

www.WRILAB2.eu

Ein Online-Labor zur Entwicklung von Textkompetenz in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch¹

Sonja Kuri

1. Textkompetenz als Schlüsselqualifikation

Die politischen Beziehungen der europäischen Nachbarstaaten sind mehrheitlich seit Jahrzehnten konfliktfrei, die offenen Grenzen garantieren Reisefreiheit, die auch genutzt wird. Obwohl den Grenzregionen in Europa mit der Förderung von Euroregionen besonderes Augenmerk geschenkt wurde, besteht jedoch noch immer ein Ungleichgewicht im Erlernen der jeweiligen Nachbarsprachen sowie in grenz- und sprachenübergreifender Kommunikation und Partizipation über den alltagsbezogenen Bereich hinaus. Ein umfassenderes sozio-kulturelles und politisches Verständnis für den Nachbarn und seine Kultur und ein grenz- und sprachenüberschreitendes friedvolles und konstruktives Miteinander kann aber nur durch gegenseitige Teilhabe in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten wie Schule, Universität, Beruf, öffentlichem Leben und Politik nachhaltig entwickelt werden. Aber auch innerhalb der Staatsgrenzen ist ebenso von mehrsprachigen Lebensräumen auszugehen wie in der Arbeitswelt. Als Schlüsselqualifikation für eine erfolgreiche Teilhabe in all den genannten Kontexten gilt mehrsprachige Textkompetenz (vgl. Ehlich 2010: 59). Denn

„Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.“ (Portmann-Tselikas 2005: 1f, zitiert in Weidacher 2007: 40).

Mitgemeint ist damit auch Argumentationskompetenz, die produktive wie rezeptive Fähigkeit, in einem strittigen Zusammenhang Wissensstrukturen zu entwerfen und sie inhaltlich wie kommunikativ angemessen zu versprachlichen. (Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2010).

Textuelle Techniken der Darstellung, Perspektivierung und Verknüpfung von themenbezogenen Informationen sind unbestreitbar auch Voraussetzung für komplexere mündliche Kommunikation wie bspw. einem Vortrag folgen,

¹ Im Originaltitel des EU-Projekts ist die alphabetische Reihenfolge der Sprachen entsprechend den englischen Bezeichnungen *Czech, German, Italian and Slovenian*.

Fachprobleme erörtern, in einem Gespräch genau und kohärent formulieren und nachvollziehbar diskutieren.

Den „Kern der eigentlichen Textkompetenz“ identifiziert Weidacher (2007: 40) in Portmann-Tselikas Definition von Textkompetenz (2007: 275) als „die Fähigkeit schlechthin, komplexe und rein sprachlich vermittelte Sinnkontexte selbständig durch die Konstruktion mentaler Modelle aufzubauen, zu prüfen und zu verändern“. Diese mentalen Modelle entstehen durch Rezeption und Produktion von Texten, aber nicht zum Selbstzweck, sie sind „immer in eine Kommunikationssituation eingebettet“ und haben „einen Kommunikationspartner, auf den hin eine kommunikative Handlung in Form einer Textformulierung dann auch ausgerichtet ist“ (Weidacher² 2007: 41). Damit ist mit den Worten Portmann-Tselikas „Textkompetenz [...] eine durch und durch funktionale Fähigkeit. Dies wird beglaubigt durch ihre lebensweltliche Relevanz, ihre unbestreitbare Notwendigkeit und Leistungsfähigkeit [...] in vielerlei Kontexten.“ (Portmann-Tselikas 2005: 12 zitiert in Weidacher ebd.).

Im Folgenden werde ich die Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung von Textkompetenzen und damit den wissenschaftlichen Hintergrund skizzieren, der dem Projekt *WRILAB2 – On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian and Slovenian L2* zugrunde liegt. Im Anschluss daran wird die Konzeption des Online-Labors anhand des Projektteils für die deutsche Sprache in seinen wesentlichen Aspekten vorgestellt.

WRILAB2 ist ein von der Europäischen Kommission im Rahmen der ERASMUS Lifelong Learning Programme 2014-2017 (KA2: Sprachen) co-finanziertes europäisches Projekt mit Projektpartnern aus Deutschland, Italien, Slowenien, der Tschechischen Republik und aus Österreich.³ Es verfolgt folgende Ziele:

² Weidacher unterscheidet zwischen Textkompetenz im engeren und weiteren Sinne, letztere unter Einbeziehung von Sach- und Sprachkompetenz sowie Kommunikationskompetenz und plädiert für eine Ausweitung des Textkompetenzkonzepts unter Berücksichtigung metatextueller/multimodaler Kompetenz. Dies entspricht unserem Textkompetenzkonzept.

³ Für detaillierte Informationen, u.a. zu den Projektbeteiligten, verweise ich auf die Homepage www.wrilib2.eu, über die man mit einfacher Registrierung auf die Lernplattform gelangt. Das Projekt hat eine Laufzeit von Januar 2014 bis Dezember 2016, der vorliegende Beitrag referiert den Projektstand vom Oktober 2015. An dieser Stelle danke ich Kollegin Ursula Doleschal vom SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die mit Gerd Bräuer das Gesamtprojekt wissenschaftlich begleitet und mit mir gemeinsam die Ausarbeitung des didaktischen

- die Belegung der Diskussion um und den Austausch von Erfahrungen zum Thema Schreiben in einer Zweit-/Fremdsprache an Sekundarschulen und an Universitäten auf europäischer Ebene, im Besonderen in den Ländern der Projektpartner;
- die Bereitstellung von interaktiven didaktischen Materialien für die Förderung von Textkompetenz in den Zweit- und Fremdsprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch, die kostenlos auf einer Lernplattform angeboten werden;
- mit einem Online-Labor auf der Basis von Moodle die Schaffung eines adäquaten Rahmens für den L2-Schreibunterricht, wo Texte in ihre Bausteine aufgebrochen, analysiert und wieder zusammengefügt werden und wo Lernende von der Planung des Textes über die Redaktion bis hin zur Endfassung durch die einzelnen Schreibphasen geführt werden;
- die Förderung einer Online-Community, die den Lernenden den Kontakt mit muttersprachlichen Sprecherinnen und Sprechern der jeweiligen Sprache und den Unterrichtenden den Austausch von Materialien und *Best-practice*-Erfahrungen ermöglicht;
- das Angebot eines Schreibdidaktikkurses für Unterrichtende der vier Zweit-/Fremdsprachen (Frühjahr 2016);
- das Angebot von zwei Online-Schreibkursen (Niveaus B1-B2, B2-C1) für jede Sprache (Januar – Juni 2016);

Integraler Bestandteil des Projekts ist eine umfassende Fragebogenerhebung zu Schreibhaltungen, Schreiberfahrungen, Schreibschwierigkeiten und Bedürfnissen. Hinzu kommt auch die Analyse von schriftlichen Lerner/innen-Texten aus den beteiligten Institutionen. Auch auf diese wird in den folgenden Ausführungen Bezug genommen.

2. Textkompetenz zwischen Prozess und Produkt

2.1. Die Grundlagen

In der Linguistik verzeichnen wir ab den 1960er Jahren eine immer größere Öffnung gegenüber dem Sprachgebrauch und seinen kontextuellen und strukturellen Bedingungen, die gemeinhin mit *pragmatischer*, *kommunikativer* und *kognitiver Wende* umschrieben werden. Pragmatik, Kommunikationstheorie, Textlinguistik, Soziolinguistik und Kognitive Psychologie untersuchten das Sprachwissen, die Sprechfähigkeit und die Spracherwerbsprozesse individueller

Materials des deutschsprachigen Teils verantwortet, für die konstruktive Gegenlektüre des vorliegenden Beitrags.

Sprecherinnen und Sprecher und formulierten die sprachwissenschaftlichen und didaktischen Konzepte neu.

Der Text als kommunikative Größe stellt im modernen Sprachenunterricht Ausgangs- und Zielpunkt dar. Schriftliche und mündliche Texte werden als Ergebnis des Zusammenwirkens von Situation, Emittent, Adressat, Intention und sprachlichen Mitteln aufgefasst. *Text* steht hier vorerst nicht für eine bestimmte Textsorte bzw. für ein bestimmtes Genre, sondern für eine satzübergreifende Aussageeinheit.

Lange Zeit war in der Didaktik des Fremdsprachenerwerbs die mündliche Äußerung im Fokus. Das Schreiben hatte Hilfsfunktion, wie dies noch oft auch für den Erstsprachenunterricht Deutsch in Schulen festgestellt wird. Mehrheitlich bedeutete Schreiben reproduktives Schreiben, also Abschreiben, Aufschreiben, Umschreiben, bei Prüfungen reproduzieren; Aufsätze und Erörterungen etc. werden geschrieben, um benotet zu werden. Und dies, den Rahmenbedingungen in der Schule geschuldet, meist noch auf Papier und mehr oder weniger in einem Fluss (vgl. Merz-Grötsch 2010: 44).

Bis in die 1980er Jahre beschäftigte sich die Schreibdidaktik vornehmlich mit der Bestimmung, was als *guter Text* anzusehen ist. Es ist wieder, wie 20 Jahre zuvor als Auslöser der *kognitiven Wende*, die Kognitive Psychologie mit ihrem konstruktivistischen Ansatz, die die prozessorientierte Schreibdidaktik initiiert. Nachhaltige Impulse für eine umfassende Betrachtung des Schreibprozesses und notwendige Interventionen in Hinblick auf das Gelingen kamen aus dem anglo-amerikanischen Raum. In kritischer Auseinandersetzung mit dem Textproduktionsmodell von Flower/Hayes (1980), das aus Planung, Generierung von Ideen, Strukturierung und der Formulierung der Schreibziele besteht sowie aus der Umsetzung von Notizen und Textfragmenten in einen Text, der laufend Revisionen unterworfen wird, entstehen weitere, die es umfassend ergänzen vor allem in Hinblick auf die didaktische Umsetzung. Der wohl wichtigste Faktor ist das Überarbeiten, dem in allen folgenden Modellen großes Gewicht zukommt. Wie schon bei Flower/Hayes (1980) und Bereiter/Scardamalia (1987: 265ff.) wird das Überarbeiten als Wechselspiel zwischen Lesen und Schreiben des eigenen Textes angesehen, das solange gespielt wird, bis dieser den Anforderungen und Ansprüchen entspricht. Die einzelnen Teilprozesse der Textproduktion greifen somit ineinander. Überarbeitungsprozeduren und Überarbeitungskompetenzen werden zu einem zentralen Thema der kognitiven Schreibforschung.

Fast gleichzeitig mit dem kognitiven Ansatz wird auch der Ansatz des kreativen Schreibens aus den USA importiert. Den kognitiven Problemlösungsmodellen wird damit das Schreiben als schöpferische

Handlung entgegengestellt, die bewusste und unbewusste Anteile hat und einen hohen Anteil an emotionalen Komponenten enthält. Kupfer-Schreiner (2005: 28) stellt fest, dass sich mittlerweile die beiden Richtungen in einem „*integrativen, ganzheitlichen* oder *kognitiv-emotionalen* Modell“ angenähert haben, da sowohl beim planerischen Schreiben emotionale Komponenten wirksam sind, wie auch in den schöpferischen Prozessen planerische und bewusste Anteile festzustellen sind. *Mind-mapping* und andere Formen der Ideengenerierung und -strukturierung haben einen festen Platz in kognitiven Schreibmodellen gefunden (vgl. dazu bspw. Bräuer 1998; Hornung 2002; Halfmann/Raffelsberger-Raup 2015).

Mit Schmolzer Eibinger (2008) kann man schon beinahe von einem *Boom* sprechen, wenn man die wissenschaftliche Literatur rund um das Thema *Textkompetenz* betrachtet, die mittlerweile für den Erst-, Zweit- und Fremdsprachenbereich verfügbar ist. Die Spannweite umfasst Untersuchungen zum Schreiberwerb und zur allmählichen Entwicklung von Textkompetenz, über Schreibprozesse, Schreibstrategien und deren zugrunde liegende mentale Prozesse, Schreiben im wissenschaftlichen Kontext zur akademischen Sozialisation und Schreiben in verschiedenen Berufsfeldern, schließlich auch Schreibanleitungen für verschiedene Kontexte. Auch die Textlinguistik, stellt laufend empirisch fundierte Textbeschreibungen bereit.

In der wissenschaftlichen Literatur zu Schreibprozess und Schreibprodukt herrscht Einigkeit, dass Textmusterwissen und sprachliches Repertoire gleichermaßen an der erfolgreichen Bewältigung von Schreibanforderungen einer bestimmten Textsorte beteiligt sind. „[D]as Textmusterwissen ist der Rahmen für die Textentfaltung“, stellt Ortner (2007: 245) hierzu klar. Da, wie Kruse (2011: 152) richtig anmerkt, die Beherrschung der meisten Genres⁴ Erfahrung und Übung erfordert; er nennt als Beispiel den Forschungsartikel, „dessen allgemeine Struktur man in einer Stunde gut erklären kann, für dessen gekonnte Herstellung man aber sehr viel über wissenschaftliche Denk-, Urteils- und Darstellungsformen wissen muss“. Wir können hier auch alltäglichere Textsorten wie *Bewerbungsschreiben* und *Rezension* anführen.

2.2. Textkompetenz in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

⁴ Kruse (2011) verwendet *Genre* mit der Begründung, sich vornehmlich auf anglo-amerikanische Literatur zu beziehen, an anderer Stelle schreibt er auch *Textsorte*. Ich verwende hier *Textsorte* und *Genre* als Synonyme.

In Bezug auf das Zweit- und Fremdsprachenlernen stellt Schmölder-Eibinger (2008:154ff) fest, dass keiner der didaktischen Ansätze seit der Nachkriegszeit im umfassenden und damit ausreichendem Maße die Entwicklung von Textkompetenz berücksichtigte. Allen Ansätzen gemeinsam ist, dass sie für den Sprachunterricht entwickelt wurden und damit fach- und domänenspezifische Aspekte größtenteils ausblendeten. Publikationen wie der Sammelband von Lieber/Posset (1988) zum *Texte schreiben im Germanistik-Studium* legen den Grundstein für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Desiderat in der Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In weiterer Folge werden u.a. die Arbeiten von Portmann-Tselikas (1989; 1996; 1997; 2001), der hier auch mehrmals zitiert wird, richtungweisend.

Schmidt (2005:146f) identifiziert für das Schreiben in einer Zweit- und/oder Fremdsprache drei „Problemfelder“:

- a) Defizitäres Sprachwissen in der Fremdsprache
- b) Fehlende schreibstrategische Kompetenzen
- c) Fehlendes kulturspezifisches textuelles Wissen

Damit fasst sie auf konzise Weise zusammen, was in Lieber/Posset (1988) aufgeworfen und u.a. von Eßer (1997), Hufeisen (2002); Hornung (1999; 2002; 2009), Ortner (2002, 2005) in ihren Beiträgen zum Schreiben in der Fremdsprache Deutsch an der Universität ausführlich dargestellt wird. Diese Studien zeigen im Besonderen 3 Aspekte: 1. Auch gute Sprachenkenntnisse garantieren nicht adäquate Schreibkompetenzen, woraus folgt, dass Sprach- und Textkompetenzen nicht korrelieren. 2. Desiderate der schulischen Didaktik werden besonders an der Universität evident. 3. Jede Universitätskultur ist geprägt durch die schriftliche Sozialisierung mittels ganz spezifischer Textsorten, die sich jeweils von anderen wissenschaftlichen Kulturen massiv unterscheiden können: „Ein deutsches *Referat* ist kein englischsprachiges *Essay*“, wie Hufeisen (2002) erklärte.

Langsam finden diese Erkenntnisse auch Niederschlag in didaktischen Materialien für ein fortgeschrittenes Sprachniveau, mehrheitlich mit dem Fokus auf essentielle Teilaspekte wie Textoperationen zur Be- und Verarbeitung von Wissen, wissenschaftliche Alltagssprache und Verweisformen in wissenschaftlichen Texten (vgl. Graefen/Moll 2011; Jahr 2011; Lindner 2013).

2.3. Der Zusammenhang von Lesen und Schreiben

In der eingangs zitierten Definition zu Textkompetenz von Portmann-Tselikas wird dem Lesen eine besondere Rolle zugesprochen. Lesend erfahren Lernende eine komplexere Sprache als im Mündlichen und erwerben implizites Textsortenwissen und kontextspezifische Formulierungsmuster. Entscheidend ist ein qualitätsvoller Input. Für die Umsetzung in eigenständige Textproduktion komplexerer Textsorten ist die enge Vernetzung von adäquaten Rezeptions- und Schreibaufgaben Voraussetzung. Hornung (2009: 143) empfiehlt das alternierende „regelmäßige Praktizieren verschiedener freier Schreibformen und [...] wiederholtes Üben imitierenden Schreibens“, unter Letzterem subsumiert sie das Notieren und Exzerpieren; zielführend erachtet sie auch die Arbeit mit Paralleltexten. Wissensreservoir und nötiges Formulierungspotential können so kontextbezogen und gemeinsam erworben werden.

Dauer (Nicolini 2013: 149) und Häufigkeit der Beschäftigung mit Sprache, sprachlichen Aspekten und dem Lesen und Schreiben werden als wesentliche Faktoren angesehen. Tschirner (2008: 5 nach Nation 2001) nennt den Faktor 16 für das Erlernen von Wörtern, Bolla/Drumbl (2009, hier nach Hornung 2009: 135) nehmen den Faktor 100 für die Häufigkeit an, mit der man einem sprachlichen Phänomen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen medialen Bedingungen aktiv begegnen muss, um es umfassend zu erwerben.

2.4. Zur Perzeption, was schwierig ist

Nicht nur im Bereich von Zweit- bzw. Fremdsprache, sondern auch im Erstsprachenbereich stellt sich die Frage nach der Rolle von Lexik und Grammatik bei der Ausbildung von Textkompetenz/Schreibkompetenz, aber natürlich hier in besonderem Maße. Während sich Schreiber/innen in der Erstsprache oft nur diffus bewusst sind, dass das Schreiben auch von ihren sprachstrukturellen Fähigkeiten abhängt, sind sich Zweit-/Fremdsprachen-Schreibende der eingeschränkten Möglichkeiten ständig bewusst, ja sie führen ihre Schwierigkeiten vornehmlich auf das Fehlen eines notwendig umfassenden sprachlichen Repertoires zurück. Dies ergab auch die Fragebogenerhebung zu Schreiberfahrungen und Schreibhaltungen, die im Rahmen des Projekts WRILAB2 durchgeführt wurde.⁵ Grammatik und Wortschatz werden als viel wichtiger erachtet als Genrewissen. Demgegenüber stehen die Ergebnisse der Analyse von insgesamt 60 Texten unterschiedlicher Genres, je 20 auf Niveau B1, B2 und C1, von Sprachlernenden des Deutschen an Sekundarschulen und Universitäten der Projektpartner: In Bezug auf Morphosyntax, Deklination und Orthographie

⁵ Insgesamt wurden 482 Fragebögen aus 49 Ländern ausgewertet.

sind die Lernenden wesentlich besser als auf der Textebene. Zum Teil massive Mängel wurden im Bereich von Textaufbau und in der hierarchischen Organisation des Themas, in Kohärenz und Kohäsion festgestellt. Zum Teil grobe Mängel zeigen sich beim Gebrauch von Konnektoren und sprachlichen Textorganisationsmitteln.⁶

Die Lernenden erkennen also nicht, dass grammatische Strukturen und Formulierungen auf der sprachlichen Oberfläche domänenspezifische und kulturelle Denk- und Wissensstrukturen abbilden. Im deutschsprachigen Raum ist es die *Diskursivität*, die das Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen durchgängig charakterisiert (u.a. Redder 2014: 26)⁷ und sich u.a. in deren Textpraxis niederschlägt. Schon parallel zum reproduzierenden Lernen, und nicht aufeinanderfolgend, werden Formen des forschenden und reflektierenden Lernens gepflegt. Dass dies aber für die universitären Anforderungen nicht in ausreichendem Maße passiert, zeigen die wissenschaftlichen Publikationen.

2.5. Entwicklung von Schreibstrategien

Die Analysen expositorischer und argumentativer Texte von Lernenden und Studierenden offenbaren die manifesten Schwierigkeiten, denen Schreibnoviz/innen beim Verfassen komplexerer Texte begegnen. Diese Schwierigkeiten liegen im Übergang „von der persönlichen Perspektive zu einer allgemeinen Perspektive“ (Schmölzer-Eibinger 2008: 144), „vom kreativen, *anschuborientierten* Schreiben zum geplanten Wissen verarbeitenden und Wissen generierenden Schreiben“ (Ortner 2002: 242) und „[v]on intuitiven zu professionellen Schreibstrategien“ (Perrin et al. 2003). An den festgestellten Schwierigkeiten wird auch manifest, dass Sprachkompetenz und

⁶ Auch für die anderen Projektsprachen zeigen sich ähnliche Ergebnisse.

⁷ Hier leistet die *Kontrastive Textologie* wesentliche Grundlagenarbeit. Für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch bspw. liegen folgende konkrete Ergebnisse vor: Vgl. dazu u.a. Heller, Dorothee: *L'autore traccia un quadro... Einige Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen*. In: Ehlich, Konrad/ Dorothee Heller (Hg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt am Main 2006. S. 59-80. Dies: *Textkommentierende Hinweise im Sprachvergleich (Deutsch-Italienisch). Eine Fallstudie zu wissenschaftlichen Abstracts*. In: Heller, Dorothee/Pierluigi Taino (Hrsg.): *Italienisch-deutsche Studien zur fachlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main 2007. S. 155-166. Hornung, Antonie/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentino (Hrsg.) *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster 2014. Für den Projekt-Kontext interessant ist auch Auer, Peter/Harald Baßler (Hg.): *Reden und Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main 2007. Der Band befasst sich mit verschiedenen Wissenschaftskulturen, deren historischen Entwicklungen/Veränderungen und deren wechselseitigen Einflüssen.

Textkompetenz nicht dasselbe sind, sondern dass Textkompetenz sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammensetzt, unter denen die Sprachbasis nur eine ist (u.a. dazu Waidacher 2007; Schmölzer-Eibinger 2008).

Die umfassendste Studie zu „Textproduktionsweisen“ legte Ortner (2000) vor. Nach Ortner (2000: 351) sind Schreibstrategien „erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibfälle und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“. Sennewald (2014) konfrontierte Ortners 10 Kategorien mit Erkenntnissen aus der Schreibforschung: Sie bestätigt, dass es nicht die richtige Schreibstrategie, sondern nur adäquatere und weniger adäquate gibt. Jede/r muss für sich ein Repertoire entwickeln, um den unterschiedlichen Anforderungen bestimmter Genres gerecht zu werden bzw. den Anforderungen, die die Abfassung spezifischer Textsorten stellen, zu genügen. Neben dem mangelnden kulturellen Textsortenwissen, mit seinen spezifischen Vertextungsstrategien, werden vor allem bei den Schreibstrategien eklatante Mängel festgestellt. (vgl. u.a. Ortner 2002; 2007; Steinhoff 2007; Hornung 2009; Kruse 2013).

In Übungs- und Prüfungsaufgaben zum Schreiben sollen Leitpunkte diesen Mängeln vorbeugen, sie werden aber oft nicht als konkrete Aspekte zur Routinisierung von Schreibstrategien gesehen, sondern als Aspekte der Aufgabenerfüllung. Das systematische Abarbeiten der Leitpunkte verhindert die Erkenntnis über die anzuwendende Strategie. Die in den Schreibaufgaben zu berücksichtigende Materialfülle ist zudem meist mehr als überschaubar. Zu einem reflektierten Repertoire an Schreibstrategien unter Berücksichtigung der eigenen Vorlieben kann diese Praxis nicht führen. „Wird der Prozess nicht beherrscht, so kann auch das Produkt nicht gelingen“, bestätigt Schmidt (2005: 145).

2.6. Feedback und Schreibbegleitung

Schreibenlernen braucht Aufmerksamkeit, Übung und Begleitung. Letztere soll weniger korrigieren, sondern Reflexions- und Diskussionsprozesse auslösen. Weder Schule noch Universität waren und sind auch heute oft noch nicht darauf ausgerichtet, dies in ihren bestehenden Strukturen im umfassenden Maße anzubieten. Die am Markt erhältlichen Materialien können nur bis zu einem gewissen Maße Hilfestellung geben, sie können aber nicht auf individuelle Schreibbedürfnisse eingehen, auch wenn viele Aspekte nicht individuell, sondern strukturell mit der Ausbildung zusammenhängen. Einige Universitäten haben darauf reagiert und erfolgreich Schreibzentren nach amerikanischem Vorbild eingerichtet. Jene von Freiburg/Deutschland (Bräuer 2001) und Klagenfurt/Österreich (Doleschal et al. 2013) sollen hier stellvertretend für viele andere genannt sein, die Schreibbegleitung mit einer

professionellen Feedbackkultur anbieten. Auch in Schulen ist langsam ein Bewusstseinswandel erkennbar (vgl. Bräuer 2005; Saxalber/Esterl 2010). Markante Charakteristiken dieser Interventionen sind Kooperation und *peer-review*, letzteres ein Aspekt, dem die Befragten in unserer Fragebogenerhebung eher ablehnend gegenüberstehen; sie bevorzugen Feedback von ihren Unterrichtenden.

Außerhalb dieser Strukturen besteht vor allem für den Zweit- und Fremdsprachenbereich noch immer ein erheblicher Mangel an adäquaten Umsetzungen in Lehr-/Lernsettings zur Entwicklung von Textkompetenz für ein breites Publikum und deren individuellen und domänen- und berufsspezifischen Bedürfnissen. Diesen versucht das Projekt *WRILAB2 – On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian and Slovenian L2* auszufüllen.

3. Die Lernplattform www.wrilib2.eu

Ziel des WRILAB2-Projekts ist es, möglichst umfassend die oben skizzierte komplexe Dimension von Textkompetenz mittels „didaktischer Vermittlung zwischen Produkt und Prozess, Text und individuellem Schreibhandeln“ (Bräuer 2005: 222) in ein didaktisches Instrumentarium zu deren Entwicklung und Förderung in den Zweit- und Fremdsprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch umzusetzen. Das Projekt verfolgt einen genrebasierten Ansatz und geht von „Textformen als Lernformen“ (Pohl/Steinhoff 2010) aus.

Es handelt sich um eine Lernplattform auf der Basis von Moodle mit 12 Lerneinheiten pro Sprache, die jeweils eine Textsorte oder ein Textsortenbündel als Ausgangs- und Zielpunkt haben. Unter Textsorten verstehen wir mit Adamzik (2001: 28) „historisch gewachsene Einheiten der kommunikativen Praxis einer Gesellschaft“, die einem natürlichen Wandel unterliegen und kulturell geprägt sind.

Wie bereits erwähnt, werden sich die folgenden Ausführungen, dem Kontext dieses Beitrags entsprechend, auf den deutschsprachigen Teil beschränken. Die bisher besprochenen Prinzipien sind für alle vier Sprachen gültig, feststellbare Variationen zwischen den Sprachen sind den kulturellen Unterschieden geschuldet, da auch Lehren und Lernen kulturgeprägte Handlungen sind.

3.1. Die Materialien für DaZ/DaF-Textkompetenzen

Dem Projekt-Programm entsprechend, die Teilhabe in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten wie Schule, Universität, Beruf, öffentlichem Leben im deutschsprachigen Raum zu fördern, wurden folgende Textsorten aus diesen Domänen gewählt: *Bewerbung, Reisebericht, Rezension, Leserbrief/Blogeintrag, Angebote/Werbebrochure, Beschwerde/Reklamation, Motivationsschreiben, Kommentar, Essay/Erörterung, Stellungnahme/Gutachten, Konzept/Exposé/Erwartungshorizont zur Vorwissenschaftlichen Arbeit, Zusammenfassung/Abstract/Inhaltsangabe*. Diese Textsorten haben individuellen und institutionellen Gebrauchswert⁸, sie sind konzeptionell schriftliche Textsorten mit expositorischem und argumentativem⁹ Charakter, sie repräsentieren ein breites Spektrum an Textfunktionen und berücksichtigen notwendigerweise auch die mediale und modale Vielfalt. Sie sind kontrastiv interessante Textsorten, weil sich an ihnen sprach- und kulturspezifische Charakteristiken überprüfen lassen. Manche von diesen, wie *Bewerbungsbrief* und *Motivationsschreiben*, auch wenn sie in Inhalt und Funktion ähnlich erscheinen, werden in unterschiedlichen Einheiten behandelt, weil sie auch unterschiedliche Textsorten sind, sie sind andererseits jeweils Teil eines Textverbundes und treten in der Realität nicht alleine auf. Die Einheit *Zusammenfassung/Abstract/Inhaltsangabe* umfasst hingegen ein Textsortenbündel: Diese Textformen zeigen starke Variationsabweichungen in Funktion und Vertextungsstrategie; sie können als eigenständige Textsorte vorkommen oder Teil einer anderen Textsorte sein. Mit dem *Erwartungshorizont zur Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA)*, im Verbund mit den zwei universitären Genres *Konzept* und *Exposé*, wird eine neue Textsorte berücksichtigt. Die *VWA* ist der erste Teil des Drei-Säulen-Modells der neuen Reifeprüfung in Österreich, eine selbstständig zu erarbeitende schriftliche Hausarbeit zu einem selbstgewählten Thema im Umfang von ca. 40-60.000 Zeichen, die bereits alle Kennzeichen einer wissenschaftlichen Arbeit aufweisen soll. Hier sollen die Kandidat/innen jene Kompetenzen zusammenführen und nachweisen, die sie

⁸ In der in Abschnitt 2 erwähnten Fragebogenerhebung wurden fürs Deutsche ein paar wenige Textsorten genannt, für die Übungsbedarf bestehe: *Curriculum vitae, formelle Schreiben/Anfragen, Essay, Bericht, Zusammenfassung*. Diese wurden hier berücksichtigt. Die genannten Textsorten sind Indikatoren, welche Schreiberfahrungen Lernende im gelenkten Zweit- und Fremdsprachenunterricht machen.

⁹ Becker-Mrotzek et al. (2010) nennen als Beispiele für überwiegend argumentierende Texte *Kommentare, Leserbriefe, Beschwerden/Reklamation, Bittbriefe* und *Anträge, Rezensionen/Besprechungen, Thesenpapiere* und *Statements*. Für die Schule nennen sie die *Erörterung* sowie die *Textanalyse* und *-interpretation*.

im Laufe ihrer Schulkarriere anhand kürzerer Genres erworben haben.¹⁰ Der *Erwartungshorizont* ist ein eigenständiger Vortext zur *VWA*, in dem die/der Prüfungskandidat/in das Vorhaben in Bezug auf Relevanz, persönlichem Zugang, die bisherige Forschung/Praxis sowie die spezifische Fragestellung, die bearbeitet werden soll, darstellt – nach Bräuer/Schindler 2010: 4) ein „Transfertext [...], um sich an einen Gegenstand bzw. eine Leserschaft *heranzuschreiben*“. Damit ist der *Erwartungshorizont* eine Vorstufe zum akademischen *Exposé* (Halfmann/Raffelsberger-Raup 2015: 40f). Mit dem *Leserbrief*/*Blogeintrag* ist eine meinungsbetonte Textsorte vertreten, wie auch der *Kommentar*, der wiederum gemeinsam mit dem *Essay* zwei Textsorten aus dem journalistischen Bereich repräsentiert.

Auch wenn bspw. *Leserbriefe* oder *Beschwerden* spontane Reaktionen sein können, lässt sich praktisch keiner dieser Texte unmittelbar und spontan in einem Fluss niederschreiben. Sie verlangen ganz unterschiedliche Planungs-, Gestaltungs-, Überarbeitungs- und Redaktionsstrategien. In ihrer Gesamtheit erlauben die gewählten Textsorten einen fließenden Übergang von intuitiven, spontanen „anschuborientierten“ Schreibformen hin zu elaborierter „Langtext-Kompetenz“ (Moser 2013:107), wie sie bei der Abfassung eines *Essays* oder der *Vorwissenschaftlichen Arbeit* verlangt wird.

Wesentliches Kennzeichen praktisch aller Texte ist ihre spezifische Intertextualität: Sie beziehen sich in unterschiedlicher Art und Weise auf Vortexte, verarbeiten oder inkorporieren diese mittels unterschiedlicher Strategien und in unterschiedlicher Komplexität: In einem *Bewerbungsschreiben* finden sich andere Formen von Textreferenzen und textverarbeitende Prozeduren als in einem *Leserbrief*, oder in einem *Abstract*, einem *Motivationsschreiben* oder einer *Reklamation*. Damit verlangt die Abfassung solcher Texte eine aufmerksame und reflektierte Rezeption und Transformation anderer Texte und die Beurteilung der Autorenintention in den Bezugstexten (vgl. Kruse 2013: 56ff).

3.2. Die Orientierung am GER

Es ist heutzutage praktisch unerlässlich, dass sich Sprachlehr-/lernmaterialien am Europäischen Referenzrahmen (GER) orientieren. Auch für das vorliegende Material können Grobzuordnungen erfolgen, ab welcher Stufe man mit welcher Textsorte beginnen kann, auch wenn die angebotenen Materialien in ihrer Konzeption und ihrem Umfang stufenübergreifend

¹⁰ Im Liechtensteinischen Gymnasium Vaduz werden 2 *Facharbeiten* dieses Zuschnitts verlangt.

konzipiert sind. Hilfesuchende für die Abfassung von bestimmten Texten benötigen umfassende Informationen und Materialien.

Der Schwierigkeitsgrad einer zu bewältigenden Aufgabe ist vom Kontext und vom zu bearbeitenden Thema abhängig. Eine *Zusammenfassung* des Inhalts eines Films kann bereits auf der B1-Stufe gelingen, während die *Zusammenfassung* eines wissenschaftlichen Berichts auch auf C1-Niveau eine unüberwindliche Schwierigkeit sein kann. Tatsächlich sollte auf B1-Stufe u.a. das Zusammenfassen „größerer Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge“ schriftlich bereits beherrscht werden. (GER 2001: 68). Textsorten sind ab dem Schwellenniveau B1 nur bedingt bestimmten Sprachniveaus zuzuordnen. Die Relevanz einer Textsorte für eine bestimmte Situation spielt hier eine ebenso große Rolle wie einschlägiges Fachwissen und vorhandene (Fach-)Sprachbasis; in der Beschreibung zu den zu erwartenden Textkompetenzen auf dem Niveau B1 sollen sich die Themen jedenfalls auf das eigene *Interessengebiet* oder *Sachgebiet* beziehen (GER 2001: 67). Damit wird implizit bereits auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung sogenannter bildungs- und fachsprachlicher Sprachelemente und deren Kontext verwiesen.¹¹ Mit *Profile Deutsch* als einzelsprachliche Umsetzung des GER liegt für Deutsch als Fremdsprache ein Instrument vor, das erlaubt, fach- und berufsspezifische Curricula nach den GER-Niveaus zu erstellen.

Die bisherigen Ausführungen zusammenfassend wird hier nochmal darauf hingewiesen, dass die Bewältigung einer spezifischen Schreibaufgabe nicht nur von den allgemeinen Sprachkenntnissen abhängt, sondern eben vom Thema, den literalen Erfahrungen einer Person, von den mentalen Konzepten, die durch vorangegangene Lese- und Schreiberfahrungen entwickelt werden konnten, von der Aufgabenstellung, dem Material, das zur Verfügung steht und von einer fundierten Schreibbegleitung und Feedback-Kultur – und nicht zuletzt von der Relevanz des zu erstellenden Textes für den/die Schreiber/in.

3.3. Die Binnenstruktur der didaktischen Einheiten

Jede Einheit kann unabhängig von den anderen verwendet/eingesetzt werden und besteht aus folgenden Elementen:

1. Textsortenbeschreibung, Beschreibung der Textarchitektur und sprachlichen Charakteristika
2. Beispieltex te jeweils mit und ohne Kommentar
3. Aufgaben und Übungen zur Erarbeitung der Beispieltex te

¹¹ Zur Kritik am GER und zu den Desideraten im Lehrmaterialbereich in Hinblick auf die Textkompetenzentwicklung verweise ich hier auf Krumm 2007: 200ff.).

4. Schreibanleitung zur Erstellung eines eigenen Textes
5. Links zu Datenbanken, Online-Wörterbüchern etc.
6. Didaktische Handreichung für Unterrichtende

Die auf empirischen Studien basierenden Textsortenbeschreibung gemeinsam mit der Skizze der spezifischen Textarchitektur und den jeweiligen sprachlichen Charakteristika (1), verweisen auf die Denkform, die die jeweilige Textsorte repräsentiert (vgl. Kruse 2013: 56ff). Jede Textsorte wird jeweils nach Kommunikationssituation und Textfunktion, Produktionssituation, Kommunikationsform / Medium, Art der Entfaltung des Textthemas auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Textes unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Sprachmittel, Konnektoren und morphosyntaktischer Besonderheiten beschrieben (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 17ff). Für manche Textsorten sind auch Videos verfügbar, die einen weiteren möglichen Zugang zur Einsicht in die Textsorte, deren Funktion und Dimension erlauben.

Die Beispieltex te (2) sollen die Bandbreite möglicher guter Realisierungen der Textsorte demonstrieren, die Kommentierungen weisen exemplarisch die in der Textsortenbeschreibung aufgelisteten Charakteristika im spezifischen Kontext und deren Realisierung nach. Damit wird auch dem berufsspezifischen Schreiben Rechnung getragen, wo das Schreiben nach Vorlagen übliche Praxis ist (Lehnen/Schindler 2003: 154).

Vorgesehen sind Leseaufgaben und Übungen zu den Beispieltex ten (3), die in ihre Bausteine aufgebrochen, analysiert und wieder zusammengefügt werden. Dabei können sprachliche Mittel entdeckt werden, die für das eigene Schreiben weiterverwendbar sind.

Hauptaugenmerk wird auf die Gestaltung effizienter und daher mehrstufiger Schreibprozesse (4) gelegt. Schreibaufgaben führen Lernende von der Planung des Textes über die Gestaltung und Überarbeitungsmaßnahmen bis hin zur Endfassung durch die einzelnen Schreibphasen, die je nach Textsorte verschieden sein können. Die Reflexion der jeweils angewandten Strategie ist ständiger Begleiter, um aktiv Routinen aufzubauen. Strategien der „schreibenden Bearbeitung *vor* dem, aber *für* das Schreiben“ (Ortner 2002: 244) sollen als essentielle und nicht zu vernachlässigende Schritte beim Abfassen längerer komplexer Texte erkannt und praktiziert werden, um die Materialfülle bewältigen zu können. Erkannt werden soll auch, dass Fehler in bestimmten Phasen der Textkonzeption irrelevant sind und in weiterer Folge durch Umarbeitung verschwinden oder korrigiert werden. Vortexte und verschiedene Versionen bleiben durch die technischen Möglichkeiten verfügbar, es kann später wieder auf sie zurückgegriffen werden.

Die Komponenten schaffen eine komplexe Lernumgebung, die individuelle Wissenskonstruktionen erlauben und die Autonomie der Lernenden unterstützen sollen. Je nach Bedarf und/oder persönlicher Vorliebe kann eher induktives oder eher deduktives Vorgehen gewählt werden.

Der Umgang mit Nachschlagewerken wie Grammatiken und Wörterbüchern soll als selbstverständlich angesehen werden. Links zu im Netz verfügbaren Ressourcen (5) wie den Datenbanken des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim, On-line-Wörterbüchern, aber auch *open source*-Programmen zur Überprüfung der Sprachrichtigkeit in Hinblick auf Orthographie und Morphosyntax, sollen die Selbstkorrektur fördern. So können mit dem Schreiben textspezifische grammatische Kompetenzen und domänenspezifische Sprachverwendung miterworben werden.

Die den 12 Einheiten zugrunde gelegten Prinzipien können durch reflektierte Wiederholung zur Routine werden, damit zur Entlastung führen und *Spielräume für sprachliches Handeln*¹² eröffnen.

Für Unterrichtende sind didaktische Handreichungen (6) in Vorbereitung, die konkrete Hinweise für die Benutzung der Lernplattform ebenso wie Vorschläge für Unterrichtsszenarien enthalten werden. Besonderes Augenmerk wird in den Handreichungen auf die Authentizität und die Qualität von Schreibaufgaben gelegt. Vorschläge für kooperative Schreibprojekte sollen dabei nicht nur die didaktischen Maßnahmen bereichern, sondern auch fach- und berufsbezogenen Arbeitsformen realisieren. Dem Schreib-Tutoring in den verschiedenen Arbeitsphasen und der Beschreibung der notwendigen Feedbackkultur wird ebenfalls Gewicht gegeben: In welcher Phase brauchen die Lernenden welche Hilfestellungen? Worauf soll sich in welcher Phase das Feedback beziehen? Welche sind die erfolgreichen Strategien, die ein Feedbackgeber anwenden kann? Was sollte vermieden werden?

4. Zusammenfassung und Ausblick

„Die Welt der Texte verlangt von jeder nachwachsenden Generation einen auf Literalität in ihrer jeweils avanciertesten Form gerichteten Kompetenzerwerb“, stellt Abraham (2013: 20) fest. Das Ziel des dargestellten Projekts ist es, über die Lernplattform *Moodle* Material und Räume für

¹² Feilke, Helmuth / Katrin Lehnen (Hg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt am Main 2012. Das Zitat stammt vom hinteren Umschlag des Bandes.

schriftsprachliches Handeln in einem Rahmen anzubieten, die zur Entwicklung von Textsortenkompetenz ab der Sprachlernstufe B1 des Europäischen Referenzrahmens beitragen soll. Die 12 Einheiten pro Sprache repräsentieren 12 Textsorten in ihren möglichen Variationen, wobei die Bandbreite stark konventionalisierte bis wenig konventionalisierte Textsorten umfasst. In der Konzeption der Einheiten wird dem Produkt und dem Schreibprozess gleichermaßen Aufmerksamkeit geschenkt. Die angebotenen Materialien und die Übungs- und Aufgabenformate sollen jeweils sowohl deduktives als auch induktives Vorgehen erlauben. Das Zusammenspiel von Textfunktion, Textarchitektur und sprachlicher Ausgestaltung soll mit angebotenen Rezeptionsstrategien erkundet und nachvollzogen und mittels textsortenadäquaten Schreibstrategien von der Planung über die Gestaltung zu Überarbeitungsstrategien ausprobiert werden, die Verlinkung mit adäquaten/empfehlenswerten Netzressourcen soll die Schreibenden dazu ermuntern, sich selbstständig sprachliche Mittel zu erschließen und Formulierungen zu überprüfen.

Die gewählten Textsorten entsprechen programmatisch den Zielgruppen, denen mit der Lernplattform Schreibhilfen angeboten werden sollen: Lernende und Lehrende an Schule und Universität, Journalist/innen, Diplomat/innen, Migrant/innen und potentielle Schreibende in der öffentlichen Verwaltung, im Tourismus, in Organisationen und Unternehmen. Das Programm richtet sich somit an ein möglichst breites Publikum. Schreibnovizinnen und –novizen sollen hier ebenso Hilfestellungen beim Schreiben finden, wie in manchen Domänen bereits erfahrene Schreiberinnen und Schreiber; auch für die Verbesserung der Textkompetenz in den Erstsprachen sind die Materialien einsetzbar.

Das Projekt WRILAB2 ist zurzeit der Abfassung dieses Beitrags ein *work in progress*. Eine Reihe von Einheiten sind für interessierte Lernende und Lehrende bereits zugänglich und zum Ausprobieren verfügbar; weiteres Material wird laufend freigeschaltet, bereits freigeschaltetes wird anhand von Erkenntnissen in den Probeläufen laufend überarbeitet. Rückmeldungen werden gerne entgegen genommen.

In Konzept-Phase befinden sich der für das Frühjahr 2016 vorgesehene Fortbildungskurs für Unterrichtende und zwei *Blended-learning*-Schreibkurse in den beteiligten Institutionen.

Offen sind zwei wesentliche Fragen, die noch einer umfassenden Reflexion bedürfen:

1. Wie kann auf einer weltweit verfügbaren Lernplattform Schreibbegleitung und substanzvolle Feedbackkultur realisiert werden?
2. Was passiert nach Beendigung des Projekts? Inwieweit kann nach der finanzierten Phase das Projekt weitergeführt werden?

Mit Ende des Jahres 2016 werden alle Einheiten mehrfach erprobt und revidiert und mit den didaktischen Handreichungen für Unterrichtende für alle 4 Sprachen uneingeschränkt verfügbar sein.

Literaturverzeichnis

www.wrlab2.eu *On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian and Slovenian as L2.*

- Abraham, Ulf: Textkompetenz. Texte verstehen, nutzen und erstellen können. In: *ide, Textkompetenz*, 4/2013. S. 12-21.
- Auer, Peter/Harald Baßler (Hg.): *Reden und Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main 2007.
- Becker-Mrotzek, Michel/Frank Schneider/Klaus Tetling: *Argumentierendes Schreiben - lehren und lernen*. 2010. Download: https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/netzwerk/NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf [Letzter Zugriff: 30.9.2015]
- Bereiter, Carl/Marlene Scardamalia: *The Psychology of Written Compositions*. Hillsdale 1987.
- Berning, Johannes (Hg.) *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Berlin 2011.
- Bräuer, Gerd: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck 1998.
- Bräuer, Gerd: *Language Learning Centers. Bridging the Gap Between High School and College*. In: Kuri, Sonja/Robert Saxer: *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck 2001. S. 234-240.
- Bräuer, Gerd: *Schreiben verändern und durch Schreiben verändern – Potenziale moderner Schreibdidaktik für die Schul- und Hochschulentwicklung*. In: Abraham, Ulf/Claudia Kupfer-Schreiner/Klaus Maiwald (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth 2005. S. 213-222.
- Bräuer, Gerd/Kirsten Schindler: *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht*. In: *Zeitschrift Schreiben* 15.1.2010. Verfügbar unter: www.zeitschrift-schreiben.eu [Letzter Zugriff: 30.9.2015].
- Doleschal, Ursula/Carmen Mertlitsch/Markus Rheindorf/Karin Wetschanow (Hg.): *Writing across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analyse*. Wien 2013.
- Ehlich, Konrad: *Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens*. In: Pohl, Thorsten/Torsten Steinhoff (Hgg.):

- Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Duisburg 2010. S. 47-61.
- Eßer, Ruth: „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat.*“ *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.* München 1997.
- Fandrych, Christian/Maria Thurmair: *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht.* Narr 2011.
- Feilke, Helmuth/Katrin Lehmann (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen.* Frankfurt am Main 2012.
- Flower, Linda/John R. Hayes: *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints.* In: Gregg, Lee W./Erwin R. Steinberg: *Cognitive Process in Writing.* 2. Aufl. Hillsdale 1980. S. 3-50.
- Frank, Andrea/Stefanie Haacke/Swantje Lahm: *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Beruf und Studium.* 2. Auflage. Stuttgart 2013.
- GER – *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2. Berlin 2001.
- Glaboniat, Manuela et al.: *Profile Deutsch.* Berlin 2005.
- Graefen, Gabriele/Melanie Moll: *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen-verstehen-schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Frankfurt am Main 2011.
- Hauser, Stefan/Ulla Kleinberger/Karsten Sven Roth (Hrsg.): *Musterverwandlung – Textsortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik.* Bern 2014.
- Heller, Dorothee: *L'autore traccia un quadro... Einige Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen.* In: Ehlich, Konrad/Dorothee Heller (Hg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen.* Frankfurt am Main 2006. S. 59-80.
- Heller, Dorothee: *Textkommentierende Hinweise im Sprachvergleich (Deutsch-Italienisch). Eine Fallstudie zu wissenschaftlichen Abstracts.* In: Heller, Dorothee/Pierluigi Taino (Hrsg.): *Italienisch-deutsche Studien zur fachlichen Kommunikation.* Frankfurt am Main 2007. S. 155-166.
- Hoffmann, Christina/Monika Raffelsberger-Raup: *Starke Schreibbegleitung. Schreibprozesse in Vorwissenschaftlichen Arbeiten erfolgreich unterstützen.* Klagenfurt 2015.
- Hornung, Antonie: *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik.* Tübingen 2002.
- Hornung, Antonie: Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus neuer Spracherwerbsforschung. In: *gfl-journal.* No 2-3/2009, S. 128-146. Online: www.gfl-journal.de [Letzter Zugriff: 30.9.2015].
- Hornung, Antonie/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentino (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich.* Münster 2014.
- Hufeisen, Britta: *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität.* Innsbruck 2002.
- Jahr, Silke: *Wissenschaftsdeutsch. Argumentationsstrukturen. Sprachhandlungen. Ausdruck von Emotionen. B2C1C2, TestDaF, DHS.* 1. Auflage. Berlin 2011.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Von der Gefährlichkeit von Schlangen oder: Textkompetenz im Bildungsgang von MigrantInnen.* In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Georg Weidacher

- (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen 2007. S. 198-206.
- Kruse, Otto: *Lesen und Schreiben*. 2. Auflage. Konstanz 2015.
- Kruse, Otto: *Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen*. In: Doleschal, Ursula/Carmen Mertlitsch/Markus Rheindorf/Karin Wetschanow (Hg.): *Writing across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analyse*. Wien 2013. S. 39-64.
- Kruse, Otto: *Zwischen Kreativität und Konvention. Vermittlung von Genre-Kompetenz in einem Einführungskurs „Textproduktion“*. In: Berning, Johannes: *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Münster 2011. S. 143-168.
- Kupfer-Schreiner, Claudia: *Der Weg vom Gedanken zum geschriebenen Wort – die „innere Sprache“ und ihre Bedeutung für den Schreibprozess*. In: Abraham, Ulf/Claudia Kupfer-Schreiner/Klaus Maiwald (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth 2005. S. 23-38.
- Lehnen, Katrin/Kirsten Schindler: *Repertoires erweitern. Für andere Domänen schreiben*. In: Perrin, Daniel et al.: *Schreiben. Vom intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2003. S. 153-169.
- Lieber, Maria/Jürgen Posset (Hg.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München 1988.
- Lindner, Roswitha: *DaF-Begleiter. Übungsbuch Schriftlicher Ausdruck Textproduktion C1*. 1. Auflage. Athen 2013.
- Merz-Grötsch, Jasmin: *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze 2010.
- Nicolini, Maria: *Die Textwerdung des Fleisches. Blick in die akademische Lehre*. In: Doleschal, Ursula/Carmen Mertlitsch/Markus Rheindorf/Karin Wetschanow (Hg.): *Writing across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analyse*. Wien 2013. S. 149-166.
- Ortner, Hanspeter: *Schreiben und Denken*. Tübingen 2000.
- Ortner, Hanspeter: *Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben*. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck 2002. S. 233-246.
- Ortner, Hanspeter: *Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung*. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Georg Weidacher (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen 2007. S. 113-139.
- Perrin, Daniel/Ingrid Böttcher/Otto Kruse/Arne Wrobel: *Schreiben. Vom intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2003.
- Pohl, Thorsten/Torsten Steinhoff (Hgg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg 2010.
- Portmann, Paul R.: *Schreiben als Mittel der Organisation von Unterrichts- und Lernprozessen*, in: Heid, Manfred (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989.
- Portmann, Paul R.: *Arbeit am Text*. In: Feilke, Helmuth/Paul R. Portmann (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart 1996. S. 158-171.
- Portmann-Tselikas, Paul: *Argumentative Texte schreiben*. In: *ide* 4/1997. S. 23-43.

- Portmann-Tselikas, Paul: Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Heft 1/2001. S. 3-13.
- Portmann-Tselikas, Paul: *Textkompetenz und Studienerfolg. Fragen und Probleme an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen akademischen Traditionen*. In: Dokumentation der Tagungsbeiträge: Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa, 2.-6.10.2006. DAAD 2007. S. 267-289.
- Pospiech, Ulrike/Alexander Holste: *Schreiben zu Textsorten – Zur Begründung eines schreibdidaktischen Lehr-Lern-Konzepts*. In: Berning, Johannes: Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Münster, LIT. S. 115-141.
- Pospiech, Ulrike: *Bewusster formulieren: Wie grammatische Kategorien bei der Textproduktion helfen können*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Heft1/2001. S. 68-83.
- Redder, Angelika: *Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs*. In: Hornung, Antonie/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentino (Hrsg.) *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster 2014. S. 25-40.
- Saxalber, Annemarie/Ursula Esterl: *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck 2010.
- Schmidt, Isolde: *Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. In: Abraham, Ulf/Claudia Kupfer-Schreiner/Klaus Maiwald (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth 2005. S. 142-151.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Narr 2008.
- Sennewald, Nadja: *Schreibstrategien. Ein Überblick*. In: Dreyfürst, Stephanie/Nadja Sennewald (Hrsg.): *Schreiben*. Leverkusen 2014. S. 169-190.
- Tschirner, Erwin: *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin 2008.
- Weidacher, Georg: *Multimodale Textkompetenz*. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Georg Weidacher (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen 2007. S. 39-55.