

MICHAEL BEIßWENGER

Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion

Vorabversion. Beißwenger, Michael (2017): Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion. In: Yüksel Ekinci, Elke Montanari & Lirim Selmani (Hrsg.): Grammatik und Variation. Heidelberg: Synchron Verlag, 161-174.

1. Einleitung

Dieser Beitrag arbeitet exemplarisch Besonderheiten von Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion in einem Face-to-face-Setting heraus. Das Augenmerk liegt dabei darauf, wie die Schreibenden gesprochene und geschriebene Sprache aufeinander beziehen und wie sie mit Merkmalen der *Zerdehnung* (= aufgeschriebene Textentwürfe können wiedergelesen, aus einer antizipierten Leserperspektive geprüft und diskutiert werden, Ehlich 1983 et passim) und der *Flüchtigkeit* (= mündliche Äußerungen erlauben eine schnelle und spontane Interaktion, sind aber nicht persistent) umgehen.

Bei der Produktion schriftlicher Texte stellen Prozesse des Wiederlesens, des Annäherns an die Zieltextvorstellung und des Optimierens durch Revision wesentliche Teilaktivitäten dar. Formulieren ist kein einfaches „Übersetzen“ von Gedanken in Sprache: „Ein Optimum kann es nicht geben, denn die Sprache ist nicht die Realität“ (Hoffmann 2000: 6). Formulierungstätigkeit findet zu einem wesentlichen Teil im Kopf statt; nicht alle der dabei entstehenden „Prätexte“ (Wrobel 1995) werden tatsächlich schriftlich enkodiert. Findet eine schriftliche Enkodierung statt, werden Zwischenergebnisse des Schreibprozesses in Form von Arbeitsversionen extern dokumentiert und im Wortlaut gesichert. Für die weitere Bearbeitung im Schreibprozess ist das eine wesentliche Ressource: Was schriftlich fixiert ist, bleibt einer weiteren und ggf. wiederholten Bearbeitung im Wortlaut zugänglich; was nicht fixiert wird, ist flüchtig und der Gefahr des Vergessens anheimgestellt. Die Schreiberin bzw. der Schreiber entscheidet, was sie bzw. er durch schriftliche Enkodierung für die weitere Bearbeitung sichern möchte und was nicht.¹

Beim *kooperativen* Schreiben ist die Kommunikation *über* den Text eine notwendige Bedingung, um gemeinsam einen Text zu produzieren. Formen des kooperativen Schreibens sind dadurch charakterisiert, dass in ihnen nicht ein Schreiber alleine einen Text verfasst, sondern dass mehrere Schreiber an der Produktion des Textes mitwir-

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen („Die Schreiberin bzw. der Schreiber“, „Der/die Textproduzent/in“ usf.) verzichtet und durchweg die maskuline Form verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

ken. Im Falle des *schrittweisen kooperativen Schreibens (interactive writing)* wird der entstehende Text von einem Schreiber alleine verantwortet; er öffnet seinen Schreibprozess jedoch an bestimmten Punkten für die Mitwirkung durch andere. Beispiele für schrittweise kooperative Schreibprozesse finden sich in Formen des wissenschaftlichen Schreibens mit Peer-Beteiligung, in didaktischen Settings in der Form der Schreibkonferenz. Beim *gemeinsamen kooperativen Schreiben (group writing)* durchlaufen zwei oder mehrere Schreiber den kompletten Schreibprozess gemeinsam und wird das dabei entstehende Produkt gemeinschaftlich verantwortet: Die Schreibpartner treten als *Ko-Autoren* des erstellten Produkts in Erscheinung (Differenzierung nach Lehnen 2003: 148–153, Becker-Mrotzek-Böttcher 2012: 33f.).

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der elementaren Form des gemeinsamen kooperativen Schreibens, bei der die Partner face-to-face und mit Stift und Papier gemeinsam eine Schreibaufgabe bearbeiten. In der Forschungsliteratur ist diese Form als „konversationelle Schreibinteraktion“ beschrieben worden; grundlegende deutschsprachige Arbeiten zu ihrer Erforschung sind Dausendschön-Gay et al. (1992), Lehnen & Gülich (1997) sowie Lehnen (2000, 2003). Der in einer konversationellen Schreibinteraktion erarbeitete Text stellt ein interaktives Produkt der Beteiligten dar; für die Interaktion ist charakteristisch, dass sie „sowohl Merkmale mündlichen als auch schriftlichen Formulierens aufweist“ (Dausendschön-Gay et al 1992: 219f.). Eine zentrale Herausforderung für die gemeinsam Schreibenden ist dabei der Bezug von mündlichen auf schriftliche Äußerungen sowie das Auseinanderhalten der verschiedenen Funktionen, die mündliche Äußerungen bei der Organisation des kooperativen Prozesses übernehmen.

Die Analyse und Modellierung von Prozessen des interaktiven Formulierens beim kooperativen Schreiben ist in mehrerlei Hinsicht bedeutsam und interessant:

- Kooperatives Schreiben bedeutet *gemeinsame Sprachproduktion*. Alle Aktivitäten, die für die Produktion der Textäußerung erforderlich sind und die bei der individuellen Sprachproduktion zu wesentlichen Teilen als rein mentale Prozesse ablaufen, müssen von den Beteiligten *interaktiv* bearbeitet werden. Dies erfordert einen Abgleich der Beteiligten auf verschiedenen Prozessebenen: von der Planung über die Formulierung und Enkodierung bis hin zur Evaluation von Textentwürfen und daraus resultierenden Überarbeitungsschritten. Darüber hinaus gilt es, die Bearbeitung der Schreibaufgabe zu organisieren und sich über Ansprüche an den zu schreibenden Text und über Schreibstrategien zu verständigen. Die linguistische Analyse kooperativer Schreibprozesse kann dazu beitragen, Kompetenzen für das kooperative Schreiben darzustellen und Konzepte für deren Vermittlung zu entwickeln.
- Durch die Notwendigkeit des interaktiven Abgleichs zwischen den Beteiligten werden Prozesse, die beim individuellen Schreiben mental ablaufen, zu Teilen in den Interaktionsraum verlagert. Das ermöglicht einerseits sprachdatenbasierte Einblicke in die Prozesshaftigkeit des Formulierens, andererseits über die formulierungsbezogene Interaktion aber auch den Zugriff auf *Formulierungsbegründungen*, die für die Rekonstruktion von Formulierungsentscheidungen eine interessante Ressource darstellen.
- Die Form der konversationellen Schreibinteraktion bildet nicht zuletzt für die Analyse des Verhältnisses von gesprochener und geschriebener Sprache einen spannenden Fall: Gesprochene, interaktionale Sprache wird hier verwendet, um gemeinsam geschriebene Sprache zu produzieren. Die Verwendung der geschriebenen Sprache ist dabei aber nicht nur für das reserviert, was über die Produktionssituation hinaus verdauert und einem Leser kommuniziert werden soll; ebenso finden sich schriftliche Äußerungen, die den Charakter der Vorläufigkeit und Veränderlichkeit haben und die nur innerhalb des Produktionsprozesses eine Funktion erfüllen. Auf der anderen Seite wird gesprochene Sprache

nicht ausschließlich für die Realisierung von Äußerungen verwendet, die für die Interaktion mit den Schreibpartnern bestimmt sind; vielmehr werden mündliche Äußerungen auch dafür genutzt, Textteile (= für die Verdauerung Bestimmtes) vorzuformulieren. Die materiale Flexibilität mündlich realisierter Sprache eignet sich dafür in besonderer Weise.

Im Folgenden skizziere ich zunächst das Zusammenspiel mündlicher, schriftlicher und kognitiver Ressourcen bei der Organisation konversationeller Schreibinteraktionen. Anschließend werde ich ein Datenbeispiel aus einer videografierten Schreibinteraktion vorstellen, das die intensive interaktive Bearbeitung einer Formulierung durch zwei Schreiberinnen dokumentiert. An diesem Beispiel werde ich herausarbeiten, welche hohen Anforderungen das Management der verschiedenen Ressourcen im Schreibprozess an die Beteiligten stellt.

2. Mündliche, schriftliche und kognitive Ressourcen im kooperativen Schreibprozess

Im kooperativen Prozess der „konversationellen Schreibinteraktion“ werden mündliche und schriftliche Ressourcen genutzt, um zwischen den individuellen, kognitiven Aktivitäten der Beteiligten zu vermitteln, die auf die Bearbeitung der Schreibaufgabe gerichtet sind: Mündliche Äußerungen, schriftlich fixierte Entwürfe und daran vorgenommene Bearbeitungen dokumentieren die Ergebnisse individueller Planungs- und Formulierungsaktivitäten; die damit exteriorisierten Vorschläge und Zwischenstände werden im Gespräch interaktiv evaluiert und diskutiert, indem die Beteiligten Ergebnisse individueller Evaluationsprozesse sowie Beweggründe für Planungs- und Formulierungsentscheidungen verbalisieren.

Eine zentrale schriftliche Ressource im Schreibprozess bildet der *bereits geschriebene Text*. Durch die schriftliche Fixierung werden Formulierungsideen und -alternativen *materiell* und auf einem externen Träger *verdauert* (i.S.v. Ehlich 1994). Der Gedanke löst sich von seinem Urheber, wird in Sprache geformt und in Schrift objektiviert und kann damit zum Gegenstand weiterer Reflexion und erneuter, materialer Bearbeitung werden. Der Aspekt der *Zerdehnung* durch *Überlieferung* (Ehlich 1983) spielt somit nicht erst beim sprachlichen Handeln mit dem Text, sondern bereits im Prozess seiner Produktion eine wichtige Rolle: Der Schreibende schafft Distanz zum eigenen Gedanken und kann ihn sich, in Schrift fixiert, gegenüberstellen, um ihn aus anderer Perspektive (z.B. derjenigen eines antizipierten Lesers) zu betrachten. Durch die Möglichkeit des Wiederlesens wird eine konzeptuelle Trennung von Aktivitäten des Planens/Formulierens und von Aktivitäten des Rezipierens/Evaluierens möglich, die auch materiell greifbar ist. Revisionen am materiell fixierten Textentwurf ermöglichen es, „das Sprachproduktionsresultat ... mehrere Male auszuprobieren bzw. in mehreren Schritten anzunähern, bevor es eine endgültige Form erreicht“ (Grabowski 2003: 361).

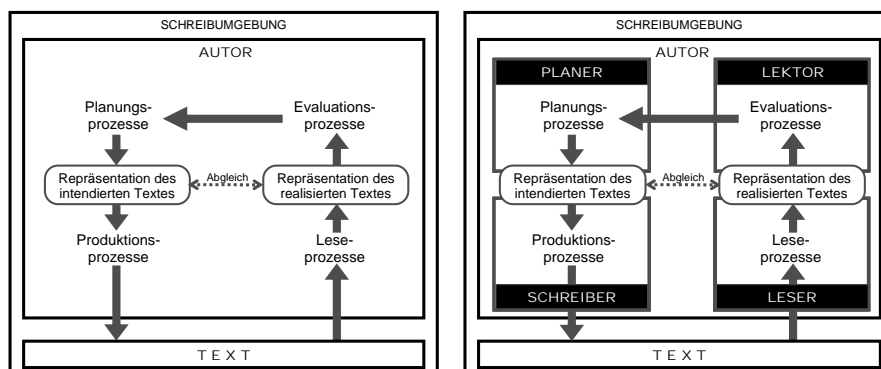


Abb. 1: (Individueller) reflexiver Schreibprozess nach Molitor-Lübbert (1984; 1998): links das Original-Modell, rechts das Modell ergänzt um Rollenbezeichnungen für die konstitutiven Teilprozesse (MB).

Das Textproduktionsmodell von Molitor-Lübbert (Molitor 1984; Molitor-Lübbert 1998) veranschaulicht die Bedeutung schriftlicher Fixierung für (individuelle) Prozesse des reflexiven bzw. epistemischen Schreibens, indem es den Schreiber und den Text als zwei beständig interagierende Größen einander gegenüberstellt (vgl. Abb. 1 links).² Die Größe *Text* ist dabei nicht als Endprodukt des Prozesses zu verstehen, sondern als schriftlich enkodierter Stand der Annäherung an einen intendierten Zieltext. Die Annäherung erfolgt rekursiv in Form eines Regelkreislafs, der sich in vier qualitativ unterschiedliche Teilprozesse zerlegen lässt, die dadurch charakterisiert sind, dass der Textproduzent in ihnen jeweils unterschiedliche Positionen in Bezug auf den intendierten bzw. realisierten Text einnimmt. In Erweiterung des Modells lassen sich diese Positionen als *Rollen*, die zwischen den einzelnen Prozessschritten vollzogenen Positionswechsel als *Rollenwechsel* interpretieren: Der Textproduzent ist *Planer*, wenn er seine Zieltextvorstellung konzipiert oder (als Ergebnis von Evaluationsprozessen) modifiziert. Er ist *Schreiber*, wenn er seine Zieltextvorstellung in sprachliche Strukturen transformiert und aufnotiert (Formulieren und Enkodieren). Er ist *Leser*, wenn er die Perspektive eines möglichen Lesers antizipiert und damit im Prozess die spätere Rezeption durch einen echten Leser vorwegnimmt. Er ist *Lektor*, wenn er die beim Lesen aufgebaute *Ist-Text*-Repräsentation danach bewertet, ob mit dem aktuellen Stand des Entwurfs das für den Zieltext anvisierte Handlungs- und Kommunikationsziel erreicht werden kann und ob er für die anvisierten Adressaten relevant, nachvollziehbar und verständlich ist. Abb. 1 zeigt rechts eine modifizierte Version des Modells, in der die einzelnen Teilprozesse mit entsprechenden Rollenkennzeichnungen versehen sind.

Im kooperativen Prozess der konversationellen Schreibinteraktion müssen die Beteiligten kontinuierlich interaktiv zwischen ihren jeweils individuell eingenommenen Rollen (Planer, Schreiber, Leser, Lektor), zwischen ihren individuellen Zieltextvorstel-

2 Der ‚text produced so far‘ ist auch in anderen Schreibprozessmodellen als Faktor berücksichtigt. Im Modell von Molitor-Lübbert ist seine Bedeutung als Ressource im Schreibprozess aber besonders prominent gesetzt. Mit Blick auf den Fokus des vorliegenden Beitrags wird daher das Modell von Molitor-Lübbert favorisiert.

lungen und Ist-Text-Auffassungen vermitteln. Dazu nutzen sie auf unterschiedliche Weise mündliche und interaktionale Ressourcen, u.a.:

- Sie verhandeln mündlich über Lösungen für Probleme auf unterschiedlichen Ebenen der konversationellen Schreibaufgabe (vgl. Dausendschön-Gay et al. 1992);³
- sie verbalisieren mündlich Formulierungsalternativen zum schriftlich realisierten Text⁴ und Formulierungen zur Ergänzung des realisierten Textes;
- sie präsentieren mündlich Ergebnisse einer individuellen Evaluation des realisierten Textes;
- sie präsentieren Teile des realisierten Textes durch Vorlesen, um diesen als Bezugsgegenstand für die weitere Interaktion zu kennzeichnen oder um die kognitive Verarbeitung zu unterstützen;
- sie nutzen grammatische (z.B. deiktische, anaphorische) und nichtsprachliche (z.B. gestische) Mittel, um den Bezug ihrer mündlichen Äußerungen auf den realisierten Text anzuzeigen.

Für die Organisation konversationeller Schreibinteraktionen stellt sich als zentrale Herausforderung, mündliche und schriftliche Produktion sowie kognitive Aktivitäten so aufeinander zu beziehen, dass eine thematisch kohärente Interaktion konstituiert und die Schreibaufgabe in einer für alle Beteiligten akzeptablen Form bewältigt werden kann. Dazu müssen die folgenden Organisationsprobleme bearbeitet werden:

- Die Beteiligten müssen den Stand ihrer kognitiven Auseinandersetzung mit der Schreibaufgabe (Planen, Formulieren, Lesen, Evaluieren) mit der interaktiven Bearbeitung der Schreibaufgabe koordinieren; dazu müssen sie individuelle, kognitive Aktivitäten durch mündliche Äußerungen dokumentieren und Äußerungen der Partner sowie interaktiv erzielte „Lösungen“ für Teilprobleme der Schreibaufgabe in die kognitive Repräsentation des aktuellen Stands einbeziehen;⁵
- sie müssen die Interaktion organisieren und dabei Aktivitäten des Aufschreibens sinnvoll in die sequenzielle Äußerungsabfolge integrieren;
- sie müssen wechselseitig nachvollziehen, auf welche (schriftlich vorliegende oder nur mündlich geäußerte) Formulierung bzw. Textversion mit einer mündlichen Äußerung Bezug genommen wird;

3 Dausendschön-Gay et al. (1992: 230f.) unterscheiden die folgenden Ebenen: Ebene der Interaktionsorganisation, Ebene der globalen Textorganisation, Ebene der Erarbeitung einzelner inhaltlicher Komponenten, Ebene der Erarbeitung einzelner Formulierungen, Ebene des Schreibvorgangs.

4 Mit ‚Text‘ ist hier und im Folgenden, sofern nicht anders indiziert, der an einem Punkt des Produktionsprozesses vorliegende Stand des schriftlichen Entwurfs gemeint. Dieser ist veränderlich und nicht endgültig. Wenn hingegen vom ‚Text‘ als anvisiertem Ziel und Produkt des Schreibprozesses die Rede ist, wird dies im Kontext kenntlich gemacht.

5 Quasthoff (2007) hat in einer Untersuchung zu mündlichen Interaktionen begleitend zu schulischen Schreibprozessen gezeigt, dass auch beim schrittweisen kooperativen Schreiben (hier: Unterstützung des individuellen Schreibprozesses durch interaktive Mitwirkung eines Mitschülers oder einer Lehrperson) die Vermittlung zwischen individuellen schreibbezogenen Aktivitäten und der Interaktion eine zentrale Organisationsaufgabe darstellt. Beim gemeinsamen kooperativen Schreiben, auf dem der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt, gelten diese Anforderungen *mutatis mutandis* für alle als Autoren beteiligten Akteure.

- sie müssen die verschiedenen Funktionen auseinanderhalten, die mündliche Äußerungen im schreibbezogenen Interaktionsprozess übernehmen können;
- sie müssen Teile der mündlichen Verbalisierung, mit denen Varianten zum realisierten Text formuliert werden, im Arbeitsgedächtnis mitführen, um sie für die weitere Bearbeitung im Zugriff zu behalten.

3. Datenbeispiel und Analyse

Das nachfolgende Datenbeispiel ist einer Schreibinteraktion entnommen, die im Wintersemester 2014/15 im Rahmen eines Seminars „Kooperatives Schreiben“ an der TU Dortmund mit studentischen Probandinnen durchgeführt und auf Video aufgezeichnet wurde. Die Schreibinteraktion fand in einem Büroraum an der Universität statt. Als Schreibmaterialien standen Papier und Stifte zur Verfügung. Die beiden Studierenden hatten die Aufgabe, gemeinsam den folgenden Schreibauftrag zu bearbeiten:

„Verfassen Sie für die Kultusministerkonferenz ein Exposé zu relevanten Schlüsselkompetenzen für die Jahre 2030–2050 (wenn die 2014 Geborenen und 2020 Eingeschulten erwachsen sind und nach Abschluss ihrer Schul- und Ausbildungskarriere die Gesellschaft der Zukunft aktiv mitgestalten).“

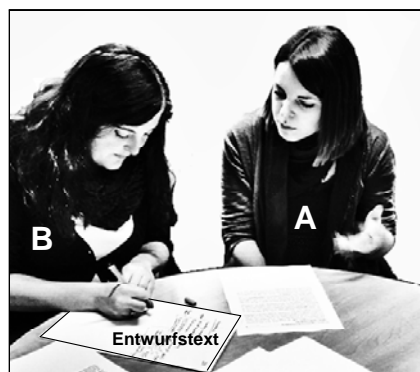


Abb. 2: Die beiden Schreibpartnerinnen bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe: rechts Schreiberin A, links Schreiberin B.

Die videografierte Schreibinteraktion hat eine Gesamtdauer von 104 Minuten. Wiedergegeben wird daraus im Folgenden ein Ausschnitt von einer Minute und 12 Sekunden. Dem Ausschnitt ist eine ausführliche Planungsphase vorangegangen, in deren Verlauf die Schreiberinnen umfangreiche Notizen angefertigt haben. Auf der Grundlage dieser Notizen, die auf dem Tisch vorliegen, formulieren die Schreiberinnen in der gegenwärtigen Phase ihrer Interaktion satzweise einen Entwurfstext. Dabei wird als Ergebnis mündlicher Formulierungsaktivitäten jeder Satz zunächst in einer Entwurfsfassung aufnotiert. Dieser Entwurf wird anschließend im Gespräch evaluiert, diskutiert und ggf. mehrfach überarbeitet. Die Überarbeitungen werden von Schreiberin B (in Abb. 2 links) direkt in den Entwurfstext eingetragen. Ist für einen Satz eine Formulierung gefunden, mit der beide Partnerinnen einverstanden sind, wird diese in die Endfassung des Textes übertragen, die von Schreiberin A (in Abb. 2 rechts) auf einem separaten

Blatt verwaltet wird. Unmittelbar vor Beginn der im Transkript wiedergegebenen Sequenz haben die beiden Schreiberinnen der Entwurfsfassung zwei neue Sätze hinzugefügt, deren Formulierung sie gemeinsam mündlich entwickelt haben. Da Schreiberin B die Hoheit über die Niederschrift des Entwurfstextes hat, ist dabei sie diejenige, die letztlich entscheidet, was aufgeschrieben wird. Der erste Teil der schriftlichen Formulierung geht auf einen von Schreiberin A mündlich vorformulierten Vorschlag zurück, der vor und während der Niederschrift interaktiv mündlich modifiziert wird. Der zweite Teil der schriftlichen Formulierung ist im Wesentlichen ein Vorschlag, den Schreiberin B selbst mündlich entwickelt und parallel dazu direkt aufschreibt. Dabei nimmt sie an verschiedenen Stellen Textrevisionen vor, die z.T. Anregungen von Schreiberin A umsetzen, teilweise auf eigene Umplanung begleitend zum Aufschreiben zurückgehen und teilweise von den beiden Schreiberinnen interaktiv erarbeitet werden. Als Resultat weist der handschriftliche Entwurfstext den folgenden neuen Passus auf, der anschließend ab Minute 71:14 von den Schreiberinnen noch einmal interaktiv evaluiert und überarbeitet wird:

Hierbei ist zu beachten, dass bereits von Geburt an mit dem Erwerb begonnen wird ~~und dass lediglich eine institutio~~. Es wird im w. Verlauf eine institutionelle} Verfestigung ~~{erfolgen sollte angestrebt}~~.⁶

Das nachfolgende Transkript dokumentiert den Einstieg in die gemeinsame Evaluation und Überarbeitung dieses Entwurfs. Es handelt es sich um ein Basistranskript nach den GAT-2-Konventionen (Seltling et al. 2009), das um die folgenden Konventionen für die Unterscheidung von Äußerungsteilen mit unterschiedlichem Status und für die Notation von Textbearbeitungs- und textbezogenen Aktivitäten der Schreiberinnen erweitert wurde:⁷

- Objektsprachliche Ausdrücke, mit denen die Schreiberinnen in ihren mündlichen Äußerungen einzelne Elemente (z.B. Wörter) des Textentwurfs erwähnen, sind durch *Kursivierung* gekennzeichnet.
- Äußerungen, mit denen Teile des schriftlich vorliegenden Textentwurfs vorgelesen werden, sind durch einfache Unterstreichung gekennzeichnet.
- Äußerungen, mit denen mündlich alternative Formulierungen zu den Formulierungen im schriftlichen Textentwurf verbalisiert werden, sind durch durchbrochene Unterstreichung gekennzeichnet.
- Textbearbeitungshandlungen sowie nichtsprachliches Orientieren auf einzelne Textpassagen (Zeigehandlungen), die interaktionsbegleitend am Textentwurf ausgeführt werden, sind unter der jeweiligen Transkriptzeile in Kästen in Form von Beschreibungen wiedergegeben. Die Start- und Endpunkte dieser Aktivitäten in Relation zur mündlichen Verbalisierung sind durch hochgestellte Referenznummern im Transkript markiert.

6 Es handelt sich um eine Abschrift der entsprechenden Passage aus dem handschriftlichen Entwurfstext. Passagen in geschweiften Klammern dokumentieren Textrevisionen, die während der Niederschrift der Passage ausgeführt wurden: Zunächst ist, gekennzeichnet mit Durchstreichung, der zu revidierende Bezugsausdruck, daran anschließend der revidierte Ausdruck wiedergegeben.

7 Für Unterstützung bei der Herstellung des Transkripts danke ich Linda Cedli. Für wertvolle Anregungen zur Analyse danke ich Jörg Bucker, Lena Meyer, Janina Behrendt und Jiljana Neumann.

Transkript⁸

Datum der Aufnahme: 10.12.2014

Dauer der Schreibinteraktion: 104:18 min.

Anfangs- und Endzeit des Ausschnitts: 71:14–72:26

- 1 A: LIES nochmal?
 2 (.)
 3 B: ä:::h [HIERbei] ist zu beachten.
 4 A: [((unverständlich))]
 5 B: [dass] bereits von geBURT an mit dem erwerb °h begonnen wird,
 6 A: [ja?]
 7 B: es wird im °h weiteren verLAUF?
 8 eine institutionelle verfestigung ANgestrebt.
 9 (2.5)
 10 B: NICH gut?
 11 GUT?
 12 A: DOCH.
 13 ^{1,2} soDASS im weiteren verlauf,²
 14 eine institutionelle verfestigung ANgestrebt wird.¹
- ¹A zeigt mit dem Finger auf die Textstelle „Es wird“ und führt den Finger von da aus über die Textpassage, auf die sich ihr Revisionsvorschlag bezieht.
²B streicht das bereits durchgestrichene Segment „erfolgen sollte“ noch einmal deutlicher durch.
- 15 (.)
 16 B: ³<<laut> aber [wir haben HIER schon dass]³]
 17 A: [⁴sonst ham wir dieses es wird ⁴]
- ³B zeigt mit dem Stift auf die Textstelle „zu beachten, dass“.
⁴A zeigt mit dem Finger auf die Textstelle „Es wird“.
- 18 (.)
 19 A: ⁵ja=aber hier mit dem es WIRD,⁵
- ⁵A zeigt mit dem Finger auf Zeilenbeginn „Erwerb begonnen wird...“.
- 20 B: °h HIERbei ist zu beachten;
 21 dass bereits von geBURT an,
 22 mit dem erwerb beGONnen- (.)
 23 A: wird.
 24 B: wird.
 25 A: punkt.
 26 (1.0)
 27 A: ⁶das IS sonst so-⁶
- ⁶B zieht den Punkt nach „...begonnen wird“ mit dem Stift nach.

8 Der zugehörige Videoausschnitt steht online unter <http://www.michael-beisswenger.de/pub/koopschreiben1.mpg> zum Abruf bereit.

- 28 (-)
- 29 B: oder n KOMMA.
- 30 (1.0)
- 31 A: ⁷<leise> nee=ich würd n PUNKT nehmen (wollen).>⁷
- ⁷B zieht den Punkt nach „...begonnen wird“ sowie den großen Anfangsbuchstaben im Wort „Es“ mit dem Stift nach.
- 32 (1.5)
- 33 B: [es WIRD-]
- 34 A: [(ja:)?]
- 35 B: ⁸aber dann haben wir schon WIEDER wird.⁸
- ⁸B zeigt mit dem Stift auf die Textstelle „(Es) wird“.
- 36 (-)
- 37 A: ⁹ja=das IS es ja.
- 38 deswegen hatte ich ja das <<:-)> ANDere vorgeschlagen.>⁹
- ⁹B streicht „Es wird“ durch und ersetzt den kleinen Anfangsbuchstaben von „in“ durch großes <I>.
- 39 B: im (.) weiteren verLAUF?
- 40 (1.5)
- 41 B: ¹⁰WIRD? ¹⁰
- ¹⁰B setzt den Stift hinter „w. Verlauf“, offenbar in der Absicht, etwas („wird“?) zu schreiben, nimmt den Stift dann aber wieder vom Blatt.
- 42 (.)
- 43 NEIN.
- 44 im weiteren verLAUF?
- 45 (1.0)
- 46 A: ((flüstert unverständlich 1.5 Sek))
- 47 (1.0)
- 48 A: was hab ich [denn (gesagt)?]
- 49 B: [<<laut> sollte] eine ANstrebung?
- 50 (.)
- 51 der institutionellen verFESTigung,
- 52 (.)
- 53 geFORdert werden;
- 54 (.)
- 55 B: NEIN.
- 56 A: ((lacht)) <<:-)> was hatt ich den vorhin geSAGT,>
- 57 B: <<:-)> ich WEISS es nicht [mehr.>]
- 58 A: [°hhh] ¹¹ZEIG nochmal.¹¹
- ¹¹A nimmt das Blatt und platziert es neu, dass es anschließend zwischen den beiden Schreiberinnen liegt.
- 59 (.)
- 60 A: A:Lso. (-) [HIERbei ist zu beachten,]
- 61 B: [HIERbei ist zu beachten,]
- 62 dass bereits von gebURT an,
- 63 B: mit dem erwerb [begonnen WIRD,]
- 64 A: [begonnen WIRD,]

Der Transkriptausschnitt dokumentiert eine Sequenz, in der die Schreiberinnen eine einzelne Formulierung – nämlich die Gestaltung des Anschlusses zwischen den beiden im Textentwurf vorliegenden Sätzen – interaktiv überarbeiten. Extensive Aushandlungen über Formulierungen sind in konversationellen Schreibinteraktionen nicht unüblich (vgl. die Analysen in Dausendschön-Gay et al. 1992 und in Lehnen 2000: Kap. 5.2). Der Fokus der Analyse soll im Folgenden darauf liegen zu zeigen, wie die beiden Schreiberinnen bei der interaktiven Überarbeitung der Formulierung mündliche, schriftliche und kognitive Ressourcen aufeinander beziehen.

Zu Beginn des Ausschnitts fordert A (Z. 1) B dazu auf, das Ergebnis der Niederschrift noch einmal durch Vorlesen zu verbalisieren. B kommt in Z. 3–8 dieser Aufforderung nach. Die Verbalisierung des Aufgeschriebenen hat die Funktion, den Textausschnitt zu identifizieren, der Gegenstand der folgenden Evaluation sein soll, und ihn zugleich in einer Form verfügbar zu machen, die die in der Niederschrift dokumentierten Textrevisionen ausblendet. Mit dem Vorlesen durch B (und der Rezeption der mündlichen Verbalisierung durch A) wird zur Niederschrift eine Arbeitsversion erzeugt, die beiden Schreiberinnen in gleicher Weise präsent ist und die als Bezugsgegenstand der folgenden Interaktion fungieren kann.

Mit „NICH gut? GUT?“ fordert B nach Abschluss der mündlichen Präsentation A dazu auf, in die Lektorenrolle zu wechseln und eine Einschätzung zum Gegenstand abzugeben. A signalisiert grundsätzliche Zustimmung zum Entwurf („DOCH“, Z. 12), die sich aber offenbar nur auf die Inhaltsebene bezieht; in Z. 13/14 verbalisiert sie eine Formulierungsvariante, in der die beiden Ganzsätze aus dem von B vorgelesenen Entwurf über eine Konsekutivkonstruktion zu einem Satzgefüge verbunden sind (Fokusakzent auf dem Subjunktorkonjunktiv „soDASS“). Um deutlich zu machen, dass sich ihr Vorschlag auf eine alternative Gestaltung des Satzanschlusses bezieht, orientiert A äußerungsbegleitend mit einer Zeigegeste auf die entsprechende Stelle des schriftlichen Entwurfs (fortan: V_1 für die schriftlich realisierte Textversion). Um ausgehend von As nur mündlich verbalisiertem Vorschlag eine Textversion zu erzeugen, die diesen Vorschlag integriert, muss B in ihrer individuellen mentalen Repräsentation des realisierten Textes das von A angezeigte Segment mit der alternativen Gestaltung des Satzanschlusses überschreiben. Damit erzeugt sie eine Textversion V_2 , die lediglich mental zur Verfügung steht. Im anschließenden Interaktionsabschnitt, in dem das Für und Wider von As Vorschlag verhandelt wird, spielen beide Textversionen – V_1 und V_2 – als Bezugsgrößen eine Rolle:

V_1 (schriftlich realisiert und einleitend zur Sequenz mündlich präsentiert):

Hierbei ist zu beachten, dass bereits von Geburt an mit dem Erwerb begonnen wird. Es wird im w[eiteren] Verlauf eine institutionelle Verfestigung angestrebt.

V_2 (in den von V_1 abweichenden Teilen mündlich verbalisiert und als Ganze nur mental konstruierbar):

Hierbei ist zu beachten, dass bereits von Geburt an mit dem Erwerb begonnen wird, sodass im weiteren Verlauf eine institutionelle Verfestigung angestrebt wird.

In Z. 16 („aber wir haben HIER schon *dass*“) zeigt B, dass sie zu As Vorschlag die Textversion V_2 mental erzeugt und ihren Unterschied zu V_1 erfasst hat, andernfalls könnte sie nicht auf die Wortwiederholung „dass ... sodass“ hinweisen, die erst durch einen Vergleich von V_1 und V_2 als zuvor nicht vorhandene, stilistische Dissonanz festgestellt werden kann. Mit einer Zeigegeste orientiert sie dabei auf das entsprechende Segment in V_1 . Da A die Variante V_2 vorgeschlagen hat, kann B annehmen,

dass A V_2 in identischer Weise wie sie selbst mental präsent hat und die von ihr aufgezeigte Dissonanz selbsttätig durch einen Abgleich von V_1 und V_2 nachvollziehen kann.

Parallel zu Bs Einwand gegen V_2 schiebt A (Z. 17) eine Begründung für ihren Reformulierungsvorschlag nach. Auch sie argumentiert mit einer stilistischen Dissonanz, die sie für V_1 in der Wortwiederholung „(begonnen) wird ... (es) wird“ identifiziert. Diese Dissonanz ist das Ergebnis ihrer Evaluation von V_1 , zu der sie von B in Z. 10/11 („NICH gut? GUT?“) aufgefordert wurde. Bis zur Verbalisierung von V_2 in Z. 13/14 hat sie also V_1 nicht nur gelesen und evaluiert, sondern als Ergebnis ihrer Evaluation individuell Planungsschritte zur Beseitigung der festgestellten Dissonanz vollzogen und in deren Folge eine alternative Formulierung hergestellt. Sie hat den im Modell von Molitor (Abb. 1) beschriebenen Kreislauf somit ausgehend von V_1 einmal komplett durchlaufen und als Resultat V_2 präsentiert. Um B den Nachvollzug der aufgezeigten Dissonanz – und damit den Nachvollzug ihres Evaluations-, Umplanungs- und Reformulierungsergebnisses – zu erleichtern, orientiert sie zusätzlich mit einer Zeigegeste auf das dissonante Segment in der schriftlichen Fassung von V_1 , in dem die beiden Vorkommen von „wird“ nebeneinanderstehen.

Das Parallelsprechen in Z. 16/17 blockiert eine koordinierte Auseinandersetzung mit dem Für und Wider der im Raum stehenden Formulierungsalternativen und den dazu von A und B vorgetragenen Argumenten. Ob die Argumente wechselseitig erfasst wurden, bleibt unklar. Nach einer Mikropause wiederholt A die Begründung für ihren Vorschlag, erneut begleitet durch eine Zeigegeste und mit lokaldeiktischem *hier*, um die Orientierung auf das betreffende Segment der Inskription anzuzeigen. B versucht daraufhin, As Argument durch erneute Reoralisierung von V_1 nachzuvollziehen (Z. 20–24). Vor der ersten Instanz von *wird* hält sie inne; A unterstützt daraufhin die Reoralisierung, indem sie *wird* vorliest (Z. 23), was von B wiederholt wird (Z. 24). A verbalisiert anschließend auch noch das Satzschlusszeichen (Z. 25).

Welche der beiden Schreiberinnen sich in der nun folgenden Sequenz Z. 27–38 auf welche der aktuell zur Disposition stehenden Formulierungsalternativen bezieht, lässt sich aus dem, was mündlich geäußert und wie nichtverbal auf Segmente des schriftlichen Textentwurfs orientiert wird, nicht hinreichend befriedigend rekonstruieren: B, die zuvor die von ihr niedergeschriebene Version V_1 verteidigt hat, scheint nun der in V_1 dokumentierten Option „Zwei Sätze, getrennt durch Punkt“ eher skeptisch gegenüberzustehen: In Z. 29 bringt sie eine Variante mit Komma ins Spiel, die eher der von A vorgeschlagenen Version V_2 entspricht. A hingegen macht sich in Z. 31 für eine Beibehaltung des Punktes stark, was, entgegen ihrem Reformulierungsvorschlag V_2 , als Unterstützung der Konstruktion aus V_1 gedeutet werden kann. Daraufhin verweist B in Z. 35 auf die Wortwiederholung „(begonnen) wird ... (es) wird“, die sich aus einer Beibehaltung des Punktes ergäbe und bringt damit ihrerseits das Argument gegen V_1 , das von A bereits im Zuge des Parallelsprechens (Z. 17) benannt und von B ganz offensichtlich nicht erfasst wurde. Interessanterweise formuliert B ihren Einwand „aber dann haben wir schon WIEDER *wird*“ (Z. 35) mit Zukunftslesart (Indikator: Abfolgedeixis „dann“), obwohl genau diese Version ja in V_1 bereits schriftlich realisiert vorliegt. Dies lässt sich nur dann plausibel deuten, wenn man B unterstellt, dass sie inzwischen von ihrer Präferenz für V_1 abgerückt ist und sich der von A vorgeschlagenen Variante V_2 angeschlossen hat. Ihrer Verbalisierung in Z. 20–22 könnte in dieser Deutung dann die Funktion zugeordnet werden, den unstrittigen ersten Teil von V_1 durch lautes Erlesen präsent zu machen, um an diesen dann die alternative Formulierung des Satzanschlusses (A, Z. 13/14) anzuschließen und somit mündlich eine voll-

ständige Version von V_2 zu erzeugen, die den Gegenstand weiterer interaktiver Bearbeitung bilden kann. Als ein Indiz dafür könnte die Mikropause nach „beGONnen“ (Z. 22) gewertet werden: Genau an dieser Stelle müsste der niedergeschriebene Entwurf verlassen und die von A in Z. 13/14 mündlich verbalisierte Formulierung angeschlossen werden; dafür ist es zunächst erforderlich, den Vorschlag von A aus dem Arbeitsgedächtnis zu rekonstruieren (= Planungspause).

A hingegen verkennt möglicherweise die Funktion, die B an dieser Stelle dem erneuten Vorlesen beimisst und nimmt an, dass B nach dem Bruch durch Parallelsprechen noch einmal neu mit der Evaluation von V_1 starten möchte und dies erneut, wie schon in Z. 3–8 mit einer mündlichen Präsentmachung des niedergeschriebenen Entwurfs einleitet. Dass A nach der Mikropause (Z. 22) in Z. 25 den Punkt verbalisiert, dürfte von B als irritierend empfunden werden, da in Bs aktueller Welt A sich ja gerade gegen den Punkt und für eine Reformulierung mit konsekutivem Anschluss (also Komma) stark gemacht hat. Dass A in Z. 31 schließlich sogar explizit den Punkt als präferierte Option benennt, dürfte von B als zusätzlich verwirrend empfunden werden und legt nahe, dass A zwischenzeitlich tatsächlich wieder von V_2 abgerückt ist.

Das Ergebnis einer nachträglichen Befragung der beiden Schreiberinnen zur Sequenz Z. 20–35 stützt die skizzierte Deutung und macht die Motivation hinter dem „Seitenwechsel“ der beiden Schreiberinnen transparent: Nachdem eingangs zum analysierten Ausschnitt beide zur Disposition gestellten Textversionen als stilistisch nicht optimal eingestuft wurden, geht es jeder der beiden Akteurinnen ab Z. 20 darum, Konsens dadurch zu erreichen, dass sie auf den Formulierungsvorschlag der jeweils anderen zugeht. Die Gründe dafür sind, wie sich bei der Befragung herausstellte, sozialer Natur:

A (Mitschrift der Nachbefragung):

„Ich habe das mit dem Punkt gesagt, weil ich mittlerweile gemerkt hatte, dass ich mit meinem Vorschlag [V_2] nicht durchkomme. Also wollte ich B entgegenkommen und ihr signalisieren, dass wir hier gerne einen Punkt machen können, um uns anschließend noch einmal neu über den Beginn des nächsten Satzes Gedanken zu machen.“

B (Mitschrift der Nachbefragung):

„Ich hatte gemerkt, dass sie mit meinem aufgeschriebenen Entwurf für den Satz [V_1] nicht einverstanden ist. Deshalb wollte ich ihr entgegenkommen und zeigen, dass ich nicht an meinem Vorschlag klebe, sondern bereit bin, stattdessen ihren Vorschlag [V_2] umzusetzen. Wir müssen schließlich beide mit dem Ergebnis einverstanden sein.“

Beide Akteurinnen gehen also zur selben Zeit von unterschiedlichen Textversionen aus. Da sie in der Interaktion nicht explizit machen, auf welche Textversion sie sich jeweils beziehen, gelingt ihnen vorübergehend keine kohärente Diskussion der beiden Versionen und möglicher Alternativen: Während B noch dabei ist, die möglichen Vorteile von As Alternativvorschlag V_2 nachzuvollziehen, ist A bereits zu V_1 zurückgekehrt mit dem Ziel, ausgehend vom Ende des ersten Satzes (den sie als aktuellen Stand gerne sichern möchte) weitere Formulierungsalternativen zu entwickeln.

In Z. 35 setzt sich B schließlich mit As Vorschlag aus Z. 31 auseinander, den ersten der beiden Sätze aus V_1 mit Punkt zu beenden. Dass A (vgl. Zitat aus der Nachbefragung) damit keine Rückkehr zu V_1 vorschlagen, sondern ausgehend vom Punkt gemeinsam eine neue Formulierungsalternative zu V_1 entwickeln möchte, erfasst sie nicht, da A dies nicht explizit darlegt. B prüft daraufhin den Beginn des zweiten Satzes aus V_1 und stößt nun ihrerseits auf die Wortwiederholung „wird ... wird“ („aber dann haben wir schon WIEDER wird“); damit vollzieht sie nach, was A bereits in Z. 17 als Argument gegen V_1 und für ihre in Z. 13/14 verbalisierte Formulierungsva-

riante V_2 vorgebracht hat. Aufgrund des Parallelsprechens in Z. 16/17 hat sie dieses Argument beim ersten Mal offenbar nicht oder nicht vollständig erfasst. A ratifiziert diese Einsicht („ja=das IS es ja“, Z. 37) und macht anschließend noch einmal deutlich, dass ihr Alternativvorschlag V_2 als Vorschlag zur Beseitigung dieser Dissonanz intendiert war („deswegen hatte ich ja das ANDere vorgeschlagen“, Z. 38). Währenddessen löscht B den Anfang des zweiten Satzes im schriftlichen Entwurf („Es wird“) und kapitalisiert den Anfangsbuchstaben der nachfolgenden Präposition; sie folgt damit As Vorschlag, beim Punkt zu bleiben. In der Folge (Z. 43–55) evaluiert B den geänderten Satzbeginn und spielt mündlich verschiedene Formulierungsalternativen dafür durch. A versucht unterdessen, den von ihr in Z. 13/14 verbalisierten Alternativvorschlag V_2 zu rekonstruieren; da dieser nur mündlich geäußert wurde und ihr offenbar auch mental nicht mehr präsent ist, gelingt ihr dies aber nicht („was hab ich denn gesagt / was hatt ich denn vorhin gesagt“, Z. 48/56). Auch B hat V_2 nicht mehr im Arbeitsgedächtnis („ich WEISS es nicht mehr“, Z. 57), so dass den beiden Schreiberinnen nicht anderes übrig bleibt, als die Evaluation für den schriftlich vorliegenden Entwurf V_1 erneut zu starten: Ab Z. 60 beginnen sie damit, den vorliegenden Entwurf durch gemeinsames Vorlesen erneut präsent zu machen.

4. Fazit und Ausblick

Die interaktive Herstellung und Überarbeitung schriftlicher Formulierungen stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten. Einerseits besteht für die Akteure die Notwendigkeit eines interaktiven Abgleichs ihrer schreibbezogenen Aktivitäten: Ein gemeinsames textuelles Produkt lässt sich nur auf dem Wege gemeinschaftlicher Erarbeitung herstellen. Andererseits erfolgt die Synchronisation der individuellen mentalen Prozesse und kognitiven Ressourcen mit dem Stand der Interaktion immer vorgängig oder im zeitlichen Nachhinein zur Interaktion, was die Gefahr birgt, während der Interaktion auf unterschiedlichem Stand und – wie das Beispiel gezeigt hat – unabgestimmt mit Bezug auf unterschiedliche Textversionen zu operieren. Die Mündlichkeit erlaubt zwar eine hoch dynamische Gestaltung der Interaktion; aufgrund der materialien Flüchtigkeit ihrer Hervorbringungen und der Erfordernis, mündlich verbalisierte Textvorschläge im Laufwissen mitzuführen, stellt sie an die Beteiligten aber zugleich zusätzliche kognitive Anforderungen.

Die Modellierung der Potenziale und Herausforderungen bei der Organisation konversationeller Schreibinteraktionen stellt eine wichtige Grundlage dar, um davon ausgehend Besonderheiten und Unterschiede in solchen Formen des kooperativen Schreibens zu erforschen, die nicht in einem Face-to-face-Setting, sondern unter Nutzung webbasierter Schreibtechnologien (Beißwenger 2012) durchgeführt werden. Technologien wie GoogleDocs und Wikis erlauben eine asynchrone Organisation des gemeinsamen Schreibens. Über Hyperlink-Funktionen und die Archivierung von Zwischenversionen wird es möglich, unterschiedliche Varianten eines Textentwurfs exakt zu adressieren. Über Kommentar- und Diskussionsfunktionen wird es möglich, schreibbegleitende Interaktionen im Medium der Schriftlichkeit zu realisieren und den Bezug auf Textstellen präzise zu markieren. Auch die Interaktion wird damit persistent und wiederholter Rezeption zugänglich. Die vergleichende Untersuchung mündlich

und schriftlich, synchron und asynchron realisierter Schreibinteraktionen verspricht Einsichten in den Einfluss von unterschiedlichen modalen Ressourcen (mündliche/schriftliche Kommunikation) und Zeitlichkeitsbedingungen auf Formulierungsprozesse, auf das Reden *über* Formulierungen und auf die Vernetzung von Textproduktion und schreibbegleitender Interaktion. Hier steht die Forschung erst am Anfang.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 11–42.
- Beißwenger, Michael (2012): Kompetenzen für das Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien. In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hgg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Freiburg: Fillibach, S. 233–267.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth; Krafft, Ulrich (1992): Gemeinsam schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern. In: Krings, Hans P.; Antos, Gerd (Hg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: WV1, S. 219–256.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan et al. (Hrgg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation I. München: Wilhelm Fink, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation In: Günther, Hartmut; Kruse, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Bd. 2. Berlin/ New York: deGruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1), S. 18-41.
- Grabowski, Joachim (2003): Bedingungen und Prozesse der schriftlichen Sprachproduktion. In: Rickheit, Gert; Herrmann, Theo; Deutsch, Werner (Hgg.): Psycholinguistik. Psycholinguistics. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 24), S. 355–368.
- Hoffmann, Ludger (2000): Formulieren: ein Fall für die Grammatik? In: Der Deutschunterricht 4/2000, S. 6–20.
- Lehnen, Katrin (2000): Kooperative Textproduktion: zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Diss., Universität Bielefeld. Abrufbar unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301399> [Stand: 05.09.2015]
- Lehnen, Katrin (2003): Kooperative Textproduktion. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria Jakobs; Ruhmann, Gabriele (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UVW, S. 147–170.
- Lehnen, Katrin; Gülich, Elisabeth (1997): Mündliche Verfahren der Verschriftlichung: Zur interaktiven Erarbeitung schriftlicher Formulierungen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 27, S. 108–136.
- Molitor, Sylvie (1984): Kognitive Prozesse beim Schreiben. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien (Forschungsberichte des Deutschen Instituts für Fernstudien 31).
- Molitor-Lübbert, Silvie (1998): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.2), S. 1005–1027.

- Quasthoff, Uta (2007): Diskursproduktion unter den Bedingungen der „Zerdehnung“: Mechanismen des Erwerbs. In: Redder, Angelika (Hg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg, S. 425–438.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353-402. (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Wrobel, Arne (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 158).