

Jonathan Tadres

aso es isch jo EIGentlich voll okE?¹

Die interaktionale Organisation von Überarbeitungssequenzen während Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe II

Zusammenfassung

Eine in allen Schulstufen vielgenutzte Möglichkeit, Peer-Feedback zu Texten zu elizitieren, ist die Schreibkonferenz: Schüler:innen lesen einander in Kleingruppen zuvor verfasste Texte einmal vollständig und anschliessend Satz für Satz vor. Ausgehend von dem Feedback, das sie in diesen beiden Phasen erhalten haben, sollen sie ihre Texte überarbeiten können.

In diesem Artikel wird ein Teil der Gespräche während Schreibkonferenzen in den Blick genommen: diejenigen Sequenzen, in denen die Schüler:innen Veränderungen in ihren Texten vornehmen. Konversationsanalytisch wird gefragt, wie Schüler:innen diese Sequenzen organisieren. Der Studie liegen 132 Überarbeitungssequenzen aus 12 Schreibkonferenzen (10 Stunden Videomaterial) der Sekundarstufe II zugrunde.

Schüler:innen der Sekundarstufe II organisieren ihre Überarbeitungssequenzen grundsätzlich um das Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘. Das Nachbarschaftspaar kann dabei an jeder beliebigen Stelle erweitert werden, wobei den Erweiterungen je nach Position unterschiedliche Funktionen zukommen.

Schlagwörter: Schreibkonferenz • Überarbeiten • Gesprächsanalyse • Konversationsanalyse • Peer-Feedback

¹ Dieser Beitrag ist in Schweizer Standarddeutsch verfasst.

Abstract

The Sequential Organization of Revisions. Analyzing writing conferences of German-speaking high school students.

The writing conference is a frequently used method at all levels of German-speaking schooling. It aims at eliciting peer feedback: In small groups, students read previously written texts to one another, once in full and then sentence by sentence. Students should be able to revise their texts based on the feedback they receive in these two rounds.

This article conceptualizes writing conferences as conversations. In parts of these conversations, students revise their texts. Using Conversation Analysis, this article describes the sequential organization of these revisions. The study is based on 132 revision sequences originating from 12 writing conferences (10 hours of video material) at upper secondary level.

Students organize their revisions around the adjacency pair ‘Establish revision directive’ and ‘Carry out revision’. The adjacency pair can be expanded at every position, with the expansions having position-specific functions.

Keywords: Writing conference • revising • peer feedback • conversation analysis

1 Einleitung²

Die Schreibkonferenz ist ein prominentes schreibdidaktisches Arrangement (Sturm, 2014, S. 5): Sie wird in bundesdeutschen (z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2024, S. 16) und Schweizer (z. B. Direktion für Bildung und Kultur Kanton Zug, 2018, D.4.G.1.d) Lehrplänen explizit erwähnt. Die Popularität der Schreibkonferenz kommt dabei nicht von ungefähr: Verfechter:innen argumentieren, dass sie beim Aufbau von für das Überarbeiten notwendigen Kompetenzen und Haltungen helfen könne (z. B. Jantzen, 2003, S. 122). Gleichzeitig konnten quantitativ-schreibdidaktische Studien wiederholt zeigen, dass Schreibkonferenzen im Vergleich zu anderen Arten des (Peer-)Feedbacks wenig effektiv sind, wenn es darum geht, Texte global zu überarbeiten.³

Deutschdidaktische Studien zur Schreibkonferenz kamen immer wieder zur Erkenntnis, dass nur wenig darüber bekannt ist, wie die Gespräche während Schreibkonferenzen ablaufen und wie diese Gespräche mit den Überarbeitungen im Text zusammenhängen (z. B. Senn et al., 2005, S. 53; Reichardt et al., 2014, S. 79). Diejenigen mikroanalytischen Studien, die sich bereits Peer-interaktivem Überarbeiten widmen, arbeiten meist exemplarisch (z. B. Eckermann, 2017; Bär, 2018). Eine systematisch-vergleichende Studie fehlte bislang.

Dieses Forschungsdesiderat soll mit dieser Studie teilweise geschlossen werden: Sie versteht Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe II systematisch-vergleichend als *Gespräche*.⁴ Gespräche, in denen Schüler:innen gemeinsam ihre Texte überarbeiten. In einigen Sequenzen dieser Gespräche – sogenannten Überarbeitungssequenzen – nehmen die Schüler:innen Veränderungen im Text vor. Ziel dieses Aufsatzes ist es, die sequenzielle Organisation dieser Überarbeitungssequenzen konversationsanalytisch zu beschreiben. Dabei wird sich zeigen, dass sich die Schüler:innen in allen Überarbeitungssequenzen an derselben sequenziellen Organisation orientieren.

² Dank für die hilfreiche Kritik gilt den beiden anonymen Reviewer:innen sowie der Redaktion. Für das Gegenlesen danke ich Dr. Judith Kreuz, Lee Ann Müller, Cyril Senn und Tabea Wullschleger. Schliesslich danke ich Prof. Dr. Katarina Farkas († 2024) – für alles. Ihr ist dieser Artikel gewidmet.

³ Graham & Perin (2007) zeigen, dass die Unterstützung von Peers im Schreibprozess zwar durchwegs positive Effekte auf die Schreibprodukte hat (Effektstärken zwischen 0.19 und 1.18) (S. 457). Allerdings sind nicht alle Peeraktivitäten gleich effektiv: Nach dem aktuellen Stand der Forschung scheinen z. B. in der Primarstufe besonders solche Peer-Aktivitäten am effektivsten, (1) in denen die Schüler:innen während des gesamten Schreibprozesses das gegenseitige Engagement fördern, (2) in denen die Kollaboration strukturiert ist, (3) denen eine Modellierung der Kollaboration vorausging und (4) die im Rahmen einer bereits etablierten Klassenzimmerkultur des Texte-Teilens stattfinden (De Smedt et al., 2020, S. 13). Diese Beschreibung trifft auf viele Ausprägungen der Schreibkonferenz, auch die hier untersuchte, nicht zu.

⁴ Die Idee, Peer-Gespräche während des Schreibens konversationsanalytisch zu untersuchen, ist nicht neu. Die ‚konversationelle Schreibinteraktion‘ ist diesen Weg in der Deutschdidaktik bereits gegangen (Lehnen, 1999; Lehnen, 2000). Die vorliegende Studie grenzt sich jedoch durch (a) ihren Untersuchungsgegenstand und (b) ihre Untersuchungsfragen von der konversationellen Schreibinteraktion ab.

Zu (a): Konversationelle Schreibinteraktionen sind gemeinsame Textproduktionsprozesse. Der Unterschied zwischen diesen Untersuchungsgegenständen lässt sich mit einer von Lehnen in die Deutschdidaktik eingeführten Unterscheidung zwischen ‚interactive writing‘ und ‚group writing‘ am besten zeigen: Während bei ‚interactive writing‘ „eigene Textentwürfe von anderen LeserInnen in den verschiedenen Stadien des Schreibprozesses kommentier[t]“ werden (Lehnen, 2014, S. 150), zeichnet sich ‚group writing‘ durch die geteilte Autorschaft ko-präsenter Schreibenden aus. Lehnen verortet konversationelle Schreibinteraktionen eindeutig in letzterer Kategorie (Lehnen, 2014, S. 153). Schreibkonferenzen, in ihnen in Kapitel 2 beschriebenen Formen, sind hingegen ‚interactive writing‘.

Zu (b): Die konversationelle Schreibinteraktion ist in erster Linie an schreibdidaktischen Fragestellungen interessiert und interpretiert die Interaktionsdaten auch vor dem Hintergrund von Schreibtheorien (z. B. Lehnen, 2003, S. 154). Ihre Erkenntnisse sind für die Didaktik fraglos wertvoll, weil sie ein Warum erklären: Warum agieren Schreiber:innen auf diese oder jene Weise? Die vorliegende Studie interessiert sich demgegenüber für das Wie der Interaktion.

2 Die Schreibkonferenz als Forschungsgegenstand

Die Schreibkonferenz wurde von Spitta (1992) in den deutschdidaktischen Diskurs eingeführt. Ihrer Konzeption zufolge sollten Schüler:innen nach der Fertigstellung eines Textentwurfs selbstständig Mitarbeiterkinder suchen und eine Schreibkonferenz durchführen. Diese wird in zwei Runden durchgeführt: In der ersten wird der Text von dem bzw. der Autor:in vollständig vorgelesen, bevor die Mitschüler:innen zum Text als Ganzes Rückmeldungen geben. In der zweiten wird der Text Satz für Satz vorgelesen und die Mitschüler:innen geben nach jedem Satz Rückmeldungen (Spitta, 1992, S. 49–53). Mit dieser Methode sollten die Schüler:innen ihre Texte inhaltlich (Spitta, 1992, S. 49–51) und sprachformal überarbeiten (Spitta, 1992, S. 51).

In seiner grossangelegten empirischen Studie zu Schreibkonferenzen untersuchte Fix (2000) unter anderem, auf welcher Ebene Achtklässler:innen in Schreibkonferenzen ihre Texte überarbeiten und welche Möglichkeiten und Grenzen der Schreibkonferenzen sich daraus ergeben (Fix, 2000, S. 68–69). Dabei konnte er zeigen, dass Schüler:innen vor allem „Korrekturen der Grammatik und Rechtschreibung vornehmen“ (Fix, 2000, S. 336). Fix stellte deshalb die These in den Raum, dass ein

wesentlicher Ertrag von Schreibkonferenzen ... im Aufbau von Sprachbewusstheit [liegt]. ... Durch die Notwendigkeit, in der Interaktion Ausdrucksformen für sprachliche Phänomene zu finden, wird der Aufbau sozialer und vor allem metasprachlicher Fähigkeiten vorangebracht. (Fix, 2000, S. 318)

Damit wurde die Interaktion während Schreibkonferenzen als deutschdidaktischer Forschungsgegenstand erstmals erkannt. Die These, dass Schreibkonferenzen die Sprachbewusstheit durch das Sprechen über sprachliche Phänomene fördern, ist – meines Wissens – bislang jedoch nie ernsthaft geprüft worden.

Senn et al. (2005) untersuchten im Anschluss an Fix (2000) die Effektivität unterschiedlicher Aufgabenstellungen in lehrpersoneninitiierten Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe I und konnten zeigen, dass ein klar definiertes Ziel den Schüler:innen half, sich in der Aufgabenstellung zu orientieren (Senn et al., 2005, S. 47). Die Forschungsgruppe konstatierte jedoch „ein[en] dringende[n] weiterführende[n] Forschungsbedarf“ (Senn et al., 2005, S. 53):

Die Beurteilungsgespräche der Lernpaare müssen hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen untersucht und mit den Befunden der Textanalyse verglichen werden, um festzustellen, wie die Schreibenden über ihre konkreten Probleme des Schreibens sprechen und wie sie sich gegenseitig Fördertipps geben. (Senn et al., 2005, S. 53)

Gespräche während Schreibkonferenzen kamen seither ausschliesslich exemplarisch in den Blick. So zeigten Kruse & Reichhart (2018), dass Schüler:innen in Schreibkonferenzen unterschiedliche Rollen einnehmen, wobei diese Rollen mit Funktionen im Schreibkompetenzmodell von Hayes (2012) vergleichbar sind (Kruse & Reichardt, 2018, S. 198–199). Andere Studien, die sich der Interaktion in Schreibkonferenzen widmen, fokussieren vor allem soziale Aspekte: Eckermann beschrieb eine Schreibkonferenz, die eher einer Anhörsituation mit Jurymitgliedern als einem kooperativen Arbeitssetting ähnelte (2017, S. 323). Bär konstatierte mit Blick auf dieses und andere Beispiele, dass die soziale Seite der Interaktion während Schreibkonferenzen die inhaltliche Seite beeinflussen könne (und andersherum), weshalb es wichtig sei, die Klassen auf die anspruchsvolle kommunikative Situation vorzubereiten (2018, S. 220–221).

Die grundlegende Frage, wie Schüler:innen während Schreibkonferenzen Überarbeitungssequenzen interaktional organisieren, bleibt in diesen Forschungsbeiträgen offen. Indem der vorliegende Beitrag Überarbeitungssequenzen während Schreibkonferenzen konversationsanalytisch-vergleichend in den Blick nimmt, kommt er vielen hier referierten und angedeuteten Forschungsdesideraten nach.

3 Methodische Überlegungen

Schreibkonferenzen – so einfach ist die Prämisse dieser Studie – sind *Gespräche*; sie können unter der Perspektive der ethnomethodologischen Konversationsanalyse beschrieben werden. Diese interessiert sich dafür, wie Gesprächsteilnehmer:innen *gemeinsam* und *in situ* Sinn und Ordnung herstellen (Deppermann, 2008, S. 14), wie sie sich also an deren Konstruktion *im Moment der Konstruktion* beteiligen (Goodwin & Heritage, 1990, S. 287–290).

Eine zentrale, nicht hintergehbare Ressource in Gesprächen ist die Sequenzialität (Deppermann, 2008, S. 49). Aktivitäten⁵ (*activity*, z. B. Pomerantz & Fehr, 2011, S. 169) wie das Überarbeiten eines ganzen Textes werden von Gesprächsteilnehmenden in kleinere Sequenzen (*sequences*, z. B. Schegloff, 2007, S. 2) aufgeteilt. Diese wiederum werden durch interktionale Handlungen (*actions*, z. B. Schegloff, 2007, S. 1) durchgeführt (Schegloff, 2007, S. 2). Die Konversationsanalyse untersucht die einzelnen Beiträge (*turn*, z. B. Sacks et al., 1974) der Gesprächsteilnehmenden also daraufhin, welche interaktionale Handlung sie darstellen (Schegloff, 2007, S. 1) und wie diese Handlungen gemeinsam zu Sequenzen werden.

Interktionale Handlungen können eine Folgeerwartung etablieren. Eine solche Einheit aus zwei Handlungen wird in der Konversationsanalyse Nachbarschaftspaar (*adjacency pairs*, Sacks et al., 1974) genannt. Es besteht aus einem antizipatorischen ersten Paarteil, (*first-pair part*, Sacks et al., 1974; fortan: EPT) und einem responsiven zweiten Paarteil (*second-pair part*, Sacks et al., 1974; fortan: ZPT). Die beiden Teile eines Nachbarschaftspaares sind dabei über den normativen Mechanismus der konditionellen Relevanz (Deppermann, 2014, S. 28) miteinander verknüpft. So setzt beispielsweise eine Einladung als EPT eine Antwort als ZPT relevant.

Dabei wird nach einem bestimmten EPT ein bestimmter ZPT sozial erwartet, d. h. präferiert (z. B. Deppermann, 2010, S. 11). Gemeint ist damit, dass ein bestimmter EPT eine nächste Handlung strukturell präferiert, z. B. eine Annahme der Einladung. Wird diese nicht realisiert, bleibt sie „noticeably, officially, consequentially absent“ (Schegloff, 2007, S. 20); ihre Absenz muss interaktional bearbeitet werden. Solche ‚dispräferierten‘ Antworten werden „meist mit Begründung, oft indirekt und verklusuliert, verzögert, mit Selbstkorrekturen und Abbrüchen durchsetzt produziert“ (Deppermann, 2010, S. 11).

In diesem Aufsatz interessieren ‚Überarbeitungssequenzen‘: diejenigen Sequenzen, in denen Schüler:innen ihre Texte verändern. Vor diesem Hintergrund kann das in der Einleitung formulierte Ziel – das Beschreiben des Aufbaus von Überarbeitungssequenzen – wie folgt präzisiert werden:

- (1) Aus welchen interaktionalen Handlungen bestehen Überarbeitungssequenzen von Schüler:innen der Sek II während Schreibkonferenzen?
- (2) Wie hängen diese einzelnen interaktionalen Handlungen durch Relevanzsetzungen zusammen?
- (3) Haben Beiträge, je nach Position in der Überarbeitungssequenz, ähnliche interktionale Funktionen?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden im Folgenden die Überarbeitungssequenzen mikroanalytisch und induktiv untersucht. Dabei wird sich zeigen, dass Schüler:innen der Sekundarstufe II ihre Überarbeitungssequenzen jeweils als Nachbarschaftspaar realisieren, das sie bei Bedarf erweitern.

⁵ Dieser Artikel orientiert sich für die deutschsprachigen Fachbegriffe an Brinker et al. (2020).

4 Daten

4.1 Datenerhebung

Dieser Studie liegen Daten aus 12 Schreibkonferenzen zugrunde, die im November 2023 an Deutschschweizer Schulen erhoben wurden. Die Texte für die Schreibkonferenzen wurden nicht eigens für die Datenerhebung elizitiert, sondern waren im Rahmen der Jahresplanung der Lehrpersonen vorgesehen. Gefilmt wurde in zwei Fachmaturitätsklassen Pädagogik: Die Schüler:innen standen nur wenige Monate vor ihrem Abschluss, der sie zum dreijährigen Studium zur Kindergarten- und Primarschullehrperson befähigt. In beiden gefilmten Klassen schrieben die Schüler:innen Leserbriefe in Bezug auf unterschiedliche Zeitungsartikel. In diesen thematisierten Bildungsexpert:innen die kurz zuvor von PISA diagnostizierte schlechte Leseleistung der Schüler:innen nach der Volksschulzeit.

Den Lehrpersonen wurde ein Arbeitsauftrag für die Schreibkonferenz gegeben, den sie aber für ihre Klasse anpassen durften (vgl. Abb. 1). Der Arbeitsauftrag wurde aus dem vielverwendeten Lehrmittel *Die Sprachstarken* für die Sekundarstufe I entnommen. Zwei Anpassungen stammen dabei vom Forschungsteam: Erstens wurde oben auf dem Aufgabenblatt das Ziel der Schreibkonferenz ergänzt.⁶ Ausserdem wurden die „du“-Formulierungen ersetzt, da es in der Schweiz für Lehrpersonen üblich ist, Schüler:innen auf der Sekundarstufe II zu siezen. Die Lehrpersonen haben den Arbeitsauftrag anschliessend noch um Punkte ergänzt, die ihnen besonders wichtig waren.

Auf Basis der empirischen Erkenntnis, dass die Zusammensetzung der Gruppe einen Einfluss auf die Menge von Überarbeitungen hat (Lipowsky et al., 2013), wurden die Schüler:innen von der Studienleitung vor Stundenbeginn in randomisierte Gruppen von drei Personen eingeteilt. Aufgrund von Krankheitsausfällen und nicht mitgebrachten Texten gab es in der Klasse A eine Zweiergruppe und in der Klasse B zwei Vierergruppen.

Es wurden drei Arten von Daten erhoben: Video-, Ton- und Textdaten. Die Erhebung der Daten sollte minimalinvasiv sein und fand im Rahmen des Regelunterrichts im gewohnten Klassenzimmer statt.⁷ Im Klassenzimmer wurden 360°-Kameras hängend an der Decke montiert. Im Vergleich zu Standkameras haben die 360°-Kameras mehrere Vorteile: Sie sind wesentlich weniger invasiv, gestatten das Aufnehmen der für die Interaktion relevanten multimodalen Handlungen und sie erlauben es den Schüler:innen, dass sie sich frei im Schulzimmer bewegen können. Zusätzlich erhielt jede:r Schüler:in ein Clip-on-Mikrofon. Die Texte wurden nach den Schreibkonferenzen, d. h. inkl. Überarbeitungs-markierungen der Schüler:innen, eingesammelt.

⁶ Das Ziel der Schreibkonferenz ist nicht mit dem expliziten Nennen des Ziels, das Senn et al. (2005, S. 48) beschreiben, gleichzusetzen. In ihrem Unterrichtsmaterial ist das klar definierte Ziel: „Einen Text schreiben, in dem die Gesprächspartner einander überzeugen“ (Senn et al., 2005, S. 66).

⁷ Für die Idee für das Datenerhebungssetting sei Simona Geissbühler und Claudine Giroud gedankt, die freundlich genug waren, ihr Setting und ihr Equipment mit mir zu teilen.

Die Schreibkonferenz

Ziel

Sie erhalten zu Ihrem Text inhaltliche und sprachliche Rückmeldungen, sodass Sie ihn überarbeiten können.

Auftrag

1. Setzen Sie sich zu dritt mit Notizmaterial um einen Tisch. Sie haben **pro Text ca. 15 Minuten** Zeit.
2. Sie lesen zuerst Ihren Text ganz vor. Die andern hören zu und teilen Ihnen danach ihren ersten Eindruck mit:
 - Was gefällt ihnen besonders an diesem Text? Was weniger?
 - Ist der Text gut gegliedert?
 - Entspricht er den Kriterien der Textsorte?
 - Sind die Argumente überzeugend?
3. Legen Sie Ihren Text in die Mitte des Tisches und lesen Sie ein zweites Mal vor, diesmal **Satz für Satz**. Besprechen Sie nach jedem Satz:
 - Sind die Formulierungen überzeugend gewählt, sodass die Lesenden Ihre Gedankengänge nachvollziehen können?
 - Gibt es sprachliche Fehler, z. B. Grammatik oder Rechtschreibung?

Wenn jemandem etwas zum Verbessern auffällt, macht er oder sie einen konkreten Vorschlag. Diskutieren Sie miteinander, wenn Sie sich unsicher oder uneinig sind. Notieren Sie sich Korrekturen und Ideen direkt in den Text.

4. Wenn alle Texte besprochen sind, lesen Sie Ihren eigenen Text nochmals still durch. Markieren Sie mit einem Marker jene Änderungsideen, die Sie übernehmen möchten.

Abb. 1: Aufgabenstellung Schreibkonferenzen Sekundarstufe II

4.2 Daten zwischen Natürlichkeit und didaktischen Ansprüchen

Als konversationsanalytische Studie sind die hier verwendeten Daten methodentreu möglichst natürlich (Deppermann, 2008, S. 24–25). Das ethnomethodologische Gütekriterium der Natürlichkeit kann jedoch für didaktische Untersuchungen ein Problem darstellen: In diesem Artikel sind beispielsweise die erhobenen Schreibkonferenzen aus schreibdidaktischer Perspektive zu kritisieren.

Vier Kritikpunkte sollen hier explizit gemacht werden. Die Schreibaufgabe war, erstens, nicht funktional eingebettet. Da die Lehrpersonen implizit die einzigen Leser:innen der Texte waren, ist die These naheliegend, dass sich die Schüler:innen v. a. auf die Korrektur oberflächennaher Phänomene konzentrierten. Hinzu kommt, zweitens, dass der Ansatz der Schreibkonferenz in der letzten Lektion vor der Abgabe suggeriert, dass die Überarbeitungen in erster Linie auf der Textoberfläche stattfinden sollten. Drittens wurden aus Gründen der Methodentreue keine gesprächsexternen Daten, wie z. B. Rechtschreibkompetenzen, erhoben (Deppermann, 2008, S. 17). Dies erlaubt keine Diskussion darüber, inwiefern das Ausbleiben fachlicher Diskussionen in bestimmten Überarbeitungssequenzen auf mangelndes Wissen bzw. Können zurückzuführen ist. Viertens wurden vor der Schreibkonferenz

keine Übungseinheiten durchgeführt, sodass unklar ist, ob die Schüler:innen wussten, was während der Schreibkonferenz von ihnen erwartet wird.

Obgleich diese Kritikpunkte aus didaktischer Perspektive legitim sind, spielen sie vor dem Hintergrund der hier zu untersuchenden Fragestellung eine untergeordnete Rolle: Denn diese Studie interessiert sich dafür, *wie* Schüler:innen Überarbeitungssequenzen organisieren. Wie sich zeigen wird, orientieren sich Schüler:innen während Überarbeitungssequenzen derart systematisch an einer eindeutig beschreibbaren Sequenzorganisation, dass die These naheliegt, dass die Schüler:innen diese Sequenzen aus anderen Kontexten kennen. Allerdings schränken die genannten Kritikpunkte die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf alle Schreibkonferenzen stark ein.

4.3 Datenaufbereitung

Die Aufbereitung des Materials fand in drei Schritten statt. Im ersten Schritt wurden aus dem Datenmaterial diejenigen Sequenzen ausgewählt, in denen die Schüler:innen Markierungen in den Texten vorgenommen hatten. „Markierung“ umfasst dabei jede Änderung des Textes: Streichungen, Korrekturen, neue Formulierungen oder Unterstreichungen. Insgesamt wurden 132 Überarbeitungssequenzen identifiziert.⁸ Alle Überarbeitungssequenzen stammen aus der Phase der Schreibkonferenz, in der sich die Schüler:innen ihre Texte Satz für Satz vorlesen. Die Zahl der Überarbeitungen unterscheidet sich je nach Gruppe stark:

Sek II_Klasse A		Sek II_Klasse B	
Gruppe 1	11	Gruppe 1	10
Gruppe 2	16	Gruppe 2	1
Gruppe 3	12	Gruppe 3	11
Gruppe 4	17	Gruppe 4	10
Gruppe 5	8	Gruppe 5	18
Gruppe 6	10	Gruppe 6	8

Tab. 1: Menge der Überarbeitungssequenzen pro Gruppe

Damit sei gesagt, dass diese Studie nicht den Anspruch hat, die Funktionsweise von Schreibkonferenzen als Ganzes zu beschreiben. Sie beschränkt sich auf einen kleinen Ausschnitt in den Interaktionen der Schreibkonferenzen, namentlich auf Überarbeitungssequenzen.

In einem zweiten Schritt wurden Minimaltranskripte nach GAT 2 (Selting et al., 2009) der Überarbeitungssequenzen angefertigt. In Bezug auf die Transkription der Überarbeitungen ist hervorzuheben, dass sich viele Überarbeitungen nicht rekonstruieren lassen, wenn ausschliesslich ‚talk‘ transkribiert wird: Vielmehr müssen auch nonverbale Handlungen mit erfasst werden, denn die Schüler:innen setzen ihre körperlichen Ressourcen (*bodies*, Mondada, 2019, S. 47–50) gezielt ein, um sich über Texte als Objekte (Mondada, 2019, S. 51–53) zu verständigen. In den hier abgedruckten Transkripten wurden deshalb alle körperlichen Handlungen transkribiert, die von den Schüler:innen im Laufe des Gesprächs relevant gesetzt wurden (Mondada, 2018, S. 88).

⁸ Der Grund, weshalb ausschliesslich Überarbeitungssequenzen untersucht wurden, die eine Überarbeitung nach sich zogen, ist methodischer Natur: Wie kann man unterscheiden, ob beispielsweise ein Räuspern in einer Sequenz eine abgebrochene Überarbeitungssequenz ist oder doch „nur“ ein Räuspern?

In einem dritten Schritt wurden möglichst unterschiedliche Sequenzen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten⁹ mikroskopisch untersucht (Deppermann, 2008, S. 52). Der Vergleich der Mikroanalysen zeigte, dass sich der Aufbau der Überarbeitungssequenzen systematisieren lässt. Im Sinne des datengeleiteten Vorgehens (Deppermann, 2008, S. 54) entstanden so die hier vorgestellten Forschungsfragen. Anschliessend wurden, ausgehend von den Einzelanalysen, unterschiedliche Sequenzorganisationen und -beschreibungen entwickelt und an allen Überarbeitungssequenzen überprüft. Das folgende Kapitel beschreibt diejenige, die sich auf alle hier untersuchten Überarbeitungssequenzen anwenden lässt.

5 Ergebnisse

Im Folgenden wird argumentiert, dass Schüler:innen Überarbeitungssequenzen grundsätzlich als Nachbarschaftspaare organisieren: Ein solches besteht aus dem EPT ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und dem präferierten ZPT ‚Überarbeitung durchführen‘, wie das Kapitel 5.1. zeigen wird. Diese zweiteilige Kernsequenz kann von den Schüler:innen an jeder Position erweitert werden: Das Kapitel 5.2. setzt sich mit Prä-Erweiterungen auseinander; Schüler:innen nutzen diese, um ihre Mitschüler:innen aufzufordern, ein konkretes sprachliches Problem zu lösen. Nach einer durchgeführten Überarbeitung produzieren Schüler:innen meistens Post-Erweiterungen, die im Kapitel 5.3. diskutiert werden. Sie haben vor allem gesprächsorganisatorische Funktion: In Post-Erweiterungen werden durchgeführte Überarbeitungen gewürdigt und die Schüler:innen signalisieren sich gegenseitig, dass weitergearbeitet werden kann. Einschub-Erweiterungen werden im Kapitel 5.4. behandelt. Einschub-Erweiterungen, die in Antizipation eines ZPT realisiert werden, widmen sich inhaltlichen oder gesprächsorganisatorischen Unsicherheiten.

5.1 Kernsequenzen

Das Datum 1 stellt eine der kürzesten Überarbeitungssequenzen im Korpus dar. Gegenstand der Überarbeitung ist das Komma im folgenden Satz: „Die Texte sind selten in vollständigen Sätzen geschrieben, und meistens sind Fremdwörter und Emojis ergänzt.“ Der Überarbeitungssequenz geht – gemäss Aufgabenstellung – das Vorlesen des Satzes durch die Autorin in den Zeilen 001–003 voraus.

Datum 1 (Sek II_Kl B_Gr 6_ÜA 3)

```
004 B1: <<Mundart> DAS komma +isch falsch.          +>
           -----> +B1 zeigt auf das Komma+
           DAS komma ist falsch.
005 M1: * (3.5)          *
           *Autorin tilgt Komma*
```

In Zeile 004 ergreift B1 das Rederecht, formuliert einen Deklarativ und zeigt zeitgleich mit dem Finger auf die relevante Textstelle: Sie identifiziert also mit unterschiedlichen Ressourcen gleichzeitig und eindeutig die Problemquelle.

⁹ Konkret wurden Daten unter folgenden Analysegesichtspunkten sequenziell analysiert: Handlungsbeschreibung, Äusserungsgestaltung und Formulierungsdynamik, Timing, Folgeerwartungen, interaktive Konsequenzen sowie Sequenzmuster (für eine genaue Beschreibung jeder dieser Gesichtspunkte: Deppermann, 2008, S. 53–72). Im Sinne der Konversationsanalyse ist die mehrfache Analyse unter unterschiedlichen analytischen Gesichtspunkten sinnvoll, da sie den Blick für Details schärft und die analytische Fragestellung aus dem Material heraus entwickelt. So können Interaktionsprozesse „gewissermaßen aus verschiedenen Perspektiven vermessen“ werden (Deppermann, 2008, S. 54).

Der Beitrag „DAS komma isch falsch“ etabliert dabei aber auch spezifische konditionelle Relevanz. Dieser kommt die Autorin M1 in der Zeile 005 nach, indem sie wortlos das identifizierte Komma tilgt. Die Autorin behandelt den Beitrag in Zeile 004 also als Überarbeitungsaufforderung, die an sie – als Autorin – adressiert ist. Auch die zwei anderen an der Interaktion beteiligten Schüler:innen scheinen den Beitrag von B1 in Zeile 004 als an die Autorin adressiert verstanden zu haben: Sie reagieren in keiner Weise auf den Beitrag in Zeile 004.

Dieses Datum besteht demnach aus nur zwei interaktionalen Handlungen: dem Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung in Zeile 004 und dem Durchführen ebendieser Aufforderung in Zeile 005. Aufforderungen werden in der konversationsanalytischen Literatur als EPT konzeptualisiert:

Eine Aufforderung ('request', 'directive') stellt eine Handlung dar, mit der ein/e oder mehrere InteraktionspartnerInnen dazu gebracht werden sollen, eine entsprechende Handlung mehr oder weniger *unmittelbar nachfolgend* auszuführen. Im Vordergrund dieses Verständnisses von Aufforderung steht also die konkrete Ausführung einer (mehr oder weniger) unmittelbar folgenden Handlung, die als Einheit konzeptualisiert oder dargestellt wird. (Ehmer et al., 2021, S. 670; Hervorhebungen im Original)

Der deutsche Begriff ‚Aufforderung‘ löst dabei die Unterscheidung zwischen ‚request‘ – also einer Handlung, bei der eine Person *gebeten* wird, etwas zu tun (Craven & Potter, 2010, S. 420) – und ‚directive‘ – also einer Handlung, mit der einer Person *gesagt* wird, sie solle etwas tun (Craven & Potter, 2010, S. 420) – auf. Dies ist insofern sinnvoll, als z. B. schon Curl & Drew (2008) argumentieren, dass ‚requests‘ und ‚directives‘ dieselbe Handlung darstellen, sich jedoch mit Blick auf (a) die Befugnis, eine Aufforderung zu machen, und (b) die Bewertung der Eventualitäten im Zusammenhang mit der Bewilligung einer Aufforderung unterscheiden (S. 148).

Das Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘ ist in den Daten hochgradig frequent: In nur drei der 132 Überarbeitungssequenzen geht dem Durchführen einer Überarbeitung keine Überarbeitungsaufforderung voraus.¹⁰ Nachbarschaftspaare zeichnen sich jedoch nicht in erster Linie durch ihre Frequenz aus, sondern durch ihre klare Präferenzorganisation (z. B. Schegloff 2007, S. 20–27). Deshalb zeigt das Datum 2 eine Überarbeitungsaufforderung, der nicht nachgekommen wird. Die Schülerinnen sprechen über folgenden Satz von E2: „Somit auch der Wortschatz, mit dem man sich weiterentwickeln und neue Wörter erlernen könnte auch.“ Nachdem die Schülerinnen in den nicht abgedruckten Zeilen 001–014 das zweite „auch“ am Ende des Satzes getilgt haben, benennt die Mitschülerin D2 eine zweite Problemquelle im Text:

Datum 2 (Sek II_Kl A_Gr 2_ÜA11)

015 D2: +vielleicht aus dem könnte KANN, +
+D2 zeigt mit Stift auf die Textstelle+
016 + (1.1) +
+D2 richtet Blick auf E2+
017 <<p>lernen KANN> (-) anstatt (-) könnte.>
018 (1.7)
019 E2: m DAS ist eine (--) eine hypothese (.) eine annahme (-) so-
(---)
020 we_man KÖNnte in der_(.) dieser zeit (-) neue wörter (.)
lernen (-) aber;
021 (6.2)
022 <<pp> in der man sich weiterentwickeln und neue wörter lernen

¹⁰ Das Beschreiben der drei Sequenzen, die ohne Überarbeitungsaufforderung auskommen, sprengt den Rahmen dieses Aufsatzes. Die Absenz einer Überarbeitungsaufforderung wird jedoch in den Interaktionen immer als bedeutungstragend behandelt.

Nach ihrem Beitrag in Zeile 015 richtet D2 ihren Blick auf die Autorin und markiert damit, dass sie eine Reaktion von ihr erwartet. Der Beitrag hat dabei durch das „vielleicht“ und die steigende Tonhöhenbewegung einen interrogativen Charakter. Die Autorin E2 ergreift in Zeile 016 nicht das Rederecht, sodass eine Pause von 1,1 Sekunden entsteht. Diese interpretiert D2 in Zeile 017 als Reparaturbedarf: Sie wiederholt in Zeile 015 ihr Anliegen: „<>lernen KANN> (-) anstatt (-) kÖnnte.>“. Dieser Beitrag unterscheidet sich jedoch von ihrem ersten Beitrag: Neu fällt die Tonhöhenbewegung, die Modalpartikel „vielleicht“ wird nicht realisiert. Der Beitrag ist damit eindeutig als Aufforderung erkennbar.

In Zeile 018 folgt eine weitere, längere Pause, die bereits Hinweise auf den nachfolgenden, dispräfizierten ZPT gibt (Pomerantz, 1984, S. 64–65). In den Zeilen 019–029 bearbeitet die Autorin dann aufwendig die Überarbeitungsaufforderung ihrer Mitschülerin. Das Durchführen der Überarbeitung bleibt dabei „noticeably, officially, consequentially absent“ (Schegloff, 2007, S. 20): Die Autorin führt zweimal aus, weshalb sie der Überarbeitungsaufforderung nicht nachkommt. In einem ersten Beitrag in den Zeilen 019–020 begründet sie: „m DAS ist eine (–) eine hypothese (.) eine annahme (–) so- (–) we_man KÖNnte in der_(.) dieser zeit (–) neue wörter (.) lernen (–) aber;“. Dieser Beitrag beginnt mit der Verzögerungspartikel „m“, die Widerwilligkeit bzw. Unwohlsein zeigt (Pomerantz, 1984, S. 72). Im weiteren Verlauf des Beitrags realisiert E2 eine durch die Partikel bereits projizierte Erklärung (*account*, z. B. Heritage, 1988), weshalb sie der Überarbeitungsaufforderung nicht nachkommen wird.

In Zeile 021 folgt eine lange Pause von 6,2 Sekunden, die E2 dahingehend interpretiert, dass sie ihre Entscheidung, den Konjunktiv II zu gebrauchen, weiter begründen muss. Entsprechend ergreift sie in den Zeilen 022–027 das Rederecht: „ich glaube wenn man das KÖNnte verwendet- dann ist es mehr (–) so, so wirklich s_so ein spekullIERen; (-) wenn KANN ist dann ist es [ein bisschen verbind]“. Diese Erklärung wird in Zeile 028 von J2 durch ihr „[vor allem ist es ja nicht der FALL;]“ unterstützt; wodurch die Überarbeitungssequenz beendet wird.

Mit Blick auf die Daten 1 und 2 stellen die interaktionalen Handlungen ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘ das Nachbarschaftspaar im Kern von Überarbeitungssequenzen dar. Gesprächsteilnehmer:innen können für das Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung das Rederecht für sich beanspruchen, ohne dass es ihnen zugeteilt wurde. Eine Überarbeitungsaufforderung scheint dabei den:die Autor:in des Textes zu adressieren: Erwartet wird von ihnen, dass sie diese Überarbeitungsaufforderung bearbeiten. Das Datum 1 zeigt, dass die Handlung ‚Überarbeitung durchführen‘ als ZPT auch ohne Verbalisierung ausgeführt werden kann. Das Datum 2 hingegen zeigt, dass das Nichtdurchführen der Überarbeitungsaufforderung dispräferiert ist.

5.2 Prä-Erweiterungen

Dem Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung geht in den meisten Überarbeitungssequenzen eine Prä-Erweiterung voraus. Als Prä-Erweiterungen werden in der Konversationsanalyse solche Erweiterungen bezeichnet, die eine nachfolgende, spezifische Sequenz erwartbar machen (Schegloff, 2007, S. 28–29). Im Folgenden wird argumentiert, dass (1) es im Kontext von Überarbeitungssequenzen spezifische Prä-Erweiterungen gibt und (2) diese Prä-Erweiterungen von Schüler:innen systematisch eingesetzt werden, um (a) die Verantwortung für eine konkrete Überarbeitungsaufforderung nicht übernehmen zu müssen und (b) die Mitschüler:innen zur Bearbeitung eines konkreten sprachlichen Problems aufzufordern. Die Prä-Erweiterungen im Kontext von Überarbeitungssequenzen sind entsprechend eine wirkungsvolle Praktik, um die Partizipation der Mitschüler:innen zu ermöglichen.

Im Kontext von Überarbeitungssequenzen setzt der EPT der Prä-Erweiterung den EPT der Kernsequenz, die Überarbeitungsaufforderung, relevant. Beispielsweise lässt sich das am Datum 3 erkennen, in dem die Gruppe über folgenden Satz von O1 spricht: „Ebenfalls kann jede Baselbieter Schule einen Beauftragten für die Leseförderung beantragen welcher zusätzliche Projekte organisiert.“ Nach dem Vorlesen des Satzes wirft I2 eine Frage auf:

Datum 3 (Sek II_Kl A_Gr 5_ÜA2)

```
005 I2: <<Mundart>=kunnt do nid e KOMma? * (--)  
*  
                                         *I2 zeigt mit Finger auf  
Textstelle*  
=kommt da nicht ein KOMma  
006    aso [ich bin nid GUET gell;]> ]  
also [ich bin nicht GUT gell; ]  
007 O1:  [<<Mundart>ey kommas ] ICH weiss nid.  
[ey kommas ] ICH weiss nicht.  
008    (do ka [ÜBerall es komma ha;)> ]  
(hier kann [ÜBerall ein komma haben;)]  
009 I2:      [be*antragen ] [KOMma welcher,* ]  
*I2 zeigt mit Finger auf Textstell *  
010 N1: <<Mundart> [JO es kunt e komma glaub.> ]  
[JA es kommt ein komma glaub.]  
011 O1: <<Mundart>+DASCH tatsächlich e sehr [e guete+ [punkt.]]>  
DAS IST tatsächlich ein sehr [ein guter punkt.]  
+O1 setzt Komma +
```

Die Prä-Erweiterung dieses Datums beginnt mit dem ersten Teil des Beitrags von I2 in der Zeile 005: „=kunnt do nid e KOMma?“ Das Interrogativ suggeriert bereits, dass der Beitrag nicht als Überarbeitungsaufforderung verstanden werden will: Entsprechend schiebt I2 in Zeile 006 eine Erklärung für die von ihr gewählte interrogative Form hinterher. Dadurch betont sie, dass es sich bei dem Beitrag nicht um eine Überarbeitungsaufforderung – wie dies beispielsweise im Datum 2 der Fall war – handelt, sondern um eine ‚echte‘ Frage, die geklärt werden muss. Die Frage ist dabei so formuliert, dass sie zwei Antworten zulässt: Ein Ja würde eine Überarbeitungsaufforderung etablieren; ein Nein hingegen würde die Prä-Erweiterungen abschliessen, ohne eine Überarbeitungsaufforderung zu etablieren. Damit sei bereits der zentrale Unterschied zwischen den EPT von Prä-Erweiterungen und den EPT von Kernsequenzen benannt: Letztere setzen das Durchführen einer Überarbeitung relevant, während Erstere das Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung relevant setzen.

Der von I2 etablierten konditionalen Relevanz kommt O1 in seinem Beitrag jedoch nicht nach: In den Zeilen 007 und 008 gibt der Autor zu verstehen, dass er die Verantwortung für die Entscheidung

ebenfalls nicht übernehmen will. Da die von I2 formulierte Frage inhaltlich stehen bleibt, nimmt I2 in Zeile 009 mit „[be*antragen] [KOMma welcher, *]“ das Rederecht wieder für sich in Anspruch, indem sie die Textstelle inkl. der zur Diskussion stehenden Korrektur nochmals vorliest. Noch während I2 spricht, schaltet sich schliesslich N1 in Zeile 010 ein: „[JO es kunt e komma glaub.]“. Mit diesem Beitrag antwortet N1 auf die Frage von I2 aus Zeile 005. Er etabliert durch seine Zustimmung eine Überarbeitungsaufforderung und damit eine neue konditionelle Relevanz: Vom Autor wird erwartet, die etablierte Überarbeitungsaufforderung umzusetzen, was er in Zeile 011 auch tut.

Prä-Erweiterungen können ausserdem dafür eingesetzt werden, die Hilfe anderer Schüler:innen bei noch nicht gelösten Problemen im Text einzufordern, wie das Datum 4 beispielhaft zeigt. O2 macht zu Beginn der Sequenz darauf aufmerksam, dass sich im Text von J1 eine Formulierung in zwei aufeinanderfolgenden Sätzen nahezu wiederholt:¹¹

Datum 4 (Sek II Kl. B Gr. 4 ÜA2)

001 M2: <<liest vor> die schülerinnen und schüler (.) HABen starke probleme,
002 texte zu LESEN und vor allem,
003 DIESe zu verstehen;>
004 O2: <<Mundart> ALSO (-) me_ , (-)
 ALSO (-) man_ (-)
005 aso es isch jo EIGentlich voll okE?
 also es ist ja EIGentlich voll okay?
006 aber es isch halt ZWEImol hinderenand->
 aber es ist halt ZWEImal hintereinander-
007 +<<liest vor> schülerinnen und schüler-
+O2 führt seinen Stift den relevanten Textstellen entlang -----
008 und schüler und schülerinnen>+
----->+
009 <<Mundart> DASCH hald so e bitzeli?
 DAS IST halt so ein bisschen ?
010 abEr (-) an SICH isch- (.)
 abEr (-) an SICH ist- (.)
011 aso ICH weiss nid;
 also ICH weiss nicht;
012 jo;>
 ja;
013 J1: <<Mundart> jo ich WEISS nid was ich sunsch sett nä.>
 ja ich WEISS nicht was ich sonst nehmen soll.
014 O2: <<Mundart>jä ä viel_jo so,>
 ja ä viel_ja so,
015 <<Standarddeutsch> die KINDer?>
016 <<Mundart> oder so;
017 kei AHNig.>
 keine AHNung.
018 M2: die JUGendlichn.
019 J1: +<<Mundart>sch[o ehnder] +
 + sch[on eher]
+J1 zeigt auf die Textstelle, die vor M2 liegt+
020 O2: [<<Mundart>oder SO>]
021 +(4.8) +

¹¹ Speziell an diesem Datum ist, dass der Text von J1 vor M2 liegt. Dies, weil M2 in dieser Gruppe alle Texte vorliest. Dies hat in Zeile 019 zur Folge, dass M2 von der Autorin angewiesen wird, die Überarbeitung durchzuführen.

+M2 ändert „Schülerinnen und Schüler“ zu „die Jugendlichen“+
 022 O2: <<pp> fantastisch>
 023 (alle lachen)
 024 M2: oke
 025 J1: oke

Das „ALso“, mit dem O2 seine Prä-Sequenz beginnt, markiert den Beginn einer *multi-turn unit* (Deppemann & Helmer, 2013, S. 8). Die Einheit besteht aus drei Teilen: Im ersten Teil in den Zeilen 004–005 („ALso (-) me_(-) aso es isch jo EIGentlich voll oke?“) wird die grundsätzliche Zustimmung zur Angemessenheit der noch nicht identifizierten Problemquelle betont; das „EIGentlich“ sowie die steigende Tonhöhenbewegung machen eine Kritik des Satzes erwartbar. Im zweiten Teil identifiziert O2 dann die Problemquelle: „aber es isch halt ZWEImol hinderenand-> <<liest vor> schülerinnen und schüler- und schülerinnen und schülerinnen“ (Z. 006–008). Durch das Vorlesen in Standardsprache und das zeitgleiche Entlangführen seines Stifts macht er auf die von ihm wahrgenommene Problemquelle aufmerksam. Der dritte Teil des Beitrags besteht aus abgebrochenen Begründungsversuchen für das Hervorheben der Problemquelle: „DASCH hald so e bitzeli? abEr (-) an SICH isch- (.) aso ICH weiss nid; jo;“ (Z. 009–012). Der sehr aufwendige Beitrag von O2 ist der EPT einer Prä-Erweiterung, der eine Überarbeitungsaufforderung relevant setzt, wie der Beitrag der Autorin in Zeile 013 zeigt: „jo ich WEISS nid was ich sunsch sett nä.“ Sie nimmt die konditionelle Relevanz zwar zur Kenntnis, kommt dieser jedoch nicht nach. Vielmehr nimmt sie sich selbst aus der Verantwortung, eine Überarbeitungsaufforderung zu formulieren.

O2 kommt daraufhin der ursprünglich von ihm etablierten konditionellen Relevanz in den Zeilen 014–017 nach: Mit „jä ä viel_jo so,“ verzögert er erst seine Antwort, bevor er „die KINDer“ als ZPT formuliert. Diesen ZPT schwächt er allerdings mit „oder so; kei AHNig.“ zweimal ab. In Bezug auf die Gesprächsorganisation ist dies ein spannender Moment: O2 formuliert als ZPT auf eine von ihm selbst initiierte Prä-Erweiterung die Überarbeitungsaufforderung „die KINDer?“. Dabei gibt er durch die steigende Tonhöhenbewegung und die vielen Modalisierungen zu erkennen, dass er seinen Beitrag als unangemessene Lösung erachtet. O2 formuliert damit zwar eine Überarbeitungsaufforderung, da diese als ZPT einer Prä-Erweiterung notwendig ist; er nutzt aber unterschiedliche Strategien, um diese Aufforderungen abzuschwächen. M2 ergreift direkt im Anschluss mit „die JUGendlichn.“ das Rederecht und kommt ihrerseits der in der Prä-Erweiterung etablierten konditionellen Relevanz nach, wodurch nun zwei konkurrierende Überarbeitungsaufforderungen im Raum stehen.

Durch diese Konkurrenzsituation fällt im Gespräch eine neue pragmatische Aufgabe an, namentlich das Entscheiden zwischen diesen beiden Überarbeitungsaufforderungen, was O2 und J1 in den Zeilen 019 und 020 gleichzeitig und konsensual tun: Die Konkurrenzsituation konnte sich durch denselben Entscheid beider Sprecher:innen auflösen. Es folgen die Überarbeitung und zwei Post-Erweiterungen (mehr dazu: Kapitel 5.5.).

Das Datum zeigt, dass Schüler:innen wie O2 Prä-Erweiterungen nutzen, um mit Blick auf eine identifizierte Problemquelle im Text Überarbeitungsaufforderungen vonseiten ihrer Mitschüler:innen zu elizitieren. Anders formuliert: Für Überarbeitungssequenzen spezifische Prä-Erweiterungen setzen das Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung relevant und zwingen die Mitschüler:innen zur Partizipation. Durch Prä-Erweiterungen können Schüler:innen also auch sprachliche Probleme bearbeiten, für die sie (noch) keine Lösung haben. Schüler:innen können Prä-Erweiterungen nutzen, um ihre Mitschüler:innen zur Bearbeitung einer Problemquelle zu rekrutieren; an sie kann aber auch durch eine Prä-Erweiterung die Erwartung getragen werden, Überarbeitungsaufforderungen für Problemquellen zu produzieren, die sie selbst potenziell nicht als solche identifiziert hätten.

Prä-Erweiterungen in Überarbeitungssequenzen zeichnen sich zusammenfassend funktional dadurch aus, dass sie eine Überarbeitungsaufforderung relevant setzen. Schüler:innen nutzen Prä-Erweiterungen systematisch, wenn sie die Hinweise auf konkrete Korrekturmöglichkeiten geben, aber für diese keine Verantwortung übernehmen möchten, oder wenn sie ein konkretes sprachliches Problem benennen, ohne dafür eine Lösungsmöglichkeit aufzuzeigen. Gesprächsorganisatorisch werden Prä-Erweiterungen dabei von den Gesprächsteilnehmer:innen in Überarbeitungsgesprächen anders behandelt als Überarbeitungsaufforderungen: Nach dem Initiieren einer Prä-Erweiterung gilt die Folgeerwartung, dass eine Überarbeitungsaufforderung etabliert werden muss; nach dem Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung erwarten Gesprächsteilnehmer:innen, dass (meist) der:die Autor:in eine Überarbeitung durchführt.¹²

5.3 Post-Erweiterungen

Minimale Post-Erweiterungen haben die generische Funktion von *sequence-closing thirds* (Stivers, 2012, S. 197–198). Sie bestehen meist selbst aus einem Nachbarschaftspaar und können, wie das Datum 4 zeigt, einfach durch eine Diskurspartikel („oke“) realisiert werden. Minimale Post-Erweiterungen können jedoch auch durch Fragen eingeleitet werden, wie das Datum 5 zeigt. Gegenstand der Überarbeitungssequenz ist der folgende Teilsatz: „Im Grossen und Ganzen kann man sagen, dass diese Behauptung eine Wahrheit mit sich tragen“. Die Autorin I1 hat in der Sequenz die Grossschreibung des Wortes „Wahrheit“ korrigiert. Nach dem Durchführen der Überarbeitung fragt sie in Zeile 008:

Datum 5 (Sek II_Kl B_Gr 5_ÜA9)
 008 I1: stimmt [DAS?]
 009 N2: [mhmm]
 010 O1: mhmm

Wenngleich die Funktion von Post-Erweiterungen grundsätzlich ist, eine Sequenz abzuschliessen, zeigt das Interrogativ in Zeile 008, dass dies nicht ihre einzige Funktion ist. Das Abschliessen der Sequenz bedeutet, sich gegen das Weiterarbeiten an diesem Satz zu entscheiden; sich also *für* den Satz, so wie er in dem Moment auf dem Papier steht, zu entscheiden. In diesem Kontext ist besonders hervorzuheben, dass die Referenz des Pronomens „das“ im Beitrag von I1 unklar ist: „das“ könnte sich auf die durchgeföhrte Korrektur oder aber auf den Teilsatz als Ganzes beziehen. I1 designt den EPT ihrer Post-Erweiterung also als offene Frage mit unklarer Referenz und richtet diese nicht an eine:n Mitschüler:in, sondern an alle. Und alle antworten auch. Derart verteilt sie die Verantwortung für die Überarbeitung auch auf ihre Mitschüler:innen. Mit diesem Nachbarschaftspaar endet die Überarbeitungssequenz und der nächste Teilsatz wird vorgelesen.

Post-Erweiterungen sind die häufigste Form der Erweiterung der Kernsequenz. Sie haben grundsätzlich gesprächsorganisatorische Funktion und schliessen eine Überarbeitungssequenz ab. Dabei können sie genutzt werden, um die Richtigkeit des überarbeiteten Satzes, so wie er im Moment der Post-Erweiterung auf dem Papier steht, nochmals zur Diskussion zu stellen. Wird die Post-Erweiterung abgeschlossen, ist Platz für die nächste Überarbeitungssequenz geschaffen.

¹² Dieser Aufsatz zielt auf die funktionale Beschreibung der Handlungen. Die Frage, welche Formen Beiträge haben müssen, um als EPT von Prä-Sequenzen erkennbar zu sein, ist damit noch nicht beantwortet. Theoretisch ist also denkbar, dass ein Beitrag als EPT einer Prä-Sequenz und einer Kernsequenz verstanden werden kann.

5.4 Einschub-Erweiterungen

,Einschub-Erweiterungen‘ (*insert expansions*, Schegloff, 2007, S. 97–114) beschreiben in der konversationsanalytischen Tradition eine Erweiterung, die, erstens, zwischen einem EPT und einem erwarteten ZPT steht (Schegloff, 2007, S. 194–195) und, zweitens, in dyadischen Gesprächen vonseiten der Person initiiert wird, die unter der konditionellen Relevanz steht, den ZPT zu produzieren (Schegloff, 2007, S. 97).¹³ Im hier untersuchten Korpus gibt es 32 Einschub-Erweiterungen: 8 Post-EPT- und 24 Prä-ZPT-Einschub-Erweiterungen. Der erste Typ der Einschub-Erweiterungen sind Beiträge, die ein Problem mit dem EPT bearbeiten und den ZPT noch nicht antizipieren. Sie spielen im Rahmen dieser Untersuchung eine untergeordnete Rolle, da ihre Form als Reparaturen generisch ist (Schegloff, 2007, S. 100–106). Prä-ZPT-Einschübe haben, wie im Folgenden argumentiert wird, je nach Position systematisch unterschiedliche Funktionen. Sie können innerhalb jedes Nachbarschaftspaars realisiert werden: in dem dieser Studie zugrunde liegenden Korpus dreimal zwischen Prä-Erweiterungen und 21-mal innerhalb von Kernsequenzen.

5.4.1 Einschub-Erweiterungen in Prä-Erweiterungen

Innerhalb von Prä-Erweiterungen haben Einschub-Erweiterungen die Funktion, Ideen zur Bearbeitung des im EPT der Prä-Erweiterung benannten Problems zu bearbeiten. Das Datum 6 zeigt einen solchen Fall:

Datum 6 (Sek II_Kl B_Gr 4_ÜA7)
007 J1: <<Mundart>hä isch> lesemotiviert <<Mundart>nid KLI?>
hä ist lesemotiviert nicht KLEIN?
008 (1.5)
009 O2: WAS bin ich (.) [lesemotivie]rt-
010 M2: [DOCH.]
011 O2: =DOCH.

In Zeile 007 realisiert J1 eine typische Prä-Erweiterung: J1 beschreibt eine Problemquelle und formuliert bereits eine konkrete Lösung, übernimmt die Verantwortung für diese jedoch nicht (Datum 3). Die Form des Beitrags als Entscheidungsfrage setzt zwei mögliche Antworten relevant: „Nein“ oder „Doch“. Beide werden von O2 in Zeile 009 nicht realisiert; er führt stattdessen mit seinem Frage-Antwort-Beitrag zwei Teile einer Einschub-Erweiterung selbst durch: „WAS bin ich (.) [lesemotivie]rt-=DOCH.“ Die Frageprobe zur Bestimmung von Adjektiven wird dabei – das ist aufgrund der Position des Einschubs eindeutig – in Antizipation auf den ZPT durchgeführt; sie ist eine Hilfestellung, um zu entscheiden, ob es sich bei ‚lesemotiviert‘ um ein Adjektiv handelt. Schon nach der Realisation des ersten Teils des Beitrags realisiert M2 den ZPT auf die in Zeile 007 etablierte konditionelle Relevanz. O2 kommt ebendieser konditionellen Relevanz eine Zeile später auch nach. Damit haben M2 und O2 eine Überarbeitungsaufforderung etabliert.

Die drei Einschub-Erweiterungen innerhalb von Prä-Erweiterungen haben im vorliegenden Korpus die Funktion, das für die Überarbeitungsaufforderung notwendige Wissen zu generieren. Sie sind gewissermassen der didaktische Traumfall: Die Schüler:innen konstatieren nicht nur Wissen in Form von Aufforderungen, wobei dieses Wissen implizit bleibt. Vielmehr führen sie eine grammatische Probe durch, um eine im Raum stehende sprachformale Frage zu beantworten.

¹³ An diesem Punkt sei explizit darauf hingewiesen, dass aufgrund der Definition von Einschub-Erweiterungen Beiträge, die nicht in Antizipation eines ZPT realisiert werden, nicht als Einschübe gelten. Dies umfasst solche Nebensequenzen, in denen ein:e oder mehrere Schüler:innen vom Überarbeitungsgegenstand abweichen, um beispielsweise das aktuelle Geschehen im Klassenzimmer zu kommentieren.

5.4.2 Einschub-Erweiterungen in Kernsequenzen

Prä-ZPT-Einschub-Erweiterungen in Kernsequenzen haben grundsätzlich die etablierte Überarbeitungsaufforderung im Blick und werden in Antizipation der Durchführung initiiert. Dies kann aus (a) inhaltlichen und (b) gesprächsorganisatorischen Gründen geschehen.

Zu (a): Im Datum 7 wird die Einschub-Erweiterung von der Autorin initiiert, um die Richtigkeit einer Überarbeitungsaufforderung zu hinterfragen. Die Schüler:innen besprechen dabei folgenden Satz von O1: „In diesem Artikel wird klar darüber berichtet, dass es den Lehren aufgefallen sei, dass die Schüler weniger lesen und weniger Verstehen“. In der Zeile 001 liest O1 bereits den nächsten Satz vor. N2 fällt ihr ins Wort und etabliert in Zeile 002 einen Überarbeitungsbedarf.

Datum 7 (Sek II_Kl B_Gr 5_ÜA16)

```

001 O1: ich werde meine EIGene stellung ein[einnehm- ]
002 N2: [verSTEHen] (--) <<Mundart>
        klei.>
003 O1: *<<p> → mein GOTT-> (-) *
        *O1 streicht das „V“ mehrmals durch*
004 oder <<dim>weniger?> (--)
005 lesen und verSTEHen; >(-)
006 <<Mundart> es isch aber> !DAS! verstehen, (-)
        <<Mundart> es ist aber> !DAS! verstehen,
007 I1: <<p>DEShalb.>
008 O1: aber weniger lesen-
009 N2: [sie lesen,   ]
010 I1: [immer weniger] verstehen;
011 N2: weil ICH verstehe <<dim>du verstehst;>
012           [sie verSTEHen wenig]er.
013 I1: <<Mundart>[mhm das ISCH so.> ]
        [mhm das IST so.      ]
014 O1: <<Mundart> oke +(-) +de mache mers KLEI; >
        oke + +dann machen wir es KLEIN;
        +O1 schreibt ein kleines „v“+

```

Nach dem Etablieren der Überarbeitungsaufforderung in Zeile 002 („[verSTEHen] (--) <<Mundart> klei.“) reagiert O1 sofort und setzt in Zeile 003 bereits zum Durchführen der Überarbeitung an. Sie initiiert allerdings in den Zeilen 005 und 006 eine Einschub-Erweiterung, in der sie die Überarbeitungsaufforderung hinterfragt: „<<Mundart> es isch aber> !DAS! verstehen, (-)“. Diese Einschub-Erweiterung stellt die Überarbeitungsaufforderung in Frage und etabliert damit eine neue konditionelle Relevanz: Die Erwartung ist, dass nun eine Erklärung für die Überarbeitungsaufforderung geliefert wird, was N2 und I2 in den Zeilen 009 und 010 gleichzeitig auch tun. N2 wählt für die Begründung der Kleinschreibung Deklarative, in denen das Verb ‚lesen‘ in den drei Singularpersonen Präsens konjugiert wird: „[sie lesen,] weil ICH verstehe <<dim>du verstehst>; [sie verSTEHen wenig]er.“ I1 argumentiert anfangs ähnlich, wenn sie in Zeile 010 selbst durch die Konjugation einen Erklärungsversuch startet: „[immer weniger] verstehen;“ Sie überlässt N2 dann jedoch das Rederecht und stimmt nach dem projizierten Abschluss des Beitrags von N2 ihrer Argumentation zu: „<<Mundart>[mhm das isch so]“ (Z. 013). Diese konjugierenden Beiträge scheinen dabei problemlos als Erklärung zu funktionieren; so ist O1 in Zeile 014 von der Erklärung derart überzeugt, dass sie die etablierte Überarbeitungsaufforderung mit dem Kommentar „de machemers KLEI;“ weiter durchführt.

Zu (b): Einschub-Erweiterungen in Kernsequenzen können jedoch auch dazu dienen, Gesprächsorganisatorisches zu thematisieren, wie dies im Datum 8 der Fall ist. Dies kommt jedoch nur sehr selten vor (dreimal im Korpus) und immer nur im Rahmen der ersten Überarbeitungssequenz einer Gruppe.

In diesem Datum sprechen die Schüler:innen über folgenden Satz: „Im Artikel: ‘Starke Schule’ wird das Problem **vestgestellt**, Schüler:innen lesen immer schlechter.“ In dieser Überarbeitungssequenz widmen sich die Beteiligten dem Wort „**vestgestellt**“:

Datum 8 (Sek II_Kl B_Gr 5_ÜA1)

010 N2: <<Mundart> hä ich würd eHER säge,>
 hä ich würde eher sagen
011 wird das problem:-
012 (1.1)
013 I1: DAR[ge]stel[lt?]
014 N2: [so-] [DAR]gestellt <<Mundart>jä;>
015 (1.1)
016 I1: <<Mundart> hä ich ha VORgezeigt welle <<lachend> säge;>>
 hä ich habe VORgezeigt wollen <<lachend> sagen;>
017 <<Mundart> soll Ich sch_döf ich das UFschriibe ode:r?
 soll Ich sch_darf ich das AUFschreiben ode:r?
018 N2: <<Mundart>ich glaub SCHO.>
 ich glaube SCHON.
019 I1: <<Mundart>ich schribbs UF.>
 ich schreibs AUF.

Nachdem dieselbe Überarbeitungsaufforderung in den Zeilen 013 und 014 von zwei unterschiedlichen Gesprächsteilnehmer:innen fast zeitgleich etabliert wurde, initiiert die Autorin I1 nach einem kurzen Kommentar des Fehlers in Zeile 017 eine Einschubsequenz: „söll Ich sch_döf ich das UFschriibe ode:r?“ Auf die Entscheidungsfrage reagiert N2 in Zeile 018 sofort: „ich glaub SCHO.“ In Zeile 019 schliesst die Autorin die Einschub-Erweiterung über ein *sequence-closing third* (Stivers, 2012, S. 197–198) noch ab, bevor sie sich dem Durchführen der Überarbeitung und damit dem ZPT der Kernsequenz widmet.

Prä-ZPT-Einschub-Erweiterungen haben zusammenfassend im Kontext von Überarbeitungsgesprächen je nach Position unterschiedliche Funktionen: Werden sie nach dem EPT der Prä-Erweiterung realisiert, zielen sie vor allem darauf, eine akzeptable Lösung für das im EPT der Prä-Erweiterung beschriebene Problem zu entwickeln. Werden sie nach dem EPT der Kernsequenz initiiert, können sie entweder inhaltlich oder gesprächsorganisatorisch sein: Inhaltliche Einschub-Erweiterungen unterstützen oder hinterfragen etablierte Überarbeitungsaufforderungen; gesprächsorganisatorische Einschub-Erweiterungen klären den angemessenen Umgang mit der etablierten Überarbeitungsaufforderung.

6 Fazit und Ausblick

Die Beschreibung der Gespräche während Schreibkonferenzen wurde schon mehrfach als Desiderat benannt (z. B. Fix, 2000, S. 318; Senn et al., 2005, S. 53). Diese Studie fragte systematisch-vergleichend nach der Organisation derjenigen Sequenzen während Schreibkonferenzen, in denen Schüler:innen Veränderungen im Text vornehmen. Dabei interessierten die interaktionalen Handlungen, aus denen diese Sequenzen bestehen, ihre Relevanz-Relationen untereinander und die Frage, ob Beiträge, je nach Position in der Überarbeitungssequenz, unterschiedliche Funktionen haben.

Die Datengrundlage stellten 132 Überarbeitungssequenzen aus 12 Schreibkonferenzen zweier 14. Klassen dar. Dabei sei nochmals darauf hingewiesen, dass einerseits diese Schreibkonferenzen aus didaktischer Perspektive zu kritisieren sind (Kapitel 4.2): Es ist durchaus denkbar, dass andere Ausprägungen der Schreibkonferenz auch Überarbeitungen zur Folge hätten, die anders organisiert sind. Andererseits sei hier erwähnt, dass Schreibkonferenzen keineswegs ausschliesslich aus Überarbeitungssequenzen bestehen (Kapitel 4.3).

Die Schüler:innen orientieren sich bei der Organisation der Überarbeitungssequenzen konsequent am Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘. Diese Kernsequenz kann beliebig erweitert werden, wobei die einzelnen Erweiterungen je nach Position unterschiedliche Funktionen erfüllen. Die Positions-Funktions-Beziehungen sind in der Tabelle 2 zusammengefasst:

Erweiterungstyp	Funktion(en)
Prä-Erweiterungen	- elizitieren Überarbeitungsaufforderung(en)
Post-Erweiterungen	- schliessen Überarbeitungssequenz ab
Einschub-Erweiterungen, <i>Typ Prä-Erweiterung</i>	- werden in Antizipation auf den ZPT der Prä-Erweiterung, d. h. der Überarbeitungsaufforderung, realisiert und suchen bzw. evaluieren eine Lösung für die identifizierte Problemquelle
Einschub-Erweiterungen, <i>Typ Kernsequenz</i>	- können eine etablierte Überarbeitungsaufforderung hinterfragen oder unterstützen - können Unsicherheiten bzgl. der Aufgabenstellung klären

Tab. 2: Positionen und Funktionen von Erweiterungen während Überarbeitungsgesprächen der Sekundarstufe II

Didaktisch sind diese Ergebnisse auf den ersten Blick ernüchternd: Denn im Zentrum der Überarbeitungsgespräche steht nicht die fachliche Deliberation, wie dies aus didaktischer Perspektive vielleicht wünschenswert wäre. Fachliches wird in den Überarbeitungssequenzen ausschliesslich in dispräfrierten ZPT der Kernsequenz (Datum 2) oder in Erweiterungen (Daten 3, 6 und 7) verhandelt. Auf den zweiten Blick wirft die systematische Orientierung der Schüler:innen an der hier beschriebenen Sequenzorganisation eine Reihe didaktischer Folgefragen auf.

Die relevanteste von diesen geht von Fix' These aus, dass ein wesentlicher „Ertrag von Schreibkonferenzen [...] im Aufbau von Sprachbewusstheit“ liege (2000, S. 318). Ausgehend davon drängt sich die Vermutung auf, dass die hier beschriebene, systematisch auftretende Sequenzorganisation den Endpunkt eines Erwerbsprozesses darstellt. In dessen Verlauf würden die Schüler:innen lernen, das interaktionale Aushandeln von Problemquellen in Texten in dieser Art und Weise zu organisieren. Um die Frage nach dem Erwerbsprozess oder dessen Funktionsweise zu stellen, sind longitudinal- oder querschnittlich-vergleichende Untersuchungen notwendig.

Aus schreibdidaktischer Perspektive werfen die Ergebnisse die Frage auf, wie Peer-interaktive Überarbeitungsgespräche organisiert sind, mit denen Schüler:innen Texte erfolgreicher überarbeiten als mit der Schreibkonferenz. Der Vergleich der Sequenzorganisationen während Schreibkonferenzen und während effektiverer Arrangements verspricht ein vielversprechendes Forschungsvorhaben zu sein, das Einblicke in die Gründe für die (In-)Effektivität bestimmter Überarbeitungs-Arrangements erlaubt.

Schliesslich sei noch erwähnt, dass sich auch aus konversationsanalytischer Perspektive Folgefragen ergeben. Erstens gilt festzuhalten, dass diese Studie ausschliesslich die interaktionalen Handlungen beschrieb; also die Funktion der Beiträge und ihre Beziehung untereinander. Eine Beschreibung der Form dieser Handlungen gilt es noch zu leisten. Sie ist wünschenswert, um zu verstehen, wie Schüler:innen ihre Beiträge als ebensolche Handlungen verständlich gestalten (*action formation*, z. B.

Heritage, 2013). Die Frage, beispielsweise, ob bzw. inwiefern sich die EPT von Prä-Sequenzen formal von den EPT von Kernsequenzen unterscheiden, könnte insbesondere im longitudinalen bzw. querschnittlichen Vergleich didaktisch relevante Einblicke liefern. Zu klären wäre außerdem, welche Rolle das Vorlesen für die Sequenzorganisation von Überarbeitungssequenzen spielt. Weiter gilt es zu beschreiben, aus welchen weiteren Teilen Schreibkonferenzen bestehen und wie die Schüler:innen sie organisieren: Wie sieht, beispielsweise, das Gespräch direkt nach dem Vorlesen des ganzen Texts aus?

Zusammenfassend untersuchte dieser Artikel also ein schreibdidaktisches Setting mit konversationsanalytischer Fragestellung und konnte dabei beschreiben, wie Schüler:innen der Sekundarstufe II ihre Überarbeitungssequenzen organisieren. Aus dieser Beschreibung ergab sich eine Vielfalt an Folgefragen. Diese Vielfalt zeigt bereits, dass das Untersuchen des Schüler:innen-Handelns während Peer-interaktiver, schreibdidaktischer Settings mit konversationsanalytischen Fragestellungen auch weiterhin ein lohnenswertes Unterfangen mit viel didaktisch relevantem Erkenntnispotential darstellt.

Literatur

- Bär, C. (2018). Textüberarbeitungen in Schreibkonferenzen – Wie textlinguistische Überlegungen und soziale Aushandlungen die Arbeit am Text prägen. In C. Bär & B. Uhl (Hrsg.), *Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven* (S. 205–224). Fillibach bei Klett.
- Birkner, K., Auer, P., Bauer, A., & Kotthoff, H. (2020). Glossar. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S. 491–495). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110689082>
- Böttcher, I., & Wagner, M. (1993). Kreative Texte bearbeiten. *Praxis Deutsch*, 20(1), 24–27.
- Craven, A., & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, 12(4), 419–442. <https://doi.org/10.1177/1461445610370126>
- Curl, T. S., & Drew, P. (2008). Contingency and Action. A Comparison of Two Forms of Requesting. *Research on Language and Social Interaction*, 41(2), 129–153.
<https://doi.org/10.1080/08351810802028613>
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). “It takes two”. The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101835. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Deppermann, A. (2010). Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 643–661). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_45
- Deppermann, A. (2014). Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In S. Staffeldt & J. Hagemann (Hrsg.), *Pragmatiktheorien* (S. 19–47). Stauffenburg.
- Deppermann, A., & Helmer, H. (2013). Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch. Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 32(1), 1–39. <https://doi.org/10.1515/zfs-2013-0001>
- Direktion für Bildung und Kultur Kanton Zug (2018): Lehrplan 21 Kanton Zug. Abgerufen am 21.01.2025. <https://zg.lehrplan.ch/>.

- Eckermann, T. (2017). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen* (2017). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15752-4>
- Ehmer, O., Oloff, F., Helmer, H., & Reineke, S. (2021). „How to get things done“ – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion. Einführung in das Themenheft. *Gesprächsforschung: Themenheft „How to get things done“ – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion*, 22, 670–690. Abgerufen am 21.01.2025. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2021/si-instruktionen.pdf>.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *leseforum.ch*, 2011(1). https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf
- Fix, M. (2000). *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in acht Klassen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283–307.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Heritage, J. (1988). Explanations as Accounts: A Conversation Analytic Perspective. In C. Antaki (Hrsg.), *Analysing everyday explanation. A casebook of methods* (S. 127–144). Sage.
- Heritage, J. (2013). Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. *Discourse Studies*, 15(5), 551–578.
- Jantzen, C. (2003). Eigene Texte in der Schule überarbeiten: beobachten – verstehen – lernen. In E. Brinkmann, N. Kruse & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren* (S. 111–126). Fillibach.
- Lehnen, Katrin (1999): Textproduktion als Aushandlungsprozeß. Interaktive Organisation gemeinsamer Schreibaufgaben. In: E.-M. Jakobs, D. Knorr & K.-H. Pogner (Hrsg.): *Textproduktion. HyperText, Text, KonText* (S. 75–92). Peter Lang.
- Lehnen, K. (2000). *Kooperative Textproduktion: Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301399>
- Lehnen, K. (2014). Kooperative Textproduktion. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 147–170). Luchterhand.
- Lipowsky, F., Herrmann, M., Ludwig, M., Eckermann, T., Heinzel, F., & Kruse, N. (2013). Textrevisio-nen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? *Unterrichtswissenschaft* 41(1), 38–56.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2024). Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Deutsch – vom 23. März 2016 in der Fassung vom 29. Februar 2024. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. Abgerufen am 21.01.2025. https://www.bildungsplaene-bw.de/_Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D.

- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shaped. *Communication Faculty Scholarship*. Abgerufen am 21.01.2025.
https://scholarsarchive.library.albany.edu/cas_communication_scholar/3
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (2011). Conversation Analysis: An Approach to the Analysis of Social Interaction. In T. A. van Dijk (Hrsg.): *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (S. 165–190). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446289068.n9>
- Reichardt, A., Kruse, N., & Lipowsky, F. (2014). Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textluppe. Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. *Didaktik Deutsch* 19(36), S. 65–85. <https://doi.org/10.25656/01:17207>
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simple Systematic for the Organisation of Turn Taking in Conversation. *Language*, 50, 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. (2007). Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*, 1, 1–300.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/4358>
- Senn, W., Lötscher, H., & Malti, T. (2005). Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen. Abgerufen am 10.10.2024. <https://edudoc.ch/record/3524?ln=de>
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum selbstbewussten Verfassen von Texten*. Cornelsen Scriptor.
- Stivers, T. (2012). Sequence Organization. In *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 191–209). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch10>
- Sturm, A. (2014). Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben. *leseforum.ch*, 2014(3), 1–22. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Sturm.pdf

Anschrift des Verfassers:

Jonathan Tadres, Pädagogische Hochschule Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, Schweiz.
jonathan.tadres@phzg.ch