

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Heike Roll

Interner Titel: Kooperative Textbearbeitung unter tutorieller Anleitung

Methodische Ausrichtung: Theoriegeleitete Interpretation

Quelle: Roll, Heike: (Hoch)-Schulischer Lernort Schreibwerkstatt. Tutorielle Schreibbegleitung als Instrument der DaZ-Förderung. In: Fürstenau, Sarah (Hg.) Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 163-179.

Mit freundlicher Genehmigung des VS-Verlages

[http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-18785-3\\_9](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-18785-3_9)

## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

["„Wir gehen jetzt das durch“ – direktive Unterweisung im Schreibgespräch"](#)

## Einleitende Bemerkungen

Das vorliegende Transkript dokumentiert den Einstieg in ein Schreibgespräch, das eine Schülerin der zehnten Klasse mit einer jüngeren Schülerin führt. Betrachtet man, wie unter [(Roll 2012)] Abschn. 9.2.2. dargelegt, die Beratung als diskursive Großform, die sich aus verschiedenen Phasen zusammensetzt, so sollte am Anfang des Gesprächs die Klärung des Anliegens erfolgen: Die ratsuchende Schülerin formuliert zunächst ihre Frage oder ihr Problem, worauf der oder die Beratende dann reagieren kann. Im vorliegenden Beispiel steigt die Begleiterin jedoch nicht in die erste Phase einer Anliegensklärung ein, sondern handelt vielmehr schulisch-belehrend.

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Das folgende Beispiel beleuchtet die kooperative Bearbeitung des Erzähltextes „Valentinstag“ in einer Kleingruppe. Die Anleitung übernimmt eine Schülerin der zehnten Klasse als Schreibbegleiterin. Hier liegt kein 1:1 Beratungsdiskurs vor, die

Schreibbegleiterin ist jedoch aufgefordert, die Aufmerksamkeit der jüngeren Schüler in einem Hörerorientierten Modus auf Bruchstellen im Text zu lenken.

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt der Erzähltext „Valentinstag“ in den Blick genommen werden, um im Sinne einer ressourcenorientierten Analyse den Sprachstand des Verfassers zu bestimmen. Analysen von Lernertexten tragen wesentlich zum Ausbau der Schreibdiagnostischen Kompetenzen der Studierenden bei; deshalb wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung exemplarische Analysen am Beispiel von Texten der teilnehmenden Schüler durchgeführt. Schreib Anlass für den vorliegenden Erzähltext war der Valentinstag, der als „Tag der Liebenden“ für viele Menschen eine besondere Bedeutung hat. Der Schreiber verdichtet – im Modus des „Freien Schreibens“ – in einer kurzen Erlebnis erzählung eine alltägliche Situation, die er als biographisch qualifiziert („als ich klein war“): Er erzählt von einem Konflikt mit seinen Freunden („Club“) „wegen eines Mädchens“, der sich in der Spielbude auf einem Hof hinter den Müllcontainern abspielt. Der Text, der zunächst handschriftlich konzipiert und dann in den PC eingegeben wurde, wird in der graphischen Originalgestaltung wiedergegeben.

### *Beispiel*

Erzähltext Erkan

Klasse 5, Familiensprache Türkisch, in Deutschland aufgewachsen

### **Valentinstag! 16.02.10**

**Als ich klein war hatte ich eine Freundin in Dortmund.**

**Als es Valentinstag war hat mich mein Cousin abgeholt und wir sind zur unsere Bude gegangen. Unsere Bude war hinter ein Müllcontainer. Dort hatten wir auch Sofas. Ein wenig später war so ein Mädchen von mein Kindergarten gekommen und ich wollt mit sie spielen doch mein Cousin wollte auch mit mir spielen. Dann habe ich aus ihr Club gekündigt obwohl ich der Anführer war. Alle meine Freunde haben mich gehasst und es war alles am Valentinstag passiert. Als ich zu Hause war hat sich mein Cousin sich bei mir entschuldigt und alle waren zufrieden.**

Eine erste Einschätzung des Sprachstands des Schülers erlaubt das Verfahren der Profilanalyse (zuletzt Grieshaber 2010). Die Profilanalyse orientiert sich an syntaktischen Wortstellungsmustern, die sukzessive im Verlauf der Sprachaneignung erworben werden. Erkans Sprachprofil bewegt sich auf der Stufe 4 (von insgesamt 6 Stufen). Insgesamt vier Äußerungen mit Nebensatz und Verbendstellung (davon überdehnt der Konnektor „als“) zeigen, dass sich die Hypotaxe im Ausbau befindet. Im C-Test, einem standardisierten Lückentest zur Erhebung der globalen Sprachkompetenz, erreichte Erkan im Klassenverband 72 Punkte (von 80). Beide Befunde deuten auf gute Basiskompetenzen des Schülers hin. Betrachtet man jedoch die vorliegende Textversion, so wird deutlich, dass die literale Organisation der eigenen Erfahrung in einem Erzähltext Lücken in der narrativen Struktur, im Bereich des emotionalen Wortschatzes und der stilistischen Gestaltung aufweist.

Das Vorhandensein einer Überschrift markiert ein literales Element, zugleich wirkt das Exklamativ „Valentinstag!“ durch die malend nachgeahmte Intonation (vgl. Redder 2010) konzeptionell mündlich. Die somit aufgebaute Erwartungshaltung, dass nämlich eine spannende Geschichte folgt, wird bedingt eingelöst. Es erfolgt eine lineare Strukturierung in Rahmensetzung (Dortmund – Valentinstag – Freundin), Planbruch (doch) und Bewertung (alle waren zufrieden). Eine „Weltausbreitung“ (Augst 2010), die

den Leser durch erzählerische Mittel wie Detaillierung, Qualifizierung durch Adjektive oder freie Angaben involviert, findet nicht statt. Eingangs nimmt der Verfasser eine individuelle Rahmensetzung vor: Er gibt den für ihn relevanten Punkt, dass er als Kind eine Freundin in Dortmund hatte, im ersten Satz als nicht eingebettete Vorabinformation.

*Als ich klein war hatte ich eine Freundin in Dortmund.*

*Als es Valentinstag war hat mich mein Cousin abgeholt und wir sind zur unsere Bude gegangen. (...)*

*Ein wenig später war so ein Mädchen von mein Kindergarten gekommen (...)*

Im folgenden Ausschnitt der kooperativen Textbearbeitung wird deutlich, dass die unklare Rahmensetzung und die fehlende emotionale Involvierung Knackpunkte für die lesenden Mitschüler darstellen. Die Aufgabe lautete, als Textdetektive „Leerstellen“ im Text zu suchen; Textstellen also, „die beim Leser noch Fragen offenlassen und entsprechend ergänzt werden müssen“ (Becker-Mrotzek und Böttcher 2006, S. 47). Das Transkript dokumentiert die Phase, in der die Schüler mit der konzentrierten Besprechung der „Leerstellen“, die sie im Text gefunden haben, beginnen. Zuvor hatte Erkan seinen Text einmal laut vorgelesen. In der Eröffnungssequenz etabliert die Schreibbegleiterin eine kommunikative Ordnung, indem sie das Rederecht Erkan, dem Schreiber, zuweist (s19). Sie positioniert sich als Moderatorin, die die Gesprächsführung übernimmt, den anderen Schülern aber dadurch Redezeit sichert. Strategisches Arbeiten leitet sie dadurch an, dass sie Erkan zunächst nur einen der von ihm gewählten Aspekte auswählen lässt.

### *Beispiel Valentinstag!*

Kooperative Suche nach Leerstellen Teilnehmer-Siglen (Pseudonyme):

*SCHB: Schreibbegleiterin; Schülerin der 10. Klasse, L1 Deutsch, Familiensprache Deutsch*

*S1: Erkan, Autor des Textes; 5. Klasse, L1 Türkisch, Familiensprache Türkisch*

*S2: Michelle, 5. Klasse, L1 Ewe, Familiensprache Ewe (Herkunftsland Togo)*

*S3: Martin, 5. Klasse, L1 Deutsch, Familiensprache Deutsch*

*Aufnahme: 4/2010, Transkription: Christine Hrnca*

*(19) SCHB: ((1 s)) Hmhm<sup>~</sup>, fang wa erstmal nur mit einem an, vielleicht kann er ((unv., 0,5 s)) sagen.*

*(20) S1: Eeh da steht ja/ich hab ja geschrieben „unsere Bude war hinter ein Müllcontainer“, • also eh • • • das is/dieser Satz hört sich so kurz an und • davor is ja noch ein Satz mit „Bude“.*

*(21) S1: Vielleicht hört sich das ja auch nicht so gut an.*

*(22) SCHB: ((1 s)) Okay, würdest du sagen, dass das jetzt so • so ne Leerstelle is? Is das da irgendwie/• • dass es dort schwer is, den Text zu verstehen?*

*(23) S1: Jaa ((1 s)) weil das könnte man ja auch so zusammenschreiben.*

*(24) SCHB: Hmhm<sup>~</sup>, ((2 s)) gut.*

*(25) SCHB: Hast du auch was gefunden?*

*[Kommentar]: wendet sich an S2*

Erkan (S1) lenkt seinen Bearbeitungsfokus auf den Satz: Unsere Bude war hinter ein Müllcontainer. Er stellt fest, dass sich dieser Satz nicht so gut anhört (s21) – und merkt an, dass zwischen diesem und dem Satz davor ein Zusammenhang besteht (Als es Valentinstag war hat mich mein Cousin abgeholt und wir sind zur unsere Bude gegangen.) Diese Beobachtung verweist zum einen auf die Funktion des lauten Verbalisierens für Revisionsprozesse. Klang und Rhythmus können beim Formulieren eine wichtige Hilfe darstellen, weshalb es förderlich ist, das mehrfach laute Vorlesen einzelner Formulierungen in den Revisionsprozess einzubeziehen (vgl. Becker-Mrotzek 2002). Zum anderen zeigt sich hier die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotski) im Erwerbsprozess, nämlich die weitere Ausbildung der Hypotaxe, an dieser Stelle des Relativsatzes. Genau dieses förderdiagnostische Moment, das möglicherweise eine von einer Lehrkraft geleitete Schreibberatung auf der Formulierungsebene aufgreifen könnte, kann die Schreibbegleiterin nicht aufgreifen. Dies ist auch nicht ihre Aufgabe. Ihre Aufgabe einer konvergenten Gesprächsführung (okay) erfüllt sie mit Erfolg: Sie hält den Fokus auf der Aufgabenstellung, indem sie (a) nachfragt und (b) eine Wissenslücke bei Erkan hinsichtlich der Aufgabe antizipiert. Um diese zu füllen, gibt sie eine reformulierende Worterklärung des Begriffs Leerstelle (s22): Is das da irgendwie/• • dass es dort schwer is, den Text zu verstehen? Deutlich wird aus Erkans Antwort (s23), dass er mental seinen Punkt der syntaktischen Komplexität verfolgt: jaa weil das könnte man ja zusammenschreiben (s23). Auch im weiteren Verlauf gibt die Begleiterin Hilfestellung, indem sie den normorientierten Fokus der Schüler (in s26 auf Kasusfehler) auf die Tiefenstruktur lenkt (s27). Eine durchgängig bestätigende Gesprächsführung wird durch konvergente Hörerrückmeldungen (jagenau, aber;joa; okay, hmhm"gut) hergestellt:

(26) S2: Aalso beiii dem Satz bei S1M, ehm da stand ja „unsere Bude war hinter ein Müllcontainer“, da müsste „einen Müllcontainer“ hin.

(27) SCHB: Ja • • genau, is n grammatischer Fehler, aber danach suchen wir ja nich wirklich, sondern wir suchen nach diesen Leerstellen, also da,

- wo etwas im Text fehlt, wo du • • wo du dir denkst, „Was soll das bedeuten? Was soll mir das sagen?“, verstehst du?
- (28) S1: hmhm<sup>˘</sup>
- (29) S2: hm<sup>˘</sup> • aber da gibt's noch ne Leerstelle zum Beispiel „als ich“ • • ehmm „zuhause war, hat sich mein Cousin bei mir entschuldigt“, da fehlt zum Beispiel ehmm wie er sich gefühlt hat (oder) was er gesagt hat oder ehm wie er sich gefühlt hat, als er • nach Hause gekommen is.
- (30) SCHB: ((1 s)) Joá
- (31) S1: Also ging zu schnell?
- (32) SCHB: ((1 s)) Vielleicht ja. ((2 s)) Und du?  
[k]: wendet sich an S2M
- (33) S3: Ehm • • bei dem ersten Satz • • „als ich klein war“ eh „hatte ich eine Freundin in Dortmund“ eh da find ich, das hat ja gar nichts zu tun mit dem Text überhaupt.
- (34) S2: ((1 s)) Eigentlich schon, nur vielleicht n bisschen auffällig erzählt.
- (35) S3 ((2 s)) Weil es geht ja • • irgendwie um die Bude und um den Club ((1 s)) und gar nich ehm • • um diese Freundin.
- (36) S2: Doch, das steht da noch drin. Aber das steht da nur noch ein Mal drin.
- (37) SCHB: ((2 s)) S1, möchtest du vielleicht selber dazu was sagen?
- (38) S1: Ja also ich hab das ja geschrieben • eeh damit die wissen, dass ich eh da klein war und wo ich gelebt hab • und dass ich eine Freundin hatte.
- (39) S1: ((2 s))Also dass ich eine Freundin dort hatte.
- (40) SCHB: ((1 s)) (Okay).
- (41) S1: Weil sonst eh würden die's ja gar nicht verstehen, weil wenn eh das so anfangen würde „als es Valentinstag war, hat mich mein Cousin abgeholt“.
- (42) SCHB: Hmhm<sup>˘</sup> ((2 s)) gut.
- (43) Also das müssen/vielleicht sollten wir da dann noch mal gucken, dass du/dass du vielleicht später nochmal was zu der Freundin schreibst, damit das bisschen verständlicher wird, weshalb du das erklärst.
- (44) S1: Ja.  
(...)

Ohne an dieser Stelle auf die im Weiteren vollzogenen Revisionsprozesse näher einzugehen, möchte ich die abschließende Äußerung der Begleiterin in den Blick nehmen. Mit also fokussiert sie in (s43) den Relevanzpunkt der Überarbeitung, nämlich die Bezugnahme auf die „Freundin“ im Text (Also das müssen/vielleicht sollten wir da dann noch mal gucken, s43). Die Reparatur des Modalverbs („sollten“ statt „müssen“) zeugt von ihrem Bemühen, den Modus der Konvergenz aufrecht zu halten und keinen direktiven Modus zu verfolgen. Sie versucht, Vorschläge und keine Vorschriften zu machen, und bringt mit der wir-Deixis ihr Unterstützungsangebot zum Ausdruck. Nach Abschluss der diskursiven Bearbeitung formuliert sie noch einmal schriftlich die möglichen Überarbeitungsschritte.

- (1) Du könntest in einem Nebensatz erwähnen, was die Freundin mit deinem Text zu tun hat. Beispiel: Als ich klein war hatte ich eine Freundin in Dortmund, die ich auch am Valentinstag traf. Doch zunächst hat mich mein Cousin abgeholt...
- (2) Erkläre kurz vorher was dieser Club ist. Was ist das für eine Bude? Beispiel... Wie sind zu unserer Bude gegangen, in der wir uns oft getroffen haben.
- (4) Schreibe, warum deine Freunde dich gehasst haben.

Fix (2000, S. 269) kommt in seiner grundlegenden Studie zur Textrevison zu dem Schluss, dass die didaktische Stärke der kooperativen Textbearbeitung in der Schärfung des Problembewusstseins zu suchen ist, während sie als Methode des Ausbaus der Formulierungskompetenz nicht ausreicht. Dieser Befund bestätigt sich bei der Betrachtung der Schüleraktivitäten. Deutlich wird, dass die (schreib-) erfahrene Schülerin durchaus effektive Hilfestellungen geben kann.

### **Literaturangaben:**

Augst, G. (2010). Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz. In T. Pohl, T. Steinhoff (Hrsg.) Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 7 (S. 63-96). Duisburg.

Baltmannsweiler. Becker-Mrotzek, M., Böttcher, I. (2006). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.

Becker-Mrotzek, M. (2002). Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In C. Kammler, W. Knapp (Hrsg.) Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. (S. 58-95). Baltmannsweiler.

Fix, M. (2000). Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung - empirische Untersuchungen. Baltmannsweiler.

Grießhaber, W. (2010). Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg.

Redder, A. (2010). Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik - Grundlagen und Vermittlungsziele. In Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.) Grammatik und sprachliches Handeln. (S. 9-24). München.

Roll, Heike: (Hoch)-Schulischer Lernort Schreibwerkstatt. Tutorielle Schreibbegleitung als Instrument der DaZ-Förderung. In: Fürstenau, Sarah (Hg.) Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 163-179.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Roll, H.: Kooperative Textbearbeitung unter tutorieller Anleitung

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//roll\\_kooperation\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//roll_kooperation_ofas.pdf), Datum des letzten Zugriffs 19.05.2016