaler Kriterien zunächst erfolgte. Vielmehr haben die Beispiele von Elke und Tina, die als fortgeschrittene Schreiberinnen eingeteilt wurden, und von Frank und Martin, die als sehr geübte Schreiber eingeteilt wurden, gezeigt, wie (divergierende) Vorstellungen zur Herstellung eines (wissenschaftlichen) Textes auch hier zum Gegenstand der Interaktion wurden (vgl. Kap. 4.3.1.3 und 4.3.1.4). „Gemeinsame Vorstellungen davon [...], wie bestimmte Texte (oder Textsorten) aussehen sollten“ (vgl. Pogner 1999, 145), so wie sie Diskursgemeinschaften charakterisieren, entstehen – dies legen die Beobachtungen nahe – auf Grund der Schreibpraxis in der betreffenden, hier: wissenschaftlichen, Domäne:

Das Wissen über Textsortenkonventionen ist eine Form situierten Wissens (vgl. Berkenkotter et al. 1989), es wird bei der Teilnahme an den kommunikativen Aktivitäten der Diskursgemeinschaft erworben. Dieses Wissen umfaßt Form und Inhalt, und ein Gespür dafür, über welche Themen man passenderweise schreiben kann. (Pogner 1999, 151)

Die Analysen im letzten Kapitel haben aber auch gezeigt, daß das „Wissen über Textsortenkonventionen“ eng mit entsprechenden Lektürepraktiken verknüpft ist. Die wiederkehrende Beobachtung, daß die sehr geübten SchreiberInnen Texte insbesondere im Hinblick auf ihre methodische Stringenz kritisch reflektieren, zeigt, daß Schreibkompetenz die Fähigkeit umfaßt, Texte zu analysieren und zu reflektieren und „Anforderungen, die mit dem Besitz von und dem Umgang mit *Wissen* verbunden sind“ im Schreibprozeß zu bewältigen (Kruse/Jakobs 1999, 21, Hervorhebung v. d. AutorInnen).¹⁹¹

¹⁹¹ Schreibkompetenz umfaßt natürlich auch das Wissen darüber, „welche einzelnen Arbeitsschritte beim Verfassen eines wissenschaftlichen Textes anfallen, wie diese zusammenhängen und wie man sie systematisch bearbeiten kann“ (Furchner/Ruhmann/Tente 1999, 63). Weil es in dieser Arbeit um elaborierte, aus dem

Dies hat auch Konsequenzen für die Gestaltung von Textproduktionsaufgaben im Studium: Für AnfängerInnen bedarf der herzustellende Text einer stärkeren Eingrenzung und deutlicherer Vorgaben. Weil sie nur wenige Vorstellungen darüber mitbringen, welche kommunikativen Funktionen einer Zusammenfassung im komplexen wissenschaftlichen Herstellungsprozeß zukommen können, haben sie Schwierigkeiten eine kommunikative Situation zu etablieren, auf die der Text reagiert. Dies zeigen die Einleitungssätze der Zusammenfassungen der Anfängerinnen (mit Ausnahme von Silke und Janine), aber auch die der fortgeschrittenen Schreiberinnen (vgl. Textprodukte in Anhang III, 2.6, 2.7). Den Textanfängen fehlen Kontextualisierungshinweise. Dies läßt sich exemplarisch an dem Einleitungssatz von Emine und Sabine verdeutlichen:

In dem Text „Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation“ von Susanne Günther, wird zunächst die These von Maltz/Borker vorgestellt.

Unter Verzicht auf die Einführung eines besonderen Kontextes, d.h. einer Ausgangssituation, orientieren sich die Beteiligten an dem Erzählerverlauf des Ausgangstextes. Demgegenüber zeigt die Art und Weise, wie Helen und Edgar die Aufgabe aufgreifen („n=abstract (2) das mit nem ausführlichen (2) (.....?) wenn ich das richtig verstanden hab“ (vgl. Kap. 4.2.1.)), daß eine Eingrenzung der Aufgabe im Rekurs auf eine ‚typisch‘ wissenschaftliche Textsorte erfolgt und keiner weiteren Aushandlung bedarf. Die Beteiligten bringen Vorstellungen darüber mit, in welchem Zusammenhang „abstracts“ auftauchen und welche Funktion ihnen zukommt. Sie gelangen zu einer problemorientierten Darstellung des inhaltlichen Zusammenhangs.¹⁹²

Die in diesem Kapitelabschnitt diskutierten Beispiele stehen für die unterschiedliche Vertrautheit mit domänenspezifischen Anforderungen, sie liefern empirische Anhaltspunkte für die Frage des Erwerbs und der Entwicklung diskursiver Routinen im entsprechenden wissenschaftlichen Kontext.¹⁹³ Unter der Perspektive der Orientierung an vorgeformten Strukturen haben sie den Unterschied in der ‚Benutzung von‘ gegenüber der ‚Suche nach‘ solchen Strukturen aufzuzeigen versucht.

komplexen Produktionsprozeß herausgeschnittene Textformen geht, können hier nur ausgesuchte Teilfähigkeiten beschrieben werden. Im Zuge der Etablierung verschiedener Schreibeinrichtungen und –initiativen bilden Fragen der Schreibkompetenz in den letzten Jahren einen besonderen Schwerpunkt der Schreibforschung (vgl. Kruse/Jakobs/Ruhmann (Hrsg.) 1999; Kruse 1997; Jakobs 1997)

¹⁹² Zu den „objektiven Schwierigkeiten (des Autors) beim Verfassen seines ersten Satzes“ bei einer Zusammenfassung siehe Keseling 1993, 53.

¹⁹³ In Bezug auf Diskursgemeinschaften in wissenschaftlichen Produktionskontexten beschreibt Pogner eine für Studierende des deutschen Hochschulsystems „paradoxe Konstruktion“ (Pogner 1999, 153):

„An den genannten konkreten Kommunikations- und Teilnahmemechanismen der Diskursgemeinschaft nehmen Studenten in der Regel nicht teil. Sie werden als werdende Wissenschaftler betrachtet, die die Konventionen der jeweiligen Diskursgemeinschaft (die sie erst nach und nach kennenlernen) beachten sollen – in der Regel aber ohne an deren Kommunikation teilzunehmen. [...] In einer Art fiktiven Zugehörigkeit zur Diskursgemeinschaft üben die Studenten sozusagen die in der betreffenden Diskursgemeinschaft geltenden ‚orders of discourse‘ ein – wie gesagt, ohne an ihnen tatsächlich teilzunehmen (ebd., 153). Vgl. auch Jakobs 1997 und 1999.

5.3.3 Zur interaktiven Entwicklung von Formulierungen

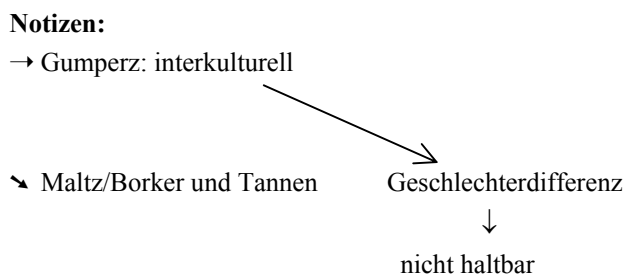
In diesem Kapitelabschnitt steht die Frage im Vordergrund, wie sich die kooperative Schreibkonstellation auf die Herstellung von Formulierungen auswirkt. Dabei ist der Gesprächsauschnitt von Edgar und Helen ein Beispiel dafür, daß die Herstellung von Formulierungen für den schriftlichen Text als *gemeinsame* Aufgabe in der Interaktion behandelt wird (vgl. Lehnen 1999a, 163). Daß dies nicht selbstverständlich ist und sehr unterschiedlich aufgefaßt wird, hat der empirische Vergleich verschiedener Produktionsinteraktionen gezeigt, in denen die Formulierungszuständigkeit in einer Hand lag (vgl. Claudia und Ria, 4.3.1.1) bzw. in eine Hand ‚genommen‘ wurde (vgl. Frank und Martin, Kap. 4.3.1.3). Formulierungen für das schriftliche Endprodukt entstanden hier nicht in einem interaktiven Aushandlungsprozeß. Auch die Interaktion der Anfängerinnen Sabine und Emine lieferte das Beispiel für einen Herstellungsmodus, bei dem eine der Beteiligten ihrer Partnerin schriftliche Formulierungen aufs Papier diktierte.¹⁹⁴

Mit dem Schwerpunkt auf sprachlichen Formulierungsprozessen wird in diesem Kapitelabschnitt untersucht, wie die InteraktantInnen das von Edgar vorgegebene Formulierungsgerüst inhaltlich weiter bearbeiten und sprachlich spezifizieren.

Unter dem nächsten Teilabschnitt werden die Etappen dieses interaktiven Bearbeitungsprozesses rekonstruiert (5.4.3.1). Im Anschluß wird gezeigt, wie die Etappen der Formulierungsentwicklung auch prosodisch markiert werden (5.4.3.2).

5.3.3.1 Etappen der interaktiven Herstellung einer schriftlichen Formulierung

Die Herstellung von Formulierungen für das schriftliche Endprodukt geschieht im Rekurs auf verschiedene Voraussetzungen, die die Beteiligten im Verlauf der gemeinsamen Bearbeitung der Textproduktionsaufgabe herstellen. Diese Voraussetzungen waren Gegenstand des vorigen Kapitels (Kap. 4). Helen und Edgar lieferten dabei das Beispiel einer planungsorientierten Interaktion. Der Formulierungsvorschlag von Edgar, um den es hier geht, ist in der Interaktion zu einem früheren Zeitpunkt inhaltlich vorbereitet und per Notizen festgehalten worden (vgl. Kap. 4, 4.3.1.2, Beispiel 84).



¹⁹⁴ In den bisherigen Analysen wurden bereits eine Reihe von Indikatoren für die Interaktivität des Formulierungsprozesses herausgearbeitet, so zum Beispiel die auffällige Begründung von Handlungen, die sich als direkte Folge der Notwendigkeit zur Kooperation begreifen läßt. Er führt dazu, daß Planungs- und

späteres Endprodukt:

Günthners Aufsatz formuliert eine Kritik an dem von Maltz/Borker und Tannen unternommenen Versuch, Gumperz Konzept der unterschiedlichen Kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen Kommunikation auf die zwischengeschlechtliche Kommunikation zu übertragen. [vgl. BS 84 und 85]

Ein Vergleich der beiden unterschiedlichen Textprodukte – Notizen und Endformulierung – zeigt, daß mit den Notizen der Kern der späteren Endformulierung entsteht, der mit der schriftlichen (Aus-)Formulierung expandiert. Bei diesem Verfahren, das weiter unten eingehender beschrieben wird, handelt es sich um ein in konversationellen Schreibinteraktionen übergreifendes und wiederkehrendes Formulierungsverfahren, um

un schéma général: à partir d’une première formulation, proposée par un des partenaires ou élaborée à deux, on procède par corrections et expansions pour aboutir enfin à la version à inscrire (Krafft/Dausendschön-Gay 1999a, 58-59)

Die Notizen halten dabei einerseits als eine Art Zwischenresultat das Gesprächsgeschehen fest und sie liefern damit andererseits eine materiell verfügbare, sichtbare Formulierungsressource für die Herstellung des schriftlichen Endprodukts. Dabei ist interessant, wie umfassend die Informationsstrukturierung durch die Notiz geleistet wird. Die Pfeile visualisieren und ver-räumlichen die überaus komplexe Struktur der späteren Formulierung. Die interaktive Herstellung der betreffenden schriftlichen Formulierung für das Endprodukt zeigt, wie die mit der Notiz – im Kern – geleistete Textstrukturierung inhaltlich spezifiziert wird.

Die sukzessive Bearbeitung und Entwicklung der Formulierung,

günthners aufsatz formuliert eine kritik an dem versuch gumperz konzept der pem pem pem auf die geschlechterdifferenz zu übertragen,

bezieht sich auf drei unterschiedliche Segmente, erstens auf die Ergänzung des Segments „an dem versuch“, zweitens auf die inhaltliche Ausführung des Segments „konzept der pem pem pem“ und drittens auf die Spezifikation des Segments „auf die geschlechterdifferenz“. Dabei erfolgen diese Modifikationen in der Interaktion chronologisch, d.h. entsprechend der Reihenfolge der Segmente in der Formulierung. Hinzugewonnene Elemente werden in der folgenden tabellarischen Darstellung durch Unterstreichungen markiert.

1. Segment	2. Segment	3. Segment
<i>günthners aufsatz formuliert eine kritik an dem versuch</i>	<i>gumperz konzept der pem pem pem</i>	<i>auf die geschlechterdifferenz zu übertragen</i>
günthners aufsatz formuliert eine kritik an dem von <u>maltz borker</u> (E)		
günthners aufsatz formuliert eine kritik an dem von maltz borker <u>und tannen</u> (H)		

Formulierungsvorschläge häufig kommentiert werden, vor allem, wenn die TextproduzentInnen einander nicht vertraut sind und einen hohen Aushandlungsbedarf haben.

günthners aufsatz formuliert eine kritik an dem von maltz borker und tannen <u>unternommenen</u> versuch (H)		
	günthners aufsatz formuliert eine kritik an dem von maltz borker und tannen unternommenen versuch gumperz konzept der <u>unterschiedlichen kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen kommunikation</u> auf die	<u>kommunikation</u> (H)
		günthners aufsatz formuliert eine kritik an dem von maltz borker und tannen unternommen versuch gumperz konzept der unterschiedlichen kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen kommunikation auf die <u>zwischen-geschlechtliche</u> kommunikation zu übertragen (H)
		günthners aufsatz formuliert eine kritik an dem von maltz borker und tannen unternommen versuch gumperz konzept der unterschiedlichen kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen kommunikation <u>auf</u> ¹⁹⁵ zwischen-geschlechtliche kommunikation zu übertragen (H)

Die tabellarische Darstellung zeigt, wie Formulierung durch die weiter oben bereits angedeutete Expansion des Formulierungskerns entwickelt wird. Worin bestehen diese Expansionen im einzelnen?

Die Expansion des ersten Segments besteht insgesamt in einer Partizipialkonstruktion, mit der das entsprechende Nomen („versuch“) modifiziert wird. Diese Modifikation erfolgt in einem ersten Schritt, wie in der linken Tabellenspalte zu sehen ist, zunächst durch eine Präpositionalphrase („von maltz/borker“), die inhaltlich ergänzt („und tannen“) und schließlich durch ein Partizip („unternommenen“) weiter expandiert wird. Die Art der Modifikation, nämlich die Erweiterung durch eine Partizipialkonstruktion, liefert interessante Hinweise auf die schriftsprachliche Orientierung der Beteiligten. Partizipialkonstruktionen sind auf besondere Weise geeignet, komplexe inhaltliche Zusammenhänge darzustellen und zu kondensieren.¹⁹⁶ Sie sind ein bevorzugtes Mittel der schriftlichen Kommunikation. Ein alternatives Verfahren der Modifikation des Nomens bestünde beispielsweise in einer Relativsatzkonstruktion; die entsprechende Formulierung lautete dann: „Günthners Aufsatz formuliert eine Kritik an dem Versuch, der von Maltz/Borker und Tannen unternommen wurde, Gumperz Konzept...“. Gegenüber einer solchen Strukturierung in eigenständigen Nebensatzgefügen, durch die die be-

¹⁹⁵ Die Veränderung besteht hier in dem Wegfall des Artikels.

¹⁹⁶ Für weitere Beispiele der Kondensierung inhaltlicher Zusammenhänge beim gemeinsamen Herstellen von Formulierungen vgl. Lehnen/Gülich 1997, 123ff.

treffenden Inhalte einzeln gewichtet werden, werden sie im Rahmen der gewählten Lösung in einer Äußerungseinheit verdichtet und integriert. Damit entsteht auch eine andere Klangstruktur für die betreffende Formulierung (Keseling 1988). Auch bei Silke und Janine ließ sich diese Orientierung an schriftsprachlichen Formen beobachten; auch sie benutzen für den Einleitungssatz eine Partizipialkonstruktion: „Der Aufsatz von Susanne G. bezieht sich auf die innerhalb der Soziolinguistik geführte Diskussion um...“.

Die Expansion des zweiten Segments der Formulierung besteht in der inhaltlichen Ausführung der durch den Platzhalter „pem pem pem“ repräsentierten Leerstelle. Dies wird durch eine Nominalphrase geleistet („konzept der unterschiedlichen kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen kommunikation“). Dabei handelt es sich um eine direkte Übernahme aus dem Originaltext von Günthner (ebd., 124). Die Produktion des Platzhalters im ersten Formulierungsversuch ist gestisch begleitet. Edgar zeigt mit dem Stift auf die Stelle im Ausgangstext, die durch den Platzhalter zunächst ausgespart bleibt (siehe Transkriptbeispiel). Er gibt damit zu verstehen, daß er bei dem ersten Formulierungsversuch ein spezifisches Element aus dem Originaltext vor Augen hat. Und das fügt er jetzt ein. Bei der Bearbeitung des zweiten Segments kommt es zugleich zu einer Modifikation des dritten Segments. Die aus den Notizen übernommene „geschlechterdifferenz“ wird jetzt durch „kommunikation“ ersetzt.

Die Bearbeitung des dritten Segments, die mit der beschriebenen inhaltlichen Modifikation („kommunikation“) eingeleitet wird, umschließt in einem weiteren Schritt die Ergänzung des Nomens durch ein Adjektiv („zwischen-geschlechtlich“). Insgesamt besteht die Entwicklung aber hier wie angedeutet nicht nur in der Expansion des Segments, sondern in einer inhaltlichen Verschiebung. Ob und wodurch diese Verschiebung veranlaßt ist, dafür werden in der Interaktion keine Anhaltspunkte geliefert. Mit dem Begriff der „zwischen-geschlechtlichen Kommunikation“ befinden sich die Beteiligten in direkter Nähe zur Terminologie des Ausgangstext, während der Begriff der „Geschlechterdifferenz“ von ihnen selbst eingeführt wurde.¹⁹⁷ Diese Verschiebung könnte – was nur sehr vorsichtig zu vermuten wäre – Hinweis darauf liefern, daß sich die Beteiligten den Ausgangstext zunächst in den begrifflichen Kategorien aneignen, die ihnen vertraut(er) sind. Die Notizen bilden dabei das Zwischenstadium, das diesen Aneignungsprozeß dokumentiert. Demgegenüber ist die Herstellung des schriftlichen Endprodukts – der Zusammenfassung – durch den Rekurs auf die theoretisch-begrifflichen Vorgaben des Ausgangstextes gekennzeichnet.¹⁹⁸ In der Fallstu-

¹⁹⁷ Bei Günthner verwendete Bezeichnungen sind: „geschlechtsspezifische Unterschiede im Kommunikationsverhalten“; „gemischtgeschlechtliche Interaktionen“; „Differenzen im Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern“; „Interaktionen zwischen den Geschlechtern“. Gegenüber diesem interaktionstheoretischen Ansatz bezieht sich der Begriff „Geschlechterdifferenz“ auf andere feministische Theorieansätze, mit denen die Beteiligten vertraut sind.

¹⁹⁸ Letzteres wird im übrigen durch die aus Kapitel 4 hervorgegangene Beobachtung gestützt, daß die als sehr geübt behandelten SchreiberInnen allesamt Kritik an der Argumentation von Günthner üben, die sie jeweils aus der Perspektive ihrer eigenen Wissenshintergründe formulieren, daß sie diese Kritik aber nicht in die Zusammenfassung einfließen lassen.

die war ein solcher Prozeß sehr deutlich zu beobachten. Dort war die Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses durch die Transformation des Originaltextes in Alltagssprache gekennzeichnet. Eine Aneignung des Ausgangstextes fand hier vor allem durch eine Verknüpfung der Argumentation im Ausgangstext mit Beispielen aus dem Alltag statt (vgl. Kap. 3.6.3).¹⁹⁹ Diese Formen der Veranschaulichung der Argumentation tauchten bei der Herstellung des Endprodukts nicht mehr auf. Die Erarbeitung von Inhalten und die Herstellung des schriftlichen Endprodukts umfassen kognitiv unterschiedliche Tätigkeiten, die sprachlich unterschiedlich behandelt werden.

Sämtliche Modifikationen des Formulierungsentwurfs von Edgar zeigen, daß die in dem Entwurf etablierte Satzkonstruktion erhalten bleibt. Bei der interaktiven Bearbeitung des Vorschlags orientieren sich die InteraktantInnen an der einmal entwickelten Struktur. Anders ausgedrückt: das Äußerungskonzept ‚steht‘; dadurch können sich die Beteiligten der sprachlichen Detaillierung widmen.

Das Beispiel von Helen und Edgar liefert einen engen Zusammenhang zu den im ersten Teil dieses Kapitels behandelten Revisionsbeispielen. Während sich Formulierungsaktivitäten dort größtenteils auf bereits bestehende schriftliche Äußerungen bezogen, die damit zur ‚greifbaren‘ Grundlage der sprachlichen (Aus-)Gestaltung von Formulierungen wurden, sind solche Grundlagen im Falle der erstmaligen Äußerungsproduktion zunächst nur mental verfügbar. Durch die Verbalisierung gelangen Formulierungen an die kommunikative Oberfläche. Damit gewinnen aber auch sie eine bestimmte Form der Materialität, die sie – wie das Beispiel zeigt - einer Weiterbehandlung und Gestaltung in der Interaktion zugänglich macht. Sie bilden die „Prätexte“ (Rau 1992, 1994; Wrobel 1992, 1995) der interaktiven Formulierungsarbeit. Die beschriebenen Expansionen bestanden dabei vor allem in *kontextuellen Revisionen* (vgl. Wrobel 1995, 112ff.). Mit ihnen wurde der komplexe Äußerungszusammenhang in der Umgebung einzelner Nomen („versuch“ und „konzept“) sukzessive herausgearbeitet. Der letzte Schritt in der Entwicklung der Formulierung für den schriftlichen Text zeigt demgegenüber eine ‚typisch‘ *kotextuelle Revision* (Wrobel 1995, 116ff.). Sie besteht in dem Vorschlag zum Verzicht auf den bestimmten Artikel (von „auf *die* zwischengeschlechtliche Kommunikation“ zu „auf *zwischen*geschlechtliche Kommunikation“) und ist damit der stilistischen Kohäsion bzw. der „Klangstruktur“ (Keseling 1988) des Textes geschuldet.

Das beschriebene Verfahren der Formulierungsexpansion, nach dem die Beteiligten hier arbeiten, ist äußerst erfolgreich. Die Art, wie die Beteiligten wechselseitig die noch offenen Stellen füllen und in teils paralleler bzw. kanonisierter Sprechweise einzelne Segmente er-

¹⁹⁹ Auch bei Frank und Martin wird der Ausgangstext auf sehr plastische Weise rekonstruiert:

Frank: so und das [Konzept der interkulturellen Kommunikation von Gumperz, K.L.] wurde jetzt genommen als these sagt man ja also männer und frauen könnte man ja einfach so betrachten als wenn sie auch aus verschiedenen kulturen kämen und wolln mal schau wie weit man damit weiterkommt (2) hm wie was weiß ich griechen und römer sich nicht verstanden haben verstehen sich männer und frauen nicht das gibt ja auch diese berühmten bücher da ne du kannst mich einfach nicht verstehen [BS 119]

schließen, zeigt die Einigkeit, die über den zu formulierenden Inhalt herrscht. Es zeigt damit auch, wie gut dieser Punkt in der Interaktion vorbereitet wurde.

Im Zusammenhang eines solchen Verfahrens ließ sich in der Fallstudie ein eher problematischer Fall (des Versuchs) der Formulierungsexpansion beobachten. Dort entwickelte Silke die Struktur „ihre Kritik richtet sich in erster Linie gegen“, was die Interaktantinnen im folgenden inhaltlich auszufüllen suchten. Weil ihnen dabei aber insgesamt noch nicht klar war, was sie sagen wollen, bedurfte es eines aufwendigen Formulierungsprozesses, bei dem sie erst über eine Reihe von Reformulierungsversuchen zu einer aufschreibbaren Formulierung gelangten. Das eigentlich auffällige dabei war, daß sie sich nicht von dem einmal veröffentlichten Satzkonzept („ihre Kritik richtet sich in erster Linie gegen“) zu lösen vermochten. Die Konzeption der Formulierung als Formulierung *für den schriftlichen Text* entwickelte normatives Potential. Damit zeigt sich, daß erste Formulierungsansätze deutliche Festlegungen beinhalten und dadurch im interaktiven Folgeprozeß enormes Gewicht gewinnen (vgl. Lehnen/Gülich 1997, 116-117; Lehnen 1999b, 90ff.). Dementsprechend sind konzeptionelle Revisionen - eben auf Grund der „Vagheit und Unstrukturiert dessen, was sie [die Schreiber] sagen wollen“ (Wrobel 1995, 111) - sehr viel schwieriger durchzuführen als andere Revisionen.

Dies wurde auch in dem Beispiel der Herstellung und späteren Überarbeitung des wissenschaftlichen Kurzartikels von Silke und Jasmin verdeutlicht (vgl. 5.2.1). Dort beklagten die Beteiligten bei der Produktion des Artikels Schwierigkeiten der schriftlichen Darstellung ihres Themas und blieben auch nach mehrmaligen Versuchen der Reformulierung dem einmal entwickelten Textanfang verhaftet. Erst bei der zeitversetzten Überarbeitung des eigenen Artikels gelang es ihnen dann, einen neuen thematischen Aufhänger herzustellen und den Text konzeptionell neu anzulegen.

Erhebliche Formulierungsblockaden durch ein fehlendes (Satz-)Konzept zeigten sich für die Schreibinteraktion von Ina, Kristin und Monika bei der Herstellung der Zusammenfassung (vgl. Kap. 4, BS 68). Nachdem es den Beteiligten nach mehrfachen Versuchen nicht gelang, eine Formulierung für den in der Diskussion stehenden Punkt zu finden, schlägt Ina vor: „wolln wir nicht erstmal jetzt schreiben so gumperz sacht das und das und dann maltz borker stellen dagegen oder setzen dagegen das und das“. Ina legt nahe, daß sie über ein Konzept für den Satz verfügt; dies demonstrieren insbesondere die Platzhalter „das und das“. Die gesamte Diskussion bis dahin und auch die folgenden inhaltlichen Bestimmungsversuche der Textproduzentinnen zeigen aber, daß sie eben nicht wissen, was „gumperz sacht“ und was „maltz borker (dagegen) stellen“. Die vorgeschlagene Struktur – gumperz sacht, maltz borker setzen dagegen – gibt, nicht zuletzt weil sie die Argumentation des Ausgangstextes falsch wiedergibt, das Konzept nur vor. Weil die Beteiligten, wie im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt, erhebliche Schwierigkeiten haben, den Text zu verstehen, ihn in der Interaktion aber weitestgehend als verstandene, geteilte Wissensgrundlage behandeln, wird die Lösung von Formulierungsproblemen vor allem in der Übernahme von Textausschnitten aus dem Aus-

gangstext gesucht. Nachdem sie die von Ina vorgeschlagene Struktur nicht auszufüllen vermögen, entschließen sie sich auch in diesem Beispiel zum Zitieren: „oder solln wir das einfach übernehmen ((zitiert)) ein gemeinsames repertoire+“. Eine Arbeit am (fehlenden) Konzept wird durch solche Lösungsverfahren verhindert und Mißverständnisse in der Lektüre werden auf diese Weise mitgenommen und verfestigt.

5.3.3.2 Zur prosodischen Markierung von Formulierungen für den schriftlichen Text

Die Orientierung an Formulierungen für den schriftlichen Text wird – im Gegensatz etwa zu konversationellen Äußerungen, die die Beteiligten im Rahmen der Planung des Vorgehens oder der zu behandelnden Inhalte tätigen – noch auf andere Weise verdeutlicht: durch eine markierte Sprechweise, die die Konzeption und die Herstellung schriftlicher Formulierungen begleitet. Wann immer die Beteiligten dazu ansetzen, einen Formulierungsvorschlag zu unterbreiten, tun sie dies fast immer durch eine von den übrigen Äußerungen im Sprechtempo und in der Intonation abgesetzte Prosodie (vgl. Kap. 2.3.3.1).²⁰⁰ Diese Absetzungen und deutlichen Veränderungen der Sprechweise beim Übergang zu Formulierungsvorschlägen lassen sich mit Krafft (1997) als „prosodische Brüche“ beschreiben, die durch „plötzliche(...) Veränderungen eines oder mehrerer prosodischer Parameter“ [Sprechgeschwindigkeit, Intensität, Register, Melodie, K.L.] zustande kommen, und durch die die Formulierungen „deutlich vom unmittelbaren Kontext abgesetzt“ (ebd., 174) sind:

Prosodische Brüche sind allgemein beschreibbar als Kontextualisierungshinweise, die dem Hörer einen Wechsel der Aktivität anzeigen und ihn damit zu einer Änderung seines Hörverhaltens auffordern (...). (Krafft, 1997, 174)²⁰¹

Worin besteht der „Wechsel der Aktivitäten“? Beim gemeinsamen Schreiben sind die in besonderer Weise hervorgehobenen Formulierungen ein Hinweis darauf, daß an einer *schriftlichen* Form gearbeitet wird. Diese Formulierungen werden als zu bearbeitende Formu-

²⁰⁰ Die genaue Beschreibung der prosodischen Gestalt beim Unterbreiten von Formulierungsvorschlägen ist insgesamt schwierig. Die Veränderung der Sprechweise beim Rekurrieren auf so etwas wie ‚Schriftlichkeit‘ läßt sich problemlos hören, aber nur schwer beschreiben. Es ist also nicht möglich zu rekonstruieren, worin sich der prosodische Bruch *im einzelnen* manifestiert. Dies hat insgesamt etwas mit dem Verfahren der Verschriftlichung von mündlichen Äußerungen zu tun, das die methodische Grundlage der Arbeit mit Gesprächen liefert. Die Notwendigkeit der Übertragung phonischer Zeichen in Grapheme erzwingt eine Verkürzung der hörbaren, auch paraverbalen Vielfalt (vgl. Franck 1989). Dieses Problem verschärft sich bei der Beschränkung der Daten auf Tonbandaufzeichnungen, so wie es hier für einen Teil des Korpus gilt (vgl. Hausendorf 1992, 90). Die über Videoaufnahmen zugänglichen nonverbalen Phänome liefern eine Reihe von Hinweisen, wie die Beteiligten gemeinsame Foki gerade auch über ihr Verhalten im Raum herstellen (vgl. erneut die Überlegungen zum Interaktionsraum in Krafft/Dausendschön-Gay 1999a). Darüberhinaus haben die Beispiele der sehr geübten und miteinander vertrauten SchreiberInnen Edgar und Helen und Claudia und Ria gezeigt, wie sich die verbalen Anteile bei der gemeinsamen Lösung der Aufgabe vermindern und die Handlungskoordination nicht notwendig über kommunikative Akte geleistet wird (vgl. Fiehler 1993). Doch auch die Wiedergabe nonverbaler Handlungen ist in der Transkription kaum vollständig und angemessen zu leisten. Denn eine Gesprächspause zu hören oder eine Zahl zu sehen, die ihre Länge angibt, bleibt ein großer Unterschied.

²⁰¹ Krafft (1997) untersucht dies für „Sprechstile in einer Vorlesung“ (so der Untertitel des Artikels), und zwar insbesondere für das „Diktieren“.

lierungen ausgewiesen. Die Beteiligten geben zu verstehen, daß sie einen anderen Status für die Lösung der Schreibaufgabe besitzen und einer anderen Behandlung bedürfen als die Äußerungen in ihrer unmittelbaren Umgebung. Damit fordern Formulierungen im Modus des Vorschlags die SchreibpartnerIn zu einer besonderen Aufmerksamkeit und Prüfung des Gesagten auf. Mit „vielleicht schreibt man“ hat Edgar auf der kommunikativen Oberfläche eine besondere Verstehensanweisung für die folgenden Äußerungen gegeben: Was jetzt folgt ist konzeptionell schriftlich. Mit „ja super“ gibt Helen ihrerseits zu verstehen, daß sie Edgars Ausführungen als *Formulierungsvorschlag* für den schriftlichen Text auffaßt, den sie zu bewerten hat.

Die in Anlehnung an Krafft (1997) gewonnene Lesart des prosodischen Bruchs als „Kontextualisierungshinweis“ mit der Aufforderung an den Hörer „zu einer Änderung seines Hörverhaltens“ (174) impliziert im Falle der konversationellen Schreibinteraktion auch den Hinweis der SprecherIn an die PartnerIn, nicht unterbrochen zu werden. Dies wird durch die segmentierte Sprechweise signalisiert. Das bedeutet, daß die SprecherIn die Formulierung stückweise, in einzelnen Äußerungsteilen hervorbringt, die jeweils syntaktische Einheiten bilden und durch Absetzungen im Redefluß segmentiert werden: „günthners aufsatz versucht eh formuliert eine Kritik | an dem versuch gumperz konzept der pem pem pem | auf die geschlechterdifferenz zu übertragen“ (vgl. 5.3.2). Die verlangsamte Sprechweise und besondere Akzentuierung jedes einzelnen Segments verdeutlicht, daß eine Formulierung ‚in Arbeit‘ ist. Damit wird ihr schriftsprachlicher Status in besonderer Weise hervorgehoben. Die segmentierte Sprechweise bildet eine besondere Methode der *Entwicklung* einer Formulierung. Die SprecherIn benutzt prosodische Formate dazu, sich auf veränderte Formulierungsbedingungen einzustellen.

Die Hinwendung zum schriftlichen Endprodukt wird in dem Beispiel von Helen und Edgar also prosodisch markiert und metadiskursiv gerahmt. In der Fallstudie war dabei zu beobachten, daß Formulierungsvorschläge nicht nur metadiskursiv angekündigt werden, sondern daß sie im Rahmen dieser metadiskursiven Ankündigung häufig in ihrer Reichweite eingeschränkt werden (vgl. Kap. 2.3.3.2). Die Beteiligten signalisieren, daß es im folgenden um eine schriftliche Formulierung geht, daß diese aber zugleich weiter zu bearbeiten ist. Dies läßt sich besonders gut für die Schreibinteraktion von Sabine, Silke, Jasmin und Bettina zum Thesenpapier beobachten. Bei den zahlreichen Versuchen, den komplexen Text von Nietzsche in Form von schriftlichen Thesen darzustellen, geraten die Beteiligten auffällig häufig in Planungs- und Paraphrasierungsaktivitäten zurück. Ansätze zu schriftsprachlichen Formulierungen werden wiederholt durch Partikeln wie „irgendwie“ und „oder so“ begleitet, mit der die Verbindlichkeit von Formulierungen relativiert wird. Dies betrifft Äußerungen des Typs „dann *vielleicht irgendwie* . ehm“; „so *irgendwie* sprache gibt ehm *steh- ehm* is keine wiedergabe sprache gibt nicht das wesen der dinge wieder *irgendwie so* sondern“ (vgl. Kümmerl 1991, 50ff.). In Lehnen und Gülich (1997) wird ein Beispiel aus dieser Interaktion behandelt, wo die Arbeit an einer Formulierung für den schriftlichen Text durch metadiskursive

Redekommentare regelrecht rhythmisiert wird (ebd., 120). In dem Beispiel unternimmt Silke einen Ansatz zur Herstellung einer Formulierung für den schriftlichen Text. Dies wird in dem Transkript – wie in den anderen Beispielen auch – durch die Charakterisierung der Tätigkeit als „((Vorschlag))“ wiederzugeben versucht (vgl. Transkriptionszeichen). Das bedeutet, die Äußerung wird von der SprecherIn als Formulierungsvorschlag kenntlich gemacht, und zwar durch den Übergang von einer nicht-markierten zu einer markierten Redeweise. Das Beispiel zeigt, wie konzeptionell schriftliche Formulierungsaktivitäten, Planungstätigkeiten und meta-diskursive Kommentare durch prosodische Markierungen für die HörerIn strukturiert werden.

Silke: ich würd schreiben jetzt irgendwie ((schnell, leise)) also jetzt irgendwie nur so . ers(t)ma vorgedacht+ ehm (3) ((Vorschlag)) auf diese weise ehm . . eh . . + also daß sprache jetzt ((schnell)) also daß man+ daß man dadurch daß ehm . daß sprache jetzt zwar nicht das individuelle wesen der dinge ausdrückt ((schnell)) aber weils eb(e)n+ aus den beiden gründ(e)n+ ((lauter)) Aber dadurch+ . eben ne möglichkeit schafft n=regelsystem erschafft irgend=n / also ((schnell, leise)) ich weiß noch nicht wie man das ausdrücken soll+ daß man . das steht doch auch hier irgendwo [BS 120]

In den Äußerungen von Silke kommt eine besondere Vorsicht gegenüber Formulierungen zum Ausdruck, die als schriftliche Formulierungsvorschläge konzipiert und herausgehoben werden. Schriftlichkeit impliziert eine besondere Schwelle, die von der Sprecherin markiert wird und eine leicht paradoxe Konstruktion hervorbringt: „ich würd schreiben jetzt irgendwie ((schnell, leise)) also jetzt irgendwie nur so . ers(t)ma vorgedacht+“.²⁰²

Die metadiskursiven Äußerungen als Formen der „Redebewertung und Redekommentierung“ (Gülich/Kotschi 1996, 65ff.), mit denen die Beteiligten den Status ihrer Formulierungsarbeit einschränken und relativieren, lassen sich im Rahmen gemeinsamer Schreibtätigkeiten auch als „explizite Manifestationen der Kontrolle“ behandeln, „die der Sprecher über seine konversationellen Aktivitäten ausübt“ (ebd., 73). Ausgehend davon, daß „Formulierungsverfahren (...) als mehr oder weniger routinisierte Strategien anzusehen (sind), mit denen Aktivitätsaufgaben bei der Interaktionskonstitution bearbeitet werden“ (Kallmeyer 1987, 56/57), entsteht mit der kooperativen Textproduktion eine Situation, für die solche routinisierten Strategien nicht in allen Bereichen zur Verfügung stehen. Denn die Anforderung, schriftliche Formulierungen mündlich herzustellen und kommunikativ zu begleiten, - etwas, was beim individuellen Schreiben stillschweigend verläuft - stellt eine ungewohnte Schreibbedingung dar. Dies führt, so läßt sich vermuten, in der konversationellen Produktionssituation zu erhöhten Kontrollaktivitäten bei den Beteiligten. Dies ist deshalb so auffällig, weil die Einschränkung der Formulierungsaktivitäten in anderen Bereichen des komplexen Textproduktionsprozesses – z.B. beim Praphrasieren des Ausgangstextes im Falle der Herstellung einer Zusammenfassung – weitestgehend ausbleiben (vgl. 3.6.3). Solange die InteraktantInnen beispielsweise damit beschäftigt sind, Argumentationen des Ausgangstextes her-

²⁰² Diese Schwelle ist für die Formulierung von Textanfängen besonders hoch, weil hier noch keine anschlussfähigen Formulierungen existieren. Dies wurde in der Fallstudie besonders deutlich, als die Beteiligten die Formulierung des Einleitungssatzes nach dem gescheiterten Versuch, eine passende Formulierung für ihn zu finden, auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Bei diesem mißlingenden Formulierungsversuch thematisieren die Beteiligten diese Schwierigkeiten selbst [vgl. Kap. 2, BS 22].

auszuarbeiten, fallen einschränkende Beobachtungen der eigenen Handlungen größtenteils weg. Demnach ist die erhöhte Kontrolle der konversationellen Aktivitäten ein Hinweis darauf, daß die Formulierungsaktivitäten im Rahmen der Herstellung schriftlicher Formulierungen nicht ‚blind‘ vollzogen werden können, sondern einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Gleichzeitig fällt auf, daß die einschränkenden Kommentare zur Formulierungsaktivität häufig besonders schnell und leise, also weitestgehend unmarkiert hervorgebracht werden. Dies trägt ihnen den Status von Randbemerkungen ein, die das konzeptionell schriftliche Formulierungsgeschehen rahmen und auf es hinlenken.

Die Beispiele zeigen, daß die Orientierung an Formulierungen für den schriftlichen Text in den Äußerungen der Beteiligten auffällig ‚mündlich‘ angezeigt wird, nämlich durch vermehrte Zögerungssignale, Abbrüche und Versprecher etc. Die unterschiedlichen medialen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation geraten sich beim verbalisierten Planen schriftlicher Formulierungen stellenweise in die Quere. Gleichzeitig dient die Verbalisierung als Mittel zur Eingrenzung und Strukturierung von Formulierungsinhalten. Die Verlautbarung wird zu einer Art Prüfinstanz für die Angemessenheit der Formulierung, die sich – wie im vorigen Kapitel zu sehen – auch auf die Klangstruktur von Formulierungen beziehen kann (vgl. Kap. 4.3.1.4).

Abschließend wird noch einmal der Gesprächsausschnitt von Helen und Edgar aufgegriffen. Er zeigt, wie die Herstellung einer Formulierung für den schriftlichen Text über vielfältige prosodische Übergänge gekennzeichnet ist:

- Edgar: eh ja vielleicht schreibt man ((langsam, Vorschlag)) gүнthners aufsatz versucht eh formuliert eine kritik . . an dem versuch (3) gumperz konzept der pem pem pem [zeigt mit Stift in Text] . auf die geschlechterdifferenz zu übertragen (3)+
- Helen: ja super
- Edgar: ((Selbstdiktat, langsam, leise und gedehnt)) gүнth . ners . ausatz . formuliert . eine kritik . an . dem . + ((schnell)) vielleicht vielleicht noch so+ die namen von maltz und ((schnell)) wie heißen die+ maltz [4 Sekunden Pause, E schreibt weiter] ((Selbstdiktat)) borker (2)+
- Helen: ((Vorschlag)) und tannen+
- Edgar: ((überfliegend, sehr schnell)) gүнthners aufsatz formuliert eine kritik an dem von maltz borker und tannen+ (3)
- Helen: ((Vorschlag)) unternommenen+
- Edgar: ((leise, Selbstdiktat)) unter . nommenen . versuch+
- Helen: ((Vorschlag)) versuch gumperz+
- Edgar: ((Selbstdiktat)) gumperz (2) konzept+
- Helen: ((Vorschlag)) konzept . der unter-+ ((schnell)) das kann man ja so abschreiben+ (6) ((Vorschlag)) interkulturellen kommunikation [13 Sekunden Pause, E schreibt] ((leise)) auf+ (3) ((Vorschlag)) die kommunikation ((leise)) (.....?) ((diktierend)) auf die (10) eh (4) auf zwischen-+ ohne Artikel ((diktierend)) auf zwischengeschlechtliche kommunikation+ [30 Sekunden Pause, E schreibt] ((sehr leise)) (konventionen?)+
- Edgar: dann können wir jetzt fortfahren ((diktierend)) nach diesem Modell [...] + [= BS 116]

Der Gesprächsausschnitt ist durch den permanenten Wechsel des Sprechtempos gekennzeichnet, mit dem die Beteiligten je unterschiedliche Ziele ihrer Formulierungstätigkeit ausweisen (vgl. Krafft 1997, 181). So ist der erste Vorschlag für eine schriftliche Formulierung des Endprodukts von Edgar – wie beschrieben – durch eine verlangsamte und segmentierte Sprech-

weise gekennzeichnet, die sich deutlich gegenüber der metadiskursiven Ankündigung des Vorschlags („vielleicht schreibt man“) abhebt. Die segmentierte Sprechweise liefert Hinweis darauf, daß die Formulierungsaktivitäten durch die Suche nach etwas Aufschreibbaren gekennzeichnet ist.

Nachdem Helen den Vorschlag ihres Partners mit „ja super“ ratifiziert, greift dieser seine Äußerung erneut auf und realisiert sie jetzt in einer noch sehr viel stärker segmentierten bzw. fragmentierten Sprechweise, die als „Selbstdiktat“ klassifiziert wurde. Was also beim Übergang zum Hinschreiben passiert, ist eine weitere Verlangsamung und Zerdehnung des eigenen Sprechtempos: Die betreffende Formulierung ist nicht mehr nur aufschreibbar, sie wird jetzt tatsächlich hingeschrieben. Beim Niederschreiben entsteht – so läßt sich auf Grund der auch in anderen Beispielen wiederkehrenden prosodischen Merkmale der Verlangsamung und Zerdehnung schließen – ein eigenständiges prosodisches Format: nämlich das „Selbstdiktat“ (vgl. Krafft 1997, 207).²⁰³

Und dieses ist durch die Parallelität bzw. durch die Koordination von motorischer und kognitiver Tätigkeit bestimmt. Auch das Selbstdiktat läßt sich als Kontextualisierungshinweis beschreiben. Mit ihm wird verdeutlicht, wie weit das Fixieren der Formulierung fortgeschritten ist; zugleich ist es das Signal dafür, in der Formulierung des Textes noch nicht weiter voranzuschreiten. Und in der Tat werden die Selbstdiktate der schreibenden Person in der Regel nicht unterbrochen. Vielmehr fallen die PartnerInnen häufig parallel in den Rhythmus des Selbstdiktats mit ein und begleiten auf diese Weise die Aktivitäten des Aufschreibens.²⁰⁴ Dies läßt sich auch an dem Gesprächsausschnitt von Helen und Edgar beobachten, wo der komplette Prozeß des Vorschlags einer Formulierung bis hin zu seiner schriftlichen Fixierung durch das wechselseitige Aufgreifen und Fortführen von Äußerungssegmenten der PartnerIn in teils paralleler Sprechweise erfolgt:

Helen: ((Vorschlag)) unternommenen+
Edgar: ((leise, Selbstdiktat)) unter . nommenen . versuch+
Helen: ((Vorschlag)) versuch gumperz+
Edgar: ((Selbstdiktat)) gumperz (2) konzept+
Helen: ((Vorschlag)) konzept . der unter-+

Die extrem verlangsamte, deutlich akzentuierte Sprechweise beim Selbstdiktat liefert auch Hinweis darauf, daß es eine besondere *Produktionsmethode* darstellt; durch die Verbalisierung von (Bruch-)Teilen der Formulierung vergegenwärtigt die SprecherIn die gefundenen, aufschreibbaren Elemente. Das, was in der Produktion zuvor als ein Segment hervorgebracht wurde, wird im Selbstdiktat weiter fragmentiert:

²⁰³ Das Selbstdiktat oder „Mitsprechen beim Niederschreiben“ (Wrobel 1995, 106, bezieht sich auf Keseling 1988, 219) ist auch für das „Laute Denken“ beim Schreiben charakteristisch.

²⁰⁴ Die Aufmerksamkeit auf gemeinsame Formulierungsaktivitäten wird umgekehrt auch durch „gemeinsames Schweigen“ markiert. Die PartnerInnen geben sich zu verstehen, daß sie über etwas nachdenken oder mit dem Hinschreiben beschäftigt sind (vgl. Dausendschön-Gay et al. 1992, 250).

Segmentierung (Diktat)	Fragmentierung (Selbstdiktat)
günthners aufsatz versucht eh formuliert eine kritik . . an dem versuch (3)	günth . ners . aufsatz . formuliert . eine kritik . an . dem .

Damit werden die aufzuschreibenden Inhalte weitestgehend dem Rhythmus der Schreibhand unterzogen, die Schreibhand ‚diktiert‘, wie weit die Formulierungsanstrengungen voranschreiten.

Diese Sprechweise [das Selbstdiktat] weist bestimmte Merkmale des Diktierens in extremer Form auf: Die Sequenz ist nicht nur in Wörter, sondern in Silben zerlegt; an manchen Stellen wird buchstabiert; extrem lange Pausen, vielfältige, zum Teil gegen jeden syntaktischen und semantischen Zusammenhang geschnittene Wiederholungen verschleiern die Zusammenhänge. (Krafft 1997, 207)

Die Fortsetzung der Äußerung zeigt, wie der eingeschlagene Rhythmus des Selbstdiktats unterbrochen und prosodisch unterlaufen wird:

Edgar: ((Selbstdiktat, langsam, leise und gedehnt)) günth . ners . aufsatz . formuliert . eine kritik . an . dem . + ((schnell)) vielleicht vielleicht noch so+ die namen von maltz und ((schnell)) wie heißen die+ maltz [4 Sekunden Pause, E schreibt weiter] ((Selbstdiktat)) borker (2)+

Mit „((schnell)) vielleicht vielleicht noch so+ die namen von maltz und ((schnell)) wie heißen die+ maltz“ wird das Selbstdiktat zugunsten der Reflexion neuer Planungskomponenten kurzfristig ausgesetzt. Gegenüber der verlangsamten und zerdehnten Sprechweise entsteht mit dem schnellen Sprechtempo des Planungssegments ein auffälliger Kontrast bzw. ein prosodischer Bruch. Der Sprecher gibt zu verstehen, daß das Gesagte nicht in die aufzuschreibende Formulierung gehört. Den schnell gesprochenen Äußerungssegmenten wird ein anderer Status zugewiesen als den zuvor im Modus des Vorschlags hervorgebrachten Äußerungen, denn die Erhöhung des Sprechtempos hat eine gegenteilige Wirkung zur segmentierten bzw. fragmentierten Sprechweise: sie ist gerade nicht dazu geeignet, die Aufmerksamkeit der HörerIn auf den genauen Inhalt der Äußerung zu lenken. Dabei besteht der inhaltliche Bruch darin, daß der Sprecher von dem Aufschreiben einer Formulierung zur erweiterten Planung derselben übergeht. Der Sprecher schlägt eine Expansion der Formulierung vor („vielleicht vielleicht noch so die namen von maltz und wie heißen die maltz“) und setzt sie im Rahmen der aufzuschreibenden Formulierung sofort um. Dies wird durch die Schreibpause (4 Sekunden) und das fortgesetzte Selbstdiktat plus Pause („borker (2)“) deutlich. Der Sprecher fällt also unmittelbar in den Modus des Selbstdiktats zurück. Durch diesen zweifachen Wechsel (Selbstdiktat – Planungsveröffentlichung – Selbstdiktat) findet so etwas wie eine prosodische Gestaltschließung statt. Die Planung erfolgt im Hinblick auf die weitere schriftliche Fixierung der Äußerung.

Die Partnerin Helen setzt nun ihrerseits die Formulierungsanstrengungen fort. Nachdem Edgar mit „borker“ den ‚Stand‘ der aufgeschriebenen Formulierung verdeutlicht hat, ergänzt Helen das Namensrepertoire um „und tannen“ und tut dies ebenfalls im Modus einer aufzuschreibenden Formulierung und das heißt, sie diktiert ihrem Partner die weitere Formulierung. Mit Abschluß dieser Expansion entsteht eine weitere prosodische Form: die des beschleunigten Vorlesens bzw. „Überlesens“ (Krafft 1997, 208) bereits fixierter Elemente. Mit ihr findet

eine Kontrolle der bisherigen Schreibtätigkeiten und damit auch ein Herstellen von Anschlußmöglichkeiten für die restliche Formulierung statt. Helen ‚ergreift‘ eine solche Anschlußmöglichkeit nach einer dreisekündigen Pause, indem sie ihrem Partner die Fortsetzung der Formulierung diktiert („unternommenen“).

Schließlich verdeutlichen auch die Folgeäußerungen von Helen noch einmal, wie mit unterschiedlichen prosodischen Markierungen unterschiedliche Aktivitäten bei der Formulierungsherstellung gegeneinander abgehoben werden. So diktiert Helen ihrem Partner zunächst die Fortsetzung der Formulierung („versuch gumperz“ und „konzept . der unter-“), wobei die Modalität des ‚Diktierens‘ u.a. daran deutlich wird, daß die betreffenden Äußerungssegmente ‚unsyntaktisch‘, d.h. nicht als syntaktische Einheiten, hervorgebracht werden,²⁰⁵ so wie es dagegen deutlich für die segmentale Hervorbringung des komplexen Formulierungsentwurfs bei Edgar zu beobachten war. Das Diktat wird schließlich – wie es analog für die Unterbrechung des Selbstdiktats bei Edgar zu sehen war - durch eine kurze Planungssequenz ausgesetzt („((schnell)) das kann man ja so abschreiben“). Auch hier wird die Beschleunigung des Sprechtempos charakteristisch, die einen prosodischen Bruch verursacht. Damit wird auch hier mit dem Sprechtempo signalisiert, worauf die Aufmerksamkeit zu lenken ist, nämlich vor allem auf die diktierten Formulierungen, die im Vordergrund der interaktiven Anstrengungen stehen. Nach einer sechssekündigen Pause setzt Helen das Diktat fort, wobei die Lautstärke stellenweise reduziert ist. Dies macht deutlich, daß die Formulierung konzeptionell steht, sie muß nur noch aufgeschrieben werden.

Die Analyse der unterschiedlichen prosodischen Realisierungen von Formulierungen und Formulierungssegmenten zeigt, daß die SprecherInnen mit ihnen unterschiedliche Aktivitäten im Rahmen der komplexen Handlung ‚Herstellen einer schriftlichen Formulierung‘ markieren.²⁰⁶ Umgekehrt betrachtet: Die prosodischen Übergänge und Brüche verdeutlichen, daß für die Herstellung einer Formulierung für den schriftlichen Text unterschiedliche Anforderungen entstehen, die sich nicht nur in dem Produzieren einzelner Formulierungselemente erschöpfen, sondern weitere Planungsaktivitäten mit sich ziehen. Dabei zeigt der hier gewählte Gesprächsausschnitt erneut, daß der Formulierungsprozeß nicht in der sprachlichen ‚Übersetzung‘ von Schreibplänen und Äußerungskonzepten besteht²⁰⁷, sondern in der parallelen Verschränkung und Einbettung unterschiedlicher Tätigkeiten, die auch die Motorik des Schreibvorgangs – wie mit dem Selbstdiktat gesehen – umfassen. Das Beispiel verdeutlicht, wie mühelos die Abgrenzung verschiedener Teilaktivitäten erfolgt, nämlich vornehmlich

²⁰⁵ So bildet „versuch gumperz“ keine syntaktische Einheit, denn es geht nicht um einen Versuch von Gumperz, sondern um einen Versuch von Maltz/Borker und Tannen, ein Konzept von Gumperz zu übertragen.

²⁰⁶ Diese unterschiedlichen Aktivitäten des ‚Unterbreitens eines Formulierungsvorschlags‘, des ‚Selbstdiktats‘ und des ‚Überfliegens‘ lassen sich nach Krafft (1997) als „eine Gruppe von Sprechstilen“, nämlich als „Schreibsprechstile“ (208) betrachten.

²⁰⁷ „Äußerungspläne werden nicht in sprachliche Äußerungen übersetzt, vielmehr ist der Prozeß der Versprachlichung in vielen Fällen selbst ein konstitutiver Faktor ihrer Entwicklung und Differenzierung. Die ‚Verfertigung der Gedanken beim Formulieren‘ vollzieht sich darin, daß Formulierungen als Mittel fungieren, mit denen Äußerungskonzepte erprobt, entwickelt und verändert werden können“ (Wrobel 1995, 111).

durch die prosodische Markierung dieser Aktivitäten, die damit keiner eigenen metadiskursiven Kommentierung bedürfen.

5.3.4 Fazit

Aus der Analyse der verschiedenen Etappen der interaktiven Erzeugung und Entwicklung von Formulierungen ließen sich Anhaltspunkte für die Orientierung der Beteiligten an schriftsprachlichen Kommunikationsformen gewinnen. Dies ist für die Analyse von Formulierungsprozessen ein interessanter Punkt, weil mit der Methode der kooperativen Textproduktion verbale Daten an der Schnittstelle von mündlicher und schriftlicher Kommunikation entstehen. Damit werden Hinweise darauf geliefert, inwiefern und in welcher Form die Unterscheidung von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch *für die TeilnehmerInnen* relevant wird. Wenn Arbeiten in der Schreibforschung ihren Ausgangspunkt häufig in der Frage nach den unterschiedlichen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation nehmen und diese zu reflektieren suchen (vgl. Kap.1.3.1), dann liefert die konversationelle Schreibinteraktion ein Beobachtungsinstrument, mit dem sich diese (unterschiedlichen) Bedingungen aus der Perspektive der Beteiligten empirisch rekonstruieren lassen. Die Bearbeitung schriftlicher Formulierungsanforderungen wurde in der Analyse an unterschiedlichen Aspekten festgemacht:

Erstens treffen die Beteiligten beim Übergang zur schriftlichen Formulierungstätigkeit besondere Vorkehrungen, die sich in der kurzfristigen Aussetzung der verbalen Aushandlung und der (Neu-)Strukturierung der Schreibunterlage manifestieren. Damit scheinen sich die Beteiligten im Übergang von der mündlichen Aushandlung zur schriftlichen Darstellung auf veränderte Formierungsbedingungen einzustellen und diese auch räumlich abzugrenzen (5.3.1).

Zweitens liefert der Rekurs auf vorgeformte Strukturen bei der Textproduktion Hinweis auf die Orientierung an schriftsprachlichen Formen. Die Beteiligten verfügen über textsortenspezifisches Wissen, das sich beispielsweise in den sogenannten Rahmenausdrücken manifestiert. Sie bilden ein Repertoire konventionalisierter Darstellungsformen, die einschlägig sind für die Kommunikation in der betreffenden Diskursgemeinschaft (5.3.2).

Drittens wählen die Beteiligten bei der schriftlichen Darstellung sprachliche Konstruktionen (z.B. Partizipialkonstruktionen), durch die komplexe inhaltliche Zusammenhänge stark kondensiert werden. Es handelt sich dabei um ‚typisch‘ schriftsprachliche Konstruktionen, die in der spontanen mündlichen Sprachproduktion weit weniger vorkommen, weil sie einen besonderen Planungsvorlauf haben (5.3.3.1).

Natürlich werden diese Konstruktionen hier im mündlichen Kommunikationszusammenhang hervorgebracht, weil sämtliche Formulierungsvorschläge für den schriftlichen Text zunächst

verbal ausgehandelt werden. Daß sich bestimmte verbale Aushandlungsprozesse aber in besonderer Weise auf schriftliche Darstellungsformen richten, wurde viertens an ihrer prosodischen Markierung und kontextuellen Hervorhebung gezeigt, mit der die Beteiligten beim Sprechen so etwas wie ‚konzeptionelle Schriftlichkeit‘ ausdrücken (5.3.3.2).

Mit den genannten Aspekten der besonderen Orientierung an schriftsprachlichen Kommunikationsbedingungen und Darstellungsformen liefert die kooperative Textproduktion eine veränderte Sichtweise auf die Frage von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dabei geht es nicht um die in der Forschung vielfach angestrebte Unterscheidung von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, etwa durch die kategoriale Unterscheidung von „Medium“ und „Konzeption“ (Koch/Oesterreicher 1985, 1994, Raible 1994) oder um die Beschreibung eines oder zweier zugrundeliegenden Sprachsysteme. Vielmehr ging es darum zu zeigen, inwiefern die TeilnehmerInnen ‚konzeptionelle Schriftlichkeit‘ *benutzen*, um die ihnen gestellte Aufgabe der gemeinsamen Textproduktion zu lösen.

6 Kooperative Textproduktion als Methode der Vermittlung von Schreibkompetenz: Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Wie lösen SchreiberInnen komplexe wissenschaftliche Schreibaufgaben in Abhängigkeit von ihrer Kooperationserfahrung, ihrer Schreibexpertise und der Schreibaufgabe? Dies bildete die Ausgangsfrage dieser Arbeit. Dafür wurden Studienanfängerinnen, fortgeschrittene StudentInnen und Personen mit sehr viel Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben gebeten, gemeinsam kürzere wissenschaftliche Texte zu schreiben. Dies geschah in dem Interesse zu untersuchen, wie sich wissenschaftliche Schreibexpertise bzw. Normen wissenschaftlicher Textproduktion im Schreibprozeß manifestieren. Es sollte untersucht werden, worin die besonderen Anforderungen wissenschaftlicher Textherstellung für die Beteiligten in Abhängigkeit von der zu lösenden Schreibaufgabe liegen. Damit wurde auch gefragt, was SchreiberInnen eigentlich lernen, wenn sie lernen, wissenschaftliche Texte zu schreiben. Gleichzeitig und unmittelbar mit der Analyse wissenschaftlicher Schreibfertigkeiten verknüpft bestand ein besonderes Interesse an der Frage, wie die Beteiligten beim gemeinsamen Schreiben kooperieren. Dafür wurde untersucht, welche Strategien sie im Umgang mit der gemeinsamen Aufgabe entwickeln, und wie sich diese Strategien auf die Interaktion und auf das Textprodukt auswirken. Dabei wurden die Ausgangsbedingungen dahingehend variiert, daß die Anfängerinnen einander nicht kannten, während die fortgeschrittenen Studentinnen und sehr geübten SchreiberInnen bereits über gemeinsame Kooperationserfahrung verfügten.

Methodisch wurde ein Verfahren gewählt, bei dem Untersuchungsaspekte aus der empirischen Rekonstruktion und Analyse eines ausgewählten Falles kooperativer Textproduktion hervorgebracht wurden, was im wesentlichen einer konversationsanalytischen Vorgehensweise entspricht. Die herausgearbeiteten Untersuchungsaspekte wurden im nächsten Schritt einer vergleichenden Beobachtung unterschiedlicher Fälle gemeinsamen Schreibens unterzogen. Das geschah entlang der Unterscheidung der Interaktionen durch ungeübte, fortgeschrittene und sehr geübte SchreiberInnen, wobei alle Fälle durch die Lösung der gleichen bzw. einer sehr ähnlichen Aufgabe charakterisiert waren. In einem weiteren Schritt wurde die Untersuchung gemeinsamer Schreibprozesse auf die Analyse verschiedener Schreibaufgaben erstreckt. Dabei standen sprachliche Formulierungs- und Gestaltungsprozesse im Vordergrund, die insbesondere am Beispiel von Revisionsaufgaben rekonstruiert wurden. Insgesamt war die Arbeit auf eine qualitative Untersuchung gemeinsamer Schreibtätigkeiten ausgerichtet. Dies manifestierte sich in einer begrenzten Auswahl zugrunde gelegter Schreibinteraktionen insbesondere bei der Erhebung fortgeschrittener und sehr geübter SchreiberInnen, die auf 5 Interaktionen beschränkt wurde. Beobachtungen und Ergebnisse dieser Arbeit sind daher, sofern sie nicht unmittelbar an Untersuchungsergebnisse anderer

Studien anknüpfen, nicht ohne weiteres verallgemeinerbar. Sie regen vielmehr dazu an, einzelnen Aspekten im Rahmen weiterer empirischer Untersuchungen gezielter nachzugehen.

Eine zentrale Beobachtung dieser Arbeit besteht darin, daß die untersuchten Interaktionen – unabhängig davon, ob die Beteiligten als ungeübte, als fortgeschrittene oder als sehr geübte SchreiberInnen eingestuft wurden - beim gemeinsamen Schreiben unterschiedlich erfolgreich sind. Eine vorgängige formal orientierte Unterscheidung von Schreibexpertisen wird damit relativiert. Vielmehr ist sie durch die Unterscheidung von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schreibinteraktionen zu ersetzen. Was aber läßt aus gemeinsamen Formulierungsanstrengungen erfolgreiche kooperative Textherstellungen entstehen? Dazu werden im folgenden ausgewählte Beobachtungen und Ergebnisse der Untersuchung zusammengefaßt. Dies geschieht auch im Hinblick auf schreibdidaktische Fragen: Worin liegt das Potential gemeinsamen Schreibens als Methode der Vermittlung von Schreibkompetenz und Schreibbewußtsein in der (wissenschaftlichen) Schreibausbildung? Was für Konsequenzen erwachsen aus der Beobachtung glückender und mißlingender Schreibkooperation, etwa für die Anleitung von Schreibgruppen im Studium? Welche Schreibaufgaben eignen sich in besonderer Weise für eine gemeinsame Bearbeitung?

6.1 Etablierung von gemeinsamen Arbeitsmodalitäten und Schreibgrundlagen

Beim gemeinsamen Schreiben entsteht für die Beteiligten die Notwendigkeit, den Schreibprozeß als interaktiven Prozeß zu organisieren. Dies geschah in den untersuchten Kooperationen auf sehr unterschiedliche Weise. Dabei ließen sich für die Anfängerinnen zwei Modelle der gemeinsamen Herstellung eines Textes beobachten, die sich systematisch darin unterschieden, daß in einigen Gruppen Planungstätigkeiten, in anderen Gruppen sofortige Schreibaktivitäten den Herstellungsprozeß kennzeichneten. Diese unterschiedlichen Orientierungen manifestierten sich vor allem am Beginn der Interaktionen. Die planungsorientierten Schreiberinnen verständigten sich zunächst ausführlich über ein gemeinsames Vorgehen bei der Textproduktion und über einen gemeinsamen Zieltext, die produktorientierten Schreiberinnen begannen unmittelbar mit der Formulierung des Textes. Der unterschiedliche Umgang mit der kooperativen Schreibaufgabe manifestierte sich im weiteren Verlauf darin, daß die planungsorientierten Anfängerinnen sehr viele Anstrengungen unternahmen, um gemeinsame Schreibgrundlagen herzustellen. Dies bezog sich bei der Produktion von Texten auf der Grundlage von Ausgangstexten, wie sie die Zusammenfassung und das Thesenpapier darstellen, auf die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses vom Ausgangstext. Solche Verständigungsaktivitäten fanden bei den produktorientierten Schreiberinnen nur in Ansätzen statt.

Die Beschreibung, Analyse und Diskussion beider Modelle hat gezeigt, daß das planungs- und voraussetzungsorientierte Modell der gemeinsamen Textherstellung als äußerst erfolgreich für das Schreiben von Anfängerinnen anzusehen ist. Dies geht bis zu der Feststellung,

daß die Herstellung gemeinsamer Schreibgrundlagen und die Herstellung gemeinsamer Formulierungen für die Anfängerinnen zu einem erkenntnistiftenden Verfahren wird. Indem sich die Teilnehmerinnen wechselseitig über wesentliche Inhalte und Strukturkomponenten des Ausgangstextes verständigen, gewinnen sie vertiefte Kenntnisse über seinen Argumentationszusammenhang. Die Beteiligten reformulieren den Ausgangstext anhand von Beispielen und betten ihn in eigene Alltagskontexte ein. Diese Form der Aneignung erstreckt sich auch auf die Formulierung des eigenen Textes. Die Anfängerinnen begründen aufwendig, warum sie bestimmte Lösungen für Formulierungsaufgaben bevorzugen. Durch die Notwendigkeit, Vorschläge zu verbalisieren, gewinnen diese Vorschläge zugleich eine größere Transparenz im Herstellungsprozeß. Man kann beobachten, wie die Beteiligten gemeinsam an Formulierungsvorschlägen weiterarbeiten, sie werden zu Aushandlungsgegenständen. Daß dabei ein anderer Blick auf das Formulierungsgeschehen entstehen kann als beim individuellen Schreiben, zeigt sich m.E. in der Art und Weise, wie Wissenssegmente interaktiv aufgebaut und von den Beteiligten z.T. auch explizit als gemeinsamer Erkenntnisgewinn ausgewiesen werden (Derry et al. 1998). Die planungsorientierten Schreiberinnen machen aus der vorgegebenen Aufgabe ihre eigene Aufgabe. Dies bestätigt allgemeine Beobachtungen zum Lernzuwachs in Gruppen:

Man geht generell davon aus, daß Menschen mit Hilfe ihrer verschiedenen individuellen Sichtweisen Probleme in der Gruppe zusammen besser lösen als einzeln. Mehrere Menschen zusammen haben deshalb eine breitere, tiefere Wahrnehmung zur Verfügung, ihnen sind alternative Klassifizierungsschemata zugänglich, sie verfügen über mehr Praxismuster“ (Huber/Rotering-Sternberg/Wahl 1984, 9)

Die Beispiele der produktorientierten Anfängerinnen zeigen hingegen, daß die Gruppenkonstellation keine „alternativen Klassifizierungsschemata“ und „mehr Praxismuster“ garantiert. Vielmehr wird an ihnen deutlich, wie die frühzeitige Orientierung an der Herstellung schriftlicher Formulierungen eine Aushandlung und Begründung verschiedener Lösungen verhindert. Den Beteiligten fehlt ein Bewußtsein für notwendig herzustellende Voraussetzungen beim gemeinsamen Arbeiten. Sie operieren im Modus der wechselseitigen Unterstellung von gemeinsamen Wissen.

Ein wesentlicher Gesichtspunkt für diese Beobachtungen ist, daß die am Anfang hergestellten Arbeitsbedingungen eine enorme Reichweite für den weiteren Kooperationsprozeß gewinnen. Einmal etablierte Formen der gemeinsamen Herstellung eines Textes werden in der Regel nicht mehr revidiert, sie etablieren sich im Prozeß. Selbst wenn die Teilnehmerinnen im Verlauf der gemeinsamen Formulierungsanstrengungen an die Grenzen ihres Verfahrens stoßen, sind sie kaum noch in der Lage, auf einen anderen Arbeitsmodus umzuschalten. Dies gilt für beide Herstellungsmodelle. Bei den planungsorientierten Schreiberinnen entstehen durch das Verfahren vor allem zeitliche Engpässe. Man kann beobachten, daß die Beteiligten den Zeitfaktor zwar vor Augen haben und mehrfach die Initiative ergreifen, um mit dem Schreiben zu beginnen. Jedoch verstricken sie sich immer wieder in Diskussionen verschiedener Schreibinhalte und verschieben den Schreibbeginn mehrmals. Sie verbleiben im planungs- und voraussetzungsorientierten Modus der Zusammenarbeit. Bei den produktorientierten Anfängerinnen

entstehen vor allem Verständnisschwierigkeiten. Nachdem die Beteiligten bereits einige Textteile formuliert haben, realisieren sie häufig, daß sie den Ausgangstext eigentlich nicht richtig verstanden haben. Jedoch gelingt es ihnen nicht, ein fehlendes gemeinsames Textverständnis nachträglich aufzuarbeiten. Auch sie bleiben dem produktorientierten Modus verhaftet.

Der Vergleich beider Modelle zeigt, daß die Herstellung gemeinsamer Schreibgrundlagen zum Kommunikationsbedarf von Anfängerinnen gehört. Dabei legen die Beobachtungen nahe, daß die Herstellung von Schreibgrundlagen - insbesondere die Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses bei Aufgaben mit Ausgangstext – am Anfang der Schreibinteraktion stattfinden muß. Für den Einsatz der kooperativen Textproduktion im Rahmen von Schreibseminaren hat das direkte Konsequenzen. Damit das gemeinsame Schreiben sein Lernpotential für Schreibanfängerinnen entfalten kann, müßten die Beteiligten demnach zu einer gesonderten, nämlich vorgängigen Verständigung über den gemeinsamen Text und die dafür durchzuführenden Schritte angehalten werden. Dabei scheint eine schlichte Instruktion in diese Richtung bei weitem nicht auszureichen. Zwar wurde den Beteiligten, z.B. im Zusammenhang der Herstellung des Thesenpapiers, auch schriftlich mitgeteilt, sie mögen zunächst über den Ausgangstext diskutieren und sich über wesentliche Inhalte verständigen, bevor sie mit dem Schreiben beginnen. Jedoch zeigte das Beispiel der produktorientierten Schreibgruppe, daß eine Differenzierung verschiedener Herstellungsschritte nicht vollzogen wurde. Daß die produktorientierten Anfängerinnen sofort mit dem Schreiben beginnen, hängt m.E. damit zusammen, daß sie keine Vorstellung davon haben, daß Schreiben eine komplexe Handlung ist, die verschiedene Teiltätigkeiten beinhaltet. Demnach wäre eine Darstellung verschiedener Schritte der Textproduktion als besonderes Lernziel zu definieren. Es wäre daran zu denken, die Situation stärker vorzustrukturieren, indem beispielsweise besondere Zuständigkeiten unter den TeilnehmerInnen verteilt werden.

Ein deutlichere Vorstrukturierung der Situation bildet jedoch eine Einschränkung für solche Gruppen, die einen wesentlichen Nutzen aus der Aufgabe zur Selbstorganisation ziehen, wie sich dies für die planungsorientierten Gruppen beobachten ließ. Diese profitieren gerade davon, notwendige Schritte in der Kooperation selbst zu entwickeln, und gegen alternative Vorgehensweisen abzuwägen. Wenn in diesen Gruppen realisiert wird, daß für die gemeinsame Durchführung der Aufgabe in verschiedenen Bereichen Klärungsbedarf entsteht, dann erzielen die Beteiligten den Gewinn aus der kooperativen Aufgabe gerade daraus, daß sie bearbeitungsbedürftige Punkte erkennen, miteinander aushandeln und sich über klärungsrelevante Inhalte – wie weiter oben schon beschrieben – verständigen (vgl. Renkl/Mandl 1995, 294f.). Dabei erwachsen zum Teil auch Konflikte zwischen den Beteiligten, die beispielsweise aus unterschiedlichen Einschätzungen zur Vorgehensweise resultieren. Die gemeinsame Bearbeitung solcher Konflikte hat aber häufig einen positiven Effekt für den weiteren Interaktionsverlauf. Die Teilnehmerinnen haben alternative Vorschläge unterbreitet und einigen sich auf ein gemeinsames Lösungsverfahren (Burnett 1993a).

Das bedeutet umgekehrt, daß andere Gruppen mit der Aufgabe, sich selbst zu organisieren, überfordert sind. Sie bedürfen einer vorgegebenen Struktur, um von der gemeinsamen Arbeit zu profitieren. Ein wiederkehrendes Moment bei der Herstellung der Zusammenfassung und des Thesenpapiers bestand bei den produktorientierten Teilnehmerinnen in der Unsicherheit darüber, was von ihnen verlangt wird. Ein Weg, mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen umzugehen, wurde im Seminarverlauf durch die wechselnde Zusammensetzung von Gruppen gesucht. Eine gezielte Zusammensetzung von planungs- und produktorientierten Schreiberinnen konfrontiert die Beteiligten mit je unterschiedlichen Einstellungen. Es setzt allerdings voraus, daß sich ein Bild von den Ausgangsbedingungen der Teilnehmerinnen entwickelt hat. Dabei stellt sich dennoch die Frage, warum die Beteiligten bei zunächst gleichen Voraussetzungen so unterschiedlich mit der Aufgabe umgehen.²⁰⁸

6.2 Interesse an der Bearbeitung der Aufgabe

Eine Erklärung für den unterschiedlichen Umgang mit der Aufgabe ergibt sich aus motivationalen Bedingungen, die zunächst nur unspezifisch als ‚Interesse an der Lösung der Aufgabe‘ beschrieben werden können. Ein wesentliches Ergebnis der Analyse der unterschiedlichen Modelle bestand darin, daß sich die Unterscheidung von planungs- und produktorientierten Schreibanfängerinnen systematisch entlang von vorhandenem oder nicht vorhandenem Interesse an der Lösung der Aufgabe ziehen ließ. Eine gezieltere Betrachtung dieses Punktes ergab sich erstens durch den Vergleich der Lösung unterschiedlicher Schreibaufgaben durch die Anfängerinnen und zweitens durch den Vergleich motivationaler Bedingungen bei fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen.

Für den ersten Punkt wurde deutlich, daß mit dem Wechsel der Schreibaufgabe für die Anfängerinnen andere Voraussetzungen entstehen. Schreibgruppen, die bei der Herstellung der Zusammenfassung kaum oder nicht in der Lage waren, ein nachvollziehbares Textprodukt herzustellen, gelang es in überzeugender Weise, einen kürzeren Artikel zu schreiben oder die Texte von anderen Schreibgruppen zu überarbeiten. Hier verständigen sich die produktorientierten Schreiberinnen deutlich über anstehende Schritte der Bearbeitung der Aufgabe. Dies hängt unmittelbar mit aufgabenspezifischen Schreibkompetenzen zusammen. Die Beteiligten haben eine klarere Vorstellung von dem gewinnen können, was beispielsweise zu tun ist, wenn sie einen Text überarbeiten müssen. Sie berufen sich hier z.T. explizit auf ihre Schreiberfahrung in diesem Bereich. Demgegenüber erzwingt die Herstellung einer Zusammenfassung oder eines Thesenpapiers zusätzliche Aktivitäten von ihnen: Sie müssen einen Text lesen, verstehen und auf wesentliche Gesichtspunkte komprimieren. Und dies stellt eine besonders komplexe Anforderung dar. Das Interesse an der Lösung der Aufgabe hängt

²⁰⁸ Eine Ausnahme in diesem Zusammenhang bildete die Seminarteilnehmerin Silke im 4. Semester, die offensichtlich andere Voraussetzungen - mehr Schreibexpertise - mitbrachte.

also wesentlich mit der Einschätzung eigener Fähigkeiten zusammen. Es erklärt allerdings noch nicht, warum es für manche Anfängerinnen attraktiv ist, einen komplexen Text zu verstehen, zu bearbeiten und zusammenzufassen, bzw. warum sie sich der Mühe unterziehen, systematisch ein gemeinsames Textverständnis herzustellen.²⁰⁹

Für den zweiten Punkt, den Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen wissenschaftlicher Texte, wurde deutlich, daß ein Mangel an Interesse an der Lösung der Aufgabe dort irrelevant wird, wo die SchreiberInnen über besondere Schreibexpertise verfügen und die Aufgabe über Schreib- und gemeinsame Kooperationsroutinen lösen können. Dies resultiert im Ausbleiben aufwendiger Aushandlungsprozesse im Hinblick auf das gemeinsame Vorgehen oder den herzustellenden Text. Bei als fortgeschritten eingestuften SchreiberInnen zeigt sich hingegen, daß mangelndes Interesse an der Aufgabe nicht über Schreib- oder Kooperationserfahrung kompensiert werden kann. Zwar gelingt es den SchreiberInnen z.T. problemlos, gemeinsame Arbeitsmodalitäten herzustellen, die fehlende Herstellung von Schreibvoraussetzungen manifestiert sich aber auch bei ihnen in einem unverständlichen Textprodukt.

Ein Ergebnis der Untersuchung besteht darin, daß das gemeinsame Schreiben bei Anfängerinnen wie erwähnt der Erkenntnisproduktion dienen kann. Mit der kooperativen Textproduktion entsteht dann eine sinnvolle Lernaufgabe für sie, wenn sie einen geeigneten Bearbeitungsmodus finden. Demgegenüber ist das gemeinsame Herstellen von schriftlichen Formulierungen für sehr geübte SchreiberInnen eher belastend. Zwar gelingt es ihnen überwiegend, ein gutes Textprodukt herzustellen, jedoch läßt sich für sie kaum ein Gewinn aus der interaktiven Formulierungsproduktion gewinnen. Unter den gegebenen Bedingungen wird es von den Beteiligten als ein viel zu aufwendiges Verfahren der Textherstellung behandelt bzw. beschrieben.²¹⁰ Dies führt in einem Fall sogar dazu, daß Kooperation durch ein Verfahren der abwechselnden, individuellen Textformulierung erfolgreich vermieden wird. Das hängt einerseits mit der experimentellen Situation zusammen, in der die Aufgabe nicht zu einer echten Aufgabe für die TeilnehmerInnen wird. Es hängt andererseits aber auch mit dem Wissen der erfahrenen SchreiberInnen zusammen, daß sich Kooperation beim Schreiben nur an ausgewählten Stellen im Herstellungsprozeß ausnutzen läßt. Dies gilt vor allem für die gemeinsame Diskussion und Revision von Texten (siehe Anm. 4).

²⁰⁹ In der Lernforschung wird das u.a. mit der personenspezifischen „Toleranz für Ungewißheit“ begründet: „Als generelle Hypothese gilt, daß ungewißheitsorientierte (UO) Personen besonders durch Situationen motiviert werden, die Ungewißheit über das Selbst und die Umwelt auslösen“ (Huber 1995, 318f.). Eine Untersuchung personenspezifischer Fähigkeiten blieb in dieser Untersuchung weitestgehend aus. Jedoch deutet das Aufkommen und der Umgang mit Konflikten in den planungsorientierten Gruppen darauf hin, daß die Beteiligten bereit sind, sich mit Handlungsalternativen auseinanderzusetzen und von eigenen Vorschlägen abzuweichen. Demgegenüber entstehen in den Interaktionen der produktorientierten Anfängerinnen in auffälliger Weise keine konfliktbelasteten Aushandlungen.

²¹⁰ Diese Informationen ließen sich insbesondere aus den Retrospektionsinterviews und den Erhebungsbögen gewinnen.

6.3 Wissenschaftliche Schreibkompetenz

Ein wichtiges Ergebnis aus dem Vergleich unterschiedlich entwickelter Schreibfähigkeiten ließ sich für die Bedeutung einzelner Teiltätigkeiten in wissenschaftlichen Textproduktionsprozessen gewinnen. Eine zentrale Rolle kommt demnach den Lektüretätigkeiten der Teilnehmerinnen zu, so wie sie zu Beginn dieser Arbeit als besondere Anforderung wissenschaftlicher Schreibprozesse angeführt wurden (vgl. Kap. 1.3.2). Bei sehr geübten Schreiberinnen ließ sich beobachten, wie der Ausgangstext in eigene Lektürekontexte eingebettet und insgesamt einer kritischen Lektüre unterzogen wurde. Die Rekonstruktion verläuft – anders als bei den Anfängerinnen – nicht über eine aufwendige Reformulierung einzelner Textinhalte. Vielmehr greifen die Beteiligten nur wenige Strukturkomponenten des Ausgangstextes auf und arbeiten auf diese Weise die Makrostruktur des Ausgangstextes heraus. Während die Anfängerinnen explizieren und begründen, wie sie Textstellen verstehen, operieren die sehr geübten Schreiberinnen im Modus wechselseitig unterstellten Wissens. Der interessante Punkt dabei ist, daß die auf wesentliche Strukturelemente reduzierte Rekonstruktion des Ausgangstextes konstitutiven Charakter für die Herstellung der Zusammenfassung erhält. Aus ihr gewinnen die Beteiligten unmittelbar die Makrostruktur für ihren eigenen Text.

Wenn sehr geübte SchreiberInnen Schreibgrundlagen herstellen, indem sie Texte in eigene Lektürekontexte einzuordnen versuchen und dies zugleich über eine kritische Reflexion der behandelten Inhalte leisten, dann zeigt dies einmal, daß den Lesefähigkeiten eine hervorgehobene Bedeutung beim wissenschaftlichen Schreiben zukommt. Sie sind nicht von der Formulierungsarbeit zu trennen, sondern sie sind in einem sehr weitreichenden Sinne konstitutiv für den Schreibvorgang (vgl. Jakobs 1995 und 1997a). Zum anderen liefern die Lektürekomentare einen direkten Hinweis darauf, wie selbstverständlich sich die Beteiligten in wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften bewegen und sich in diesen verorten. Texte werden in ihrer Bedeutung für übergreifende wissenschaftliche Fragestellungen wahrgenommen; sie werden durch den Verweis auf andere wissenschaftliche Forschungsansätze mit eigenen Wahrnehmungsmustern vernetzt. Interessanterweise findet dabei gerade eine Abgrenzung gegenüber anderen wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften statt: In der kritischen Distanz zum Ausgangstext grenzen die sehr geübten SchreiberInnen das wissenschaftliche Selbstverständnis der behandelten Autorin von ihrem eigenen Selbstverständnis ab. Sie demonstrieren damit Zugehörigkeit zu anderen sozialen Gruppen. So betrachtet findet die Herstellung der Zusammenfassung – trotz ihres experimentellen Zuschnitts – nicht losgelöst von ihrem wissenschaftlichen Alltag statt, sondern wird auf indirekte Weise in diesen eingebunden.

Wenn ungeübte Schreiberinnen wissenschaftlicher Texte ihre Aufmerksamkeit – wie bei den planungsorientierten Anfängerinnen zu sehen – auf die Herstellung eines gemeinsamen Textverständnisses richten, dann setzen sie genau bei den Tätigkeiten an, die als besonders relevant für die Fähigkeit, einen wissenschaftlichen Text zu schreiben, anzusehen sind. Es wurde bereits beschrieben, daß die Verständigung über den Ausgangstext einen besonderen Erkennt

niszuwachs vermuten läßt. Es wäre zu ergänzen, daß durch die Aneignung von Texten über ihre aufmerksame Lektüre zugleich eine Aneignung diskursiver Routinen entstehen kann. Die Beteiligten machen sich mit wissenschaftlichen Argumentationsmustern vertraut. Dabei läßt sich beobachten, wie im gemeinsamen Gespräch zugleich der Aufbau und die Komposition von wissenschaftlichen Texten thematisiert wird.

Das gemeinsame Schreiben könnte also zu einer Erhöhung der Lese- und Rezeptionskompetenz bei Anfängerinnen führen. Dies wird m.E. dadurch begünstigt, daß die Beteiligten Texte nicht losgelöst, sondern im Hinblick auf die Herstellung eines eigenen Produkts analysieren müssen. Sie müssen sich also darüber vergewissern, welchen Status einzelne Passagen und Inhalte für ihren eigenen Text haben. Die Lektüre erfolgt im Hinblick auf die Lösung einer übergeordneten Aufgabe. Gemessen an dem zu erwartenden Erkenntnisgewinn und Aufbau besonderer Lektürefähigkeiten scheint sich die Herstellung von Texten auf der Grundlage anderer Texte als kooperative Schreibaufgabe besonders zu eignen. Sie bringt – verglichen mit den Erfahrungen zu der Lösung anderer Schreibaufgaben - aber auch die größten Schwierigkeiten mit sich und kann, wie gesehen, gründlich mißlingen. Demgegenüber knüpfen Revisionsaufgaben, vor allem solche, die auf die Überarbeitung fremder Texte bezogen sind, an bereits vorhandene Schreib- bzw. Analysefähigkeiten der Schreibanfängerinnen an.

6.3 Schreibstrategien im Formulierungsprozeß

Fragen der Schreibkompetenz wurden in dieser Arbeit im Hinblick auf die Entwicklung unterschiedlicher Schreibstrategien und ihrer Manifestation im Formulierungsprozeß relevant. Zentral ist dabei die Beobachtung, daß der qualitative Sprung in den Schreibfähigkeiten im Übergang von additiven zu problemorientierten Darstellungsverfahren besteht. Geübten SchreiberInnen gelingt es, den Text in einen kommunikativen Kontext einzubetten. Sie vermögen eine Vorstellung davon zu entwickeln, auf welche Ausgangssituation der Text reagiert. Dies liefert umgekehrt einen Hinweis darauf, daß sie ein Bewußtsein davon haben, daß wissenschaftliche Texte anschlußfähige Kommunikationsereignisse darstellen. Der Rekurs auf eine besondere Ausgangssituation markiert also den Anschluß an einen wissenschaftlichen Problemzusammenhang. Und dies markiert erneut den Zusammenhang zum Schreiben in Diskursgemeinschaften, so wie er weiter oben entfaltet wurde.

Demgegenüber sind Studienanfängerinnen stärker einem additiven Verfahren verhaftet, bei dem jedoch funktionale Beschreibungsansätze erkennbar werden. Der interessante Punkt dabei ist, daß ungeübte Schreiberinnen wissenschaftlicher Texte Normen und Kriterien der Texterstellung in besonderer Weise thematisieren und auszuhandeln suchen. Sie problematisieren eigene Formulierungsprozesse im Hinblick auf die Erfüllung von Normen. Solche Aushandlungsprozesse sind bei sehr geübten SchreiberInnen nicht zu finden, weil sie von einem geteilten Wissen in Bezug auf die Herstellung des Textes ausgehen – und ausgehen können.

Die unterschiedliche Entwicklung von Schreibfähigkeiten und –strategien liefert m.E. noch einmal interessante Anhaltspunkte im Hinblick auf die Stichhaltigkeit der kooperativen Textproduktion als Methode der Beobachtung von Formulierungsprozessen. Gegen diese Methode ist – wie im ersten Kapitel beschrieben (vgl. Kap.1.2) – eine Reihe von Einwänden formuliert worden. Ein Einwand bezog sich darauf, daß die kooperative Textproduktion den Schreibprozeß verzerre, weil von dialogischer auf monologische Formulierungsprozesse geschlossen würde (Wrobel 1995, 86). Der erkennbare Einfluß konversationellen Formulierens auf den Herstellungsprozeß wurde in dieser Arbeit mehrfach beschrieben. Jedoch dürfte auch deutlich geworden sein, daß die Bedingung der Kooperation die individuellen Schreibfähigkeiten und –strategien der Beteiligten in besonderer Weise ans Licht bringt und gerade nicht verdeckt. Denn die Analysen haben gezeigt, in welcher Weise Formulierungskapazitäten auf Grund mangelnder Schreiberfahrung begrenzt sind.²¹¹ Oder auch umgekehrt: Sie haben gezeigt, inwiefern Formulierungsprozesse bei sehr geübten SchreiberInnen durch den Rückgriff auf vorgeformte Elemente routinisiert sind, ohne daß dies auf den Einfluß der kooperativen Konstellation zurückzuführen wäre.

²¹¹ Dies wurde besonders für den Fall augenscheinlich, als die produktorientierte Anfängerin Monika und die planungsorientierte Viertsemesterin Silke die Aufgabe hatten, gemeinsam den Text von Monika zu überarbeiten. Dort zeigte sich, daß in der Kommunikation Mißverständnisse entstanden, weil die Anfängerin noch nicht in der Lage war, die Argumente ihrer Partnerin, die diese im Hinblick auf eine konzeptionelle Revision des Textes vorbarachte, nachzuvollziehen (vgl. Kap.5.2.4).

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ Jakobs, Eva-Maria (Hgg.) (1997): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/M: Lang.
- Antos, Gerd (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, Gerd (1995a): Sprachliche Inszenierungen von „Expertenschaft“ am Beispiel wissenschaftlicher Abstracts. Vorüberlegungen zu einer systemtheoretischen Textproduktionsforschung. In: Jakobs/Knorr (Hgg.), 113-127.
- Antos, Gerd (1995b): Mustertexte und Schreibprozeduren. Standardisiertes Schreiben als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hgg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen: Westdeutscher Verlag, 70-84.
- Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (1989) (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, Gerd/ Pogner, Karl-Heinz (1995): Schreiben (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft Band 14). Heidelberg: Groos.
- Assmann, Aleida/ Assmann, Jan (1983): Schrift und Gedächtnis. In: Assmann/ Assmann/ Hardmeier (Hgg.), 265-284.
- Assmann, Aleida/ Assmann, Jan/ Hardmeier, Christof (Hgg.) (1983): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink.
- Augst, Gerhard (1988): Schreiben als Überarbeiten – „Writing ist rewriting“ oder „Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“. In: Der Deutschunterricht 40, 51-62.
- Augst, Gerhard (1992): Aspects of Writing Development in Argumentative Texts. In: Stein (ed.), 67-82.
- Baum, Richard (1993): Im Anfang war die Schrift – oder: Die historische Sprachwissenschaft muß umkehren. In: OBST 47, 11-33.
- Baurmann, Jürgen (1989): Empirische Schreibforschung. In: Antos/Krings (Hgg.), 257-277.
- Baurmann, Jürgen/ Ludwig, Otto (1985): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, Dietrich/ Hopster, Norbert (Hgg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, 254-276.
- Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hgg.) (1995): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Beaugrande, Robert de/ Dressler, Wolfgang U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg/Steinberg (eds.), 73-93.
- Bereiter, Carl/ Scardamalia, Marlene (1985): Wissen-Wiedergeben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen durch ungeübte Schreiber. In: Unterrichtswissenschaft 13, 319-333.
- Berkenkotter, Carol/ Huckin, Thomas/ Ackermann, John (1989). Social contexts and socially constructed texts: The initiation of a graduate student into a writing research community. [Technical report; 33] Berkely CA/ Pittssburgh PA: National Center of the Study of Writing.
- Born, Joachim/ Schütte, Wilfried (1993): „Hotels, die wie Pilze aus dem Boden schießen...“ Gemeinsames Übersetzen von „Eurotexten“. In: Sprachreport 4, 11-14.
- Bouchard, Robert/ Gaulmyn, Marie-Madeleine (1997): Médiation verbale et processus rédactionnel: parler por écrire ensemble. In: Grossen, Michèle/ Py, Bernard (éd.): Pratiques sociales et médiations symboliques. Frankfurt/M.: Lang, 153-173.
- Bridwell, Lillian S. (1980): Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. In: Research in the Teaching of English 14/3, 197-222.
- Brinker, Klaus/ Sager, Sven F. (1989): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Collaborative Learning and the ‚Conversation of Mankind‘. In: College English 46.7 (November), 635-652.
- Büker, Stella (1998): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Hohengehren: Schneider.
- Bünting, Karl-Dieter/ Bitterlich, Axel/ Pospiech, Ulrike (1996): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen.
- Bungarten, Theo (Hg.) (1981): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Fink.
- Burnett, Rebecca E. (1993a): Conflict in Collaborative Decision-Making. In: Roundy Blyler, Nancy/ Thralls, Charlotte (eds.): Professional Communication. The Social Perspective. Newsbury Park, London, New Dehli: SAGE Publications, 144-162.
- Burnett, Rebecca E. (1993b): Decision-Making During the Collaborative Planning of Co-authors. In: Penrose, Ann M./ Sitko, Barbara M. (eds.): Hearing Ourselves Think. Cognitive Research in the College Writing Classroom. New York, Oxford: Oxford University Press, 125-146.
- Clyne, Michael (1987): Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. In: Journal of Pragmatics 11, 211-247.

- Danneberg, Lutz/ Niederhauser, Jürg (Hgg.) (1998): Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Tübingen: Narr.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/ Gülich, Elisabeth/ Krafft, Ulrich (1992): Gemeinsam schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion: neue Wege in der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 219-256.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/ Gülich, Elisabeth/ Krafft, Ulrich (1995): Exolinguale Kommunikation. In: Fiehler/Metzing (Hgg.), 85-117.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/ Krafft, Ulrich (1996): Prozesse interaktiven Formulierens: Konversationelles Schreiben in der Fremdsprache. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen: Gunter Narr, 253-274.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/ Gülich, Elisabeth (1997): Aktivitäten des Fokussierens beim gemeinsamen Schreiben. Unveröffentlichter Vortrag auf dem Workshop „Fokus“ des Graduiertenkollegs „Aufgabenorientierte Kommunikation“. Bielefeld.
- Deppermann, Arnulf (1995): Praxis der Gesprächsanalyse. Forschungsberichte des Psychologischen Instituts der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br., Nr.111.
- Derry, Sharon J./ Adams DuRussel, Lori/ O'Donnell, Angela M. (1998): Individual and Distributed Cognitions in Interdisciplinary Teamwork: A Developing Case Study and Emerging Theory. In Educational Psychology Review, Vol. 10, No.1, 25-56.
- Dijk, Teun A. van (1978): Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories. In: Dressler, Wolfgang U. (ed.): Current Trends in Linguistics. Berlin, New York: de Gruyter, 61-80.
- Drescher, Martina (1996): Textkonstitutive Verfahren und ihr Ort in der Handlungsstruktur des Textes. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien. Tübingen: Niemeyer, 81-101.
- Ede, Lisa/ Lunsford, Ann (1990): Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing, IL: Southern Illinois University Press.
- Ehlich (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann/ Assmann/ Hardmeier (Hgg.), 24-43.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther/Ludwig (Hgg.), 18-41.
- Eigler, Gunther (1985): Textverarbeiten und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 4, 301-318.
- Eigler, Gunther (1987): Einführung. In: Unterrichtswissenschaft 4, 346-348.
- Eigler, Gunther/ Nenninger, Peter (1985): Zusammenfassung von Lehrtexten – mündlich/schriftlich. In Unterrichtswissenschaft 13, 346-361.

- Eigler, Gunther/ Jechle, Thomas/ Merziger, Gabriele/ Winter, Alexander (1987): Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft 15, 382-395.
- Endres-Niggemeyer, Brigitte/ Schott, Hannelore (1992): Ein individuelles prozedurales Modell des Abstracting. In: Krings/Antos (Hgg.), 281-309.
- Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. 2., verbesserte Auflage. Heidelberg: Groos.
- Faigley, Lester/ Witte, Stephen (1981): Analyzing Revision. In: College Composition and Communication (32), 400-414.
- Faistauer, Renate (1997): Wir müssen zusammen schreiben. Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Ludwig, Otto/ Günther, Hartmut (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit, Band 2, 1178-1191.
- Feilke, Helmuth/ Augst (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos/Krings (Hgg.), 297-327.
- Feldbusch (1992): Zum Sprachbegriff in der Diskussion um das Geschriebene. In: Kohrt/Wrobel (Hgg.), 91-103.
- Feyerabend, Paul (1984): Wissenschaft als Kunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp
 Feldbusch (1992): Zum Sprachbegriff in der Diskussion um das Geschriebene. In: Kohrt/Wrobel (Hgg.), 91-103.
- Fiehler, Reinhard (1980): Kommunikation und Kooperation. Theoretische und empirische Untersuchungen zur kommunikativen Organisation kooperativer Prozesse. Berlin: Einhorn.
- Fiehler, Reinhard (1993): Spezifika der Kommunikation in Kooperationen. In: Schröder, Hartmut (Hg.): Fachtextpragmatik, Tübingen, S.343-357.
- Fiehler, Reinhard (1994): Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins? In: Cmejrková, Svetla/Danes, Frantisek/Havlová, Eva (eds.): Writing vs Speaking. Language, Text, Discourse, Communication. Proceedings of the Conference held at the Czech Language Institute of the Academy of Sciences of the Czech Republic, Prague, October 14-16, 1992, Tübingen, 175-180.
- Fiehler (1995): Kommunikationsanalyse an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. In: Fiehler/Metzing (Hgg.), 9-20.
- Fiehler, Reinhard/ Metzing, Dieter (1995) (Hgg.): Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur. Bielefeld: Aisthesis.
- Forman, Janis (ed.): New Visions of Collaborative Writing. Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook.

- Flower, Linda S. (1981): *Problem-solving Strategies for Writing*. San Diego u.a.: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Flower, Linda S./ Hayes John R. (1980): *The Dynamics of Composing: Making Plans an Juggling Constraints*. In: Gregg/Steinberg (eds.), 31-50.
- Flower, Linda S./ Stein, Victoria/ Ackerman, John/ Kantz, Margret/ McCormick, Kathleen/ Peck, Wayne C. (1990): *Reading to write. Exploring a Cognitive and Social Process*. New York, Oxford: University Press.
- Franck, Dorothea (1989): *Zweimal in den gleichen Fluß steigen? Überlegungen zu einer reflexiven, prozeßorientierten Gesprächsanalyse*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Phonetik und Kommunikationsforschung* 42, 160-167.
- Furchner, Ingrid (1997): *Kompetenzunterschiede in der Interaktion. Eine Untersuchung aus konversationsanalytischer Sicht*. Dissertation. Bielefeld.
- Galtung, Johan (1983): *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 3, 303-338.
- Goffman, Erving (1971): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (eds.) (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grésillon, Almuth (1995): *Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben*. In: Raible, Wolfgang (Hrsg.): *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse*. Tübingen: Narr, 1-36.
- Grésillon, Almuth (1999): *Literarische Handschriften. Einführung in die „critique génétique“*. Bern u.a.: Lang.
- Gülich, Elisabeth (1994): *Formulierungsarbeit im Gespräch*, in: Cmejrková, Svetla/Danes, Frantisek/Havlová, Eva (eds.): *Writing vs Speaking. Language, Text, Discourse, Communication. Proceedings of the Conference held at the Czech Language Institute of the Academy of Sciences of the Czech Republic, Prague, October 14-16, 1992*, Tübingen: Narr, 75-95.
- Gülich, Elisabeth (1997): *Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung ‚formelhafter Texte‘*. In: Berens, Franz-Jodief/ Wimmer, Rainer (Hgg.): *Phrasologie und Wortbildung*. Tübingen: Narr, 131-175.
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1987): *Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation*. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): *Satz, Text, Sprachliche Handlung*, Berlin: Akademie Verlag, S.199-261.
- Gülich, Elisabeth/ Kotschi, Thomas (1996): *Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen*. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): *Ebe*

- nen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien. Tübingen: Niemeyer, 37-80.
- Gülich, Elisabeth/ Krafft, Ulrich (1992): ‚Ich mag es besser‘ – Konversationelle Bearbeitung vorgeformter Ausdrücke in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Sprechern. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 21, 65-87.
- Gülich, Elisabeth/ Krafft, Ulrich (1998): Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In: Wirrer, Jan (Hg.): Phraseologismen in Text und Kontext. Bielefeld: Aisthesis, 11-38.
- Günther, Udo (1993): Texte planen – Texte produzieren. Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hgg.) (1994): Schrift und Schriftlichkeit (Writing and its Use). Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, Berlin, New York: de Gruyter.
- Günthner, Susanne (1992): Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation? In: Linguistische Berichte 138, 123-142.
- Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg/ Steinberg (eds.), 3-30.
- Hasert, Jürgen W. (1998): Fehlermaskierungen beim Schreiben. In: OBST 56, 28-47.
- Hausendorf, Heiko (1992): Das Gespräch als selbstreferentielles System. Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie 21/2, 83-95.
- Heritage, John (1995): Conversation Analysis: Methodological Aspects. In: Quasthoff, Uta M. (Hg.): Aspects of Oral Communication. Berlin, New York: de Gruyter, 391-418
- Hidi, Suzanne/ Klaiman, Roslyn (1983): Notetaking by Experts and Novices: An Attempt to identify teachable strategies. In: Curriculum Inquiry 13, 377-395.
- Huber, Günther L. (1995): Lernprozesse in Kleingruppen: Wie kooperieren die Lerner? In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 23/ 4, 316-331.
- Huber, Günter L./ Rotering-Steinberg, Sigrid/ Wahl, Diethelm (1984): Einleitung. In: dies. (Hgg.): Kooperatives Lernen: Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum „Lernen in Gruppen“ bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildern. Weinheim und Basel: Beltz, 9-11.
- Huber, Günter L./ Mandl, Heinz (1994): Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In: dies. (Hgg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz, 11-42.
- Jakobs, Eva-Maria (1995): Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissensspeicher. In: Jakobs/Knorr/Molitor-Lübbert (Hgg.), 91-112.

- Jakobs, Eva-Maria (1997a): Lesen und Textproduzieren. *Source reading* als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: Jakobs/Knorr (Hgg.), 75-90.
- Jakobs, Eva-Maria (1997b): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik/Antos/Jakobs (Hgg.), 9-30.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Normen der Textgestaltung. In: Kruse/Jakobs/Ruhmann (Hgg.), 171-190 Schlüsselkompetenz Schreiben.
- Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/ Molitor-Lübbert (Hgg.) (1995): Wissenschaftliche Textproduktion. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hgg.) (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/ Pogner, Karl-Heinz (Hgg.) (1999): Textproduktion. HyperText, Text, KonText. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Kallmeyer, Werner (1978): Fokuswechsel und Fokussierungen als Aktivitäten der Gesprächskonstitution. In: Meyer-Hermann, Reinhard (Hrsg.): Sprechen – Handeln – Interaktion. Ergebnisse aus Bielefelder Forschungsprojekten zu Texttheorie, Sprechakttheorie und Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer, 191-241.
- Kallmeyer, Werner (1996): Einleitung. Was ist „Gesprächsrhetorik“? In: Kallmeyer/Schmitt (Hgg.), 7-18.
- Kallmeyer, Werner/ Schmitt, Reinhard (1991): Formulierungsdynamik von Äußerungen mit Fokusopposition. Mannheim.
- Kallmeyer, Werner/ Schmitt, Reinhold (1996): Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. In: Kallmeyer (Hg.), 19-118.
- Kallmeyer, Werner (Hg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß. Tübingen: Narr.
- Kaplan, Robert/ Grabe, William (1991): The Fiction in Science Writing. In: Schröder, Hartmut (Hg.): Subject-oriented Texts. Berlin, New York: de Gruyter, 199-217.
- Keseling, Gisbert (1984): Konzepte und ihre Realisierung beim Verfassen von Summaries. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 26, 129-158.
- Keseling, Gisbert/ Wrobel, Arne/ Rau, Cornelia (1987): Globale und lokale Planung beim Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft 4, 349-365.
- Keseling, Gisbert (1988): Textmuster und Klangstrukturen als Grundlage von Bewertungen beim Schreiben. In: Brandt, Wolfgang (Hrsg.): Sprache in Vergangenheit und Gegenwart. Beiträge aus dem Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Phillips-Universität Marburg. Marburg: Hitzroth, 219-236.

- Keseling, Gisbert (1992): Pause and intonation contours in written and oral discourse. In: Stein (ed), 31-66.
- Keseling, Gisbert (1993): Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer.
- Klein, Wolfgang (1985): Gesprochene Sprache - geschriebene Sprache. In: LiLi 15/59, 9-36.
- Kleist, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Anekdoten. Kleine Schriften. In: Sembdner, H. (Hg.) (1964): Sämtliche Werke und Briefe Kleists.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36 (1985), S. 15-43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther/Ludwig (Hgg.), 587-604.
- Kohrt, Manfred/ Wrobel, Arne (1992) (Hgg.): Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling. Hildesheim u.a.: Olms.
- Krafft, Ulrich (1997): Justine liest französisches Recht. Sprechstile in einer Vorlesung. In: Selting, Margret/ Sandig, Barbara (Hgg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin, New York: de Gruyter, 170-216.
- Krafft, Ulrich/ Dausendschön-Gay, Ulrich (1997): "Les rédactions conversationnelles: construire ensemble un modèle de texte", in: Grossen, Michèle/Py, Bernard (éd.): Pratiques sociales et médiation symboliques. New York, Paris, Wien: Lang, 175-202.
- Krafft, Ulrich/ Dausendschön-Gay, Ulrich (1999a): Système écrivain et processus de mise en mots dans les rédactions conversationnelles. In: Langages 134, 51-67.
- Krafft, Ulrich/ Dausendschön-Gay, Ulrich (1999b): Systèmes écrivains et réparation des rôles interactionnels. Manuskript.
- Krämer, Sybille (1996): Sprache und Schrift oder: Ist Schrift verschriftete Sprache? In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 15.1, 92-112.
- Krings, Hans P. (1992): "Schwarze Spuren auf weißem Grund - Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Antos/Krings (Hgg.), 45-109.
- Krings, Hans/ Antos, Gerd (Hgg.) (1992): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kruse, Otto (1995): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Kruse, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs/Knorr (Hgg.), 141-158.

- Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse/Jakobs/Ruhmann (Hgg.), 19-34.
- Kruse, Otto/ Ruhmann /Gabriele (1999): Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In Kruse/Jakobs/Ruhmann (Hgg.), 109-121.
- Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriele (1999) (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Kümmel, Birgit (1991): Schreibinteraktionen in wissenschaftlichen Textproduktionsprozessen. Magisterarbeit Bielefeld.
- Kuhn, Thomas S. (1989)¹⁰: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lave (1991): Situating learning in communities of practice. In: Resnick, L./ Levin J./ Teasley, S. (eds.): Perspectives on socially shared Cognition. American Psychological Association: Washington, DC, 63-84
- Lay, Mary/ Karis, William M. (eds.) (1991): Collaborative Writing in Industry: Investigations in Theory and Practice. Amityville NY: Baywood Publisher.
- Lehnen, Katrin/ Gülich, Elisabeth (1997): Mündliche Verfahren der Verschriftlichung: Zur interaktiven Erarbeitung schriftlicher Formulierungen. In: LiLi (108) 27, S.108-136.
- Lehnen, Katrin (1999a): Kooperative Textproduktion. In: Kruse/ Jakobs/ Ruhmann (Hgg.), 147-169.
- Lehnen, Katrin (1999b): Textproduktion als Aushandlungsprozess. Interaktive Organisation gemeinsamer Schreibaufgaben. In: Jakobs/ Knorr/ Pogner (Hgg.), 75-91.
- Linden, Jos van der/ Erkens, Gijsbert/ Nieuwenhuysen, Toni (1995): Gemeinsames Problemlösen in Gruppen. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 23/ 4, 301-315.
- Lobin, Henning (1998): Handlungsanweisungen. Sprachliche Spezifikation teilautonomer Aktivität. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Locker, Kitty O. (1992): What makes a Collaborative Writing Team successful? A Case Study of Lawyers and Social Service Workers in a State Agency. In: Forman (ed.), 37-62.
- Louth, Richard/ McAllister, Carole/ McAllister, Hunter A. (1993): The Effects of Collaborative Writing Techniques on Freshman Writing and Attitudes. In: Journal of Experimental Education 3 (61), 215-224.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In Grosse, Siegfried (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann, 37-73.
- Metzing, Dieter/ Ando, Kiyoshi/ Siegel, Melanie (1995): Aspekte aufgabenbezogener japanischer Dialoge. In: Fiehler/Metzing (Hgg.), 163-181.

- Metzing, Dieter/ Peters, Kornelia/Rutz, Heike/ Siegel, Melanie (1991) Rekonstruktion von Verfahren der Textproduktion. In: Rickheit, Gerd (Hg.): Kohärenzprozesse. Modellierung von Sprachverarbeitung in Texten und Diskursen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 183-241.
- Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. In: Unterrichtswissenschaft 13, 334-345.
- Molitor, Sylvie (1987): Weiterentwicklung eines Textproduktionsmodells durch Fallstudien. In: Unterrichtswissenschaft 4, 396-409.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Antos/Krings (Hgg.), 278-296.
- Montaigne, Michel de: Essais. Herausgegeben von Ralph-Rainer Wuthenow (1976). Frankfurt/M.: Insel
- Müller, Ria (1997): Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung. Hohengehren: Schneider.
- Murray, Denise E. (1992): Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: Nunan, David (ed.): Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge: University Press, 100-117.
- Nietzsche, Friedrich: Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne. Nachgelassene Schriften 1870-1873. In: Colli, Giorgio/ Montinari,azzino (1988) (Hgg.): Nietzsche, Werke. Kritische Gesamtausgabe. Dritte Abteilung, Zweiter Band. Berlin, New York: de Gruyter.
- Nystrand, Martin (1986): The structure of written communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers. Orlando: Academic Press.
- Nystrand, Martin (1989): A social-interactive model of writing. In: Written Communication 1/6, 66-85.
- Plowman, Lydia (1993): Tracing the Evolution of a Co-authored Text. In: Language & Communication, 13 (3), 149-161.
- Pogner, Karl-Heinz (1997): Diskursgemeinschaft und Interaktion. Zum Schreiben von Beratern Ingenieuren. In: Adamzik/Antos/Jakobs (Hgg.), 127-150.
- Pogner, Karl-Heinz (1999): Textproduktion in Diskursgemeinschaften. In: Jakobs/Knorr/Pogner (Hgg.), 145-158.
- Polenz, Peter von (1981): Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: Bungarten, Theo (Hg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription, 85-110.
- Raible, Wolfgang (1994): Orality and Literacy. In: Günther/Ludwig (Hgg.), 1-17.
- Rath, Rainer (1985): Geschriebene und gesprochene Form der heutigen Standardsprache. In: Besch, Werner/ Reichmann, Oskar/ Sonderegger, Stefan (Hgg.): Sprachgeschichte. Ein

- Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Zweiter Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1651-1663.
- Rath, Rainer (1990): „Satz“ und „Äußerungseinheit“. Syntaktische und interaktive Struktur in der Sprache? In: Leupold, E./ Petter, Y (Hgg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Tübingen: Gunter Narr, 197-216.
- Rau, Cornelia (1992): Revisionen beim Schreiben. In: Kohrt/Wrobel (Hgg.), 301-323.
- Rau, Cornelia (1994): Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Niemeyer.
- Reagan, Sally Barr/Fox, Thomas/Bleich, David (ed.) (1994): Writing With. New Directions in Collaborative Teaching, Learning and Research. Albany: State University of New York Press.
- Reither, James A./ Vipond, Douglas (1989): Writing as Collaboration. In: College English 51.8 (December), 855-867.
- Renkl, Alexander/Mandl, Heinz (1995): Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 23 (4), 292-300.
- Rogers, Priscilla S./ Horton, Marjorie S. (1992): Exploring the Value of Face-to-Face Collaborative Writing. In: Forman (ed.), 120-146.
- Renkl, Alexander/ Mandl, Heinz (1995): Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. In: Unterrichtswissenschaft 23/4, 292-300.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs/Knorr (Hrsg.), 125-140.
- Scardamalia, Marlene/ Bereiter, Carl/ Steinbach, R? (1984): Teachability of reflective processes in written composition. In: Cognitive Science 8, 173-190.
- Scardamalia, Marlene/ Bereiter, Carl (1987): Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: Rosenberg, Sheldon (ed.): Advances in applied psycholinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 142-174.
- Schaffranietz, Brigitte (1999): Relativsätze in aufgabenorientierten Dialogen. Funktionale Aspekte ihrer Prosodie und Pragmatik in Sprachproduktion und Sprachrezeption. Dissertation Bielefeld ([www.http://archiv.ub.uni-bielefeld.de/disshabi./lili.htm](http://archiv.ub.uni-bielefeld.de/disshabi./lili.htm)).
- Schegloff, Emanuel E. (1982): Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of ‚Uh Huh‘ and Other Things that come between Sentences. In: Tannen, Deborah (ed.): Analyzing Discourse: Text and Talk. Washington D.C.: Georgetown University Press, 71-93.
- Schindler, Kirsten (1999): Gemeinsames Schreiben in der Fremdsprache: Muster, Kreativität und das Glück des Autors. In: Glottodidaktyka (im Erscheinen)

- Selfe, Cynthia L. (1992): Computer-based Conversations and the Changing Nature of Collaboration. In: Forman (ed.), 147-169.
- Sharples, Mike/ van der Geest, Thea (eds.) (1996): The New Writing Environment. Writers at Work in a World of Technology. London: Springer.
- Sommers, Nancy (1980): „Revision strategies of student writers and experienced adult writers“. In: College Composition and Communication (31), 378-388.
- Spivey, Nancy N./ King, James R. (1988): Readers as writers composing from sources. Reading Research Quarterly 24, 7-26.
- Stein, Dieter (ed.): Cooperating with written text. The pragmatics and comprehension of written texts. Berlin, New York: de Gruyter.
- Streeck, Jürgen (1983): Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 2.1, 72-104.
- Swales, John M. (1990): Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Tiittula, Liisa (1993): Metadiskurs. Explizite Strukturierungsmittel im mündlichen Diskurs. Hamburg: Buske.
- Trimbur, John (1989): Consensus and Difference in Collaborative Learning. In: College English 51.6 (October), 602-616.
- Vähäpassi, Anneli (1988): The problem of Selection of Writing Tasks in Cross-Cultural Study. In: Purves, Alan C. (ed.): Writing across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric. Newsbury Park, Beverly Hills, London, New Dehli: Sage, 51-78.
- Wason, Peter C. (1980): Specific Thoughts on the Writing Process. In: Gregg/Steinberg (eds.), 129-137.
- Weidle, Renate/ Wagner, Angelika C. (1994): Die Methode des lauten Denkens. In: Huber, Günter L./ Mandl, Heinz (Hgg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz, 81-103.
- Weingarten, Rüdiger (1994a): Perspektiven der Schriftkultur. In: Günther/Ludwig (Hgg.), 573-586.
- Weingarten, Rüdiger (1994b): Zur Stilistik der Wissenschaftssprache: Objektivitäts- und Handlungsstil. In: Brünner, Gisela/ Graefen, Gabriele (Hgg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 115-135.
- Wiener, Harvey S. (1986): Collaborative Learning in the Classroom: A Guide to Evaluation. In: College English 48.1 (January), 52-61.
- Wrobel (1992): Revisionen und Formulierungsprozeß. In: Kohrt/Wrobel (Hgg.), 361-386.

Wrobel (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.

Wrobel (1997): Zur Modellierung von Formulierungsprozessen. In Jakobs/Knorr (Hgg.), 15-24.

Ich versichere, daß ich die Dissertation selbständig verfaßt, nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder inhaltlich übernommene Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Ich erkläre, daß die Dissertation in der gegenwärtigen oder in einer anderen Fassung nicht bereits einer anderen Hochschulinstitution als Qualifikationsarbeit zur Erlangung des Doktorgrades oder eines anderen akademischen Grades vorliegt oder Gegenstand eines schon abgeschlossenen akademischen Vrfahrens war.