

Margot Heinemann

Universität Leipzig

Probleme mit der Textproduktion

Abstract

The article deals with various forms of teaching text composition for both native and non-native language speakers. A closer look at these forms includes an analysis of methods of evaluating writing ability, as well as the ability to recognize and to produce different text types.

Key words: text composition, writing competence, textual competence, differentiation of text types, as a foreign language

1. Zur Einführung

Kennen Sie das auch? Man hat einen Vortrag zugesagt, möglichst auch mit terminlich zugesagter Abgabe in Schriftform für eine eventuelle Drucklegung, auch ein Thema wurde gefunden, Material gesammelt und dann setzt man sich zum Schreiben nieder – aber das Ganze will sich einfach nicht fügen, nicht in Schrift- oder besser – in Textform gießen lassen; es bleiben Bruchstücke und Ideen, aber es entwickelt sich kein Text. Das Phänomen der „zerdehnten Sprechzeit“ funktioniert, man kann sich äußern über ein Thema oder eine Aufgabe, aber das noch nicht in angemessener Form verschriften. Im Kopf entsteht eine Art ‚Vor-Text‘, der nur noch in Schriftform gegossen werden muss – denkt man! GÜNTHER (1993: 176) stellt fest: „Wissenskomponenten, die für die Planung eines Textes wichtig sind, werden konkret beschrieben, doch dann entsteht der Text sehr unvermittelt.“

Ich habe mich umgehört und erfahren – nicht repräsentativ – wie andere das Schreiben von Texten (also die Textproduktion) gelernt haben. Natürlich zuerst in der Schule mit den üblichen didaktischen Schreibenforderun-

gen als Pflichtübungen wie Diktate, Aufsätze, Berichte und Erzählungen mit den entsprechenden Rahmenbedingungen wie Thema, Umfang, Zeitlimit, sprachliche Korrektheit usw. Und nicht zuletzt mit Blick auf den Adressaten, der das Schreiben entsprechend den Vorgaben mit Noten beurteilt. Textproduktion erfolgt in der Schule unter speziellen Bedingungen: vorgegebene Themen, zeitlich bemessene Produktionsvolumen, teilweise unter Aufsicht gestaltet mit einem Zeitlimit mit spürbar begrenztem Umfang,

An zweiter Stelle wurde schon das Lesen genannt, aus Büchern lernen, wie andere sich ausdrücken, über die didaktischen und sprachlich korrekten Vorgaben hinausgehend, um Neues zu erfahren. Zu fragen ist allerdings, ob diese Einstellung in der aktuellen Mediengesellschaft tatsächlich noch eine wichtige Funktion hat.

Und schließlich sind es auch die beruflichen Anforderungen, die die Textproduktion mit bestimmten Forderungen prägen, in Hinblick auf die vorgegebenen Rahmenbedingungen der Adressaten. Das Schreiben ist weniger geübt vielleicht, aber umso stringenter in den Anforderungen des Arbeitsalltag, an die zu erreichenden Ziele, an die beruflichen Konsequenzen – was einer Alters- und Entwicklungspyramide entspricht – man lernt mit den Anforderungen.

Mitunter kann man allerdings den Eindruck gewinnen, dass es um das Schreiben an sich geht – aber wo bleibt der Text? „Es sind keine Texte, Gregorius. Was die Leute sagen, sind keine Texte. Sie reden einfach“ (MERCIER 2006: 166). Ob das wirklich so ist, ist noch zu prüfen. Denn SITTA (2002: 123) versteht das anders: „Schreiben (auch im FSU) bietet ein ungleich größeres kognitives Potential als Sprechen.“

Die Leistungen der Schreibforschung seien in diesem Zusammenhang unbestritten, manche Forscher sind sogar der Meinung, dass infolge der technischen Möglichkeiten mehr geschrieben als gesprochen werde. Darüber kann man sicher geteilter Meinung sein, wenn man als Zugreisende miterleben darf, wie Kinder per Handy ins Bett gebracht werden oder die aktuelle Beziehung ausführlich in der Öffentlichkeit diskutiert wird oder die bewundernswerte Fingerfertigkeit beim „simsen“ beobachten kann. Hat Mercier vielleicht doch recht damit, dass die Leute „nur reden“?

Sitta resümiert allerdings: „Junge Schreiber von heute lassen die Fähigkeit vermissen, im Medium der Schriftlichkeit kohärente Texte zu verfassen. Das gilt gleichermaßen für das Schreiben in der Muttersprache wie in der Fremdsprache“ (SITTA 2002: 111). Allerdings muss man berücksichtigen, dass es Schreibkompetenz nicht an sich gibt, sondern dass damit ein sehr weites differenziertes Feld erfasst werden soll – sie ist Teil des Fremdsprachenunterrichts wie des Muttersprachenunterrichts, sie wird differenziert eingesetzt in verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsniveaus zwischen Schule, Hochschule und beruflicher Qualifikation, schließlich auch im Privatbereich. Schreiben wird offenbar vorrangig im Rahmen von didaktischen

Verfahren und akademischen Textsorten gelehrt, wobei das sogenannte freie Schreiben (gewöhnlich zu einem vorgegebenen Thema) auch seinen Platz hat, was nur zu begrüßen ist.

Hier sei kurz auf die „universitären Textarten“ eingegangen, die von EHLICH/STEETS (2003) ausführlich diskutiert wurden, weil bei deren Produktion ganz unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt werden, was das Zeitvolumen des Schreibens angeht (befristet / unbefristet), was Umfang und Auswahl entsprechender Fachlektüre angeht und schließlich auch eine relativ freie Themenwahl. MOLL (2003: 29) hat darauf verwiesen: „Wenn Studierende dem Schreiben ernsthafte Aufmerksamkeit beimessen, dann geschieht dies meist mit Blick auf die Produktion eines Textes...“ und sie bedauert „Das Fehlen hochschuldidaktischer Maßnahmen und konkreter schreibdidaktischer Konzepte“ (MOLL 2003: 29). In ihrer Promotion hat sie die Protokollerfahrung von DaF-Studierenden an deutschen Hochschulen untersucht und festgestellt, dass nur 29,7% der Probanden Protokollerfahrung hatten, ähnliche Werte ergaben sich bei der akademischen Textsorte ‚Mitschriften‘ (Probleme des Tempusverlaufs) mit geringfügigen Unterschieden zwischen deutschen und ausländischen Studierenden. SURD-BÜCHELE (2013: 75) hat dafür eine Erklärung: „Doch aller Erkenntnisfortschritt in diesem Bereich kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass bis heute kein einheitlicher Textbegriff existiert.“ Die einfache Konsequenz daraus lautet, dass in der Schule nicht genügend Aufmerksamkeit dem umfangreichen und textorientierten Schreiben gewidmet wird, obwohl in den Lehrplänen umfangreiche Textformen wie ‚Protokoll‘, ‚Hausarbeit‘, ‚Mitschrift‘ zur Behandlung anstehen. Eine solche Schlussfolgerung wäre aus meiner Sicht völlig verfehlt, denn eine Übertragung einer Textform aus dem schulischen Bereich kann nicht automatisch auf akademische Anforderungen erfolgen. Diese Lücke zu schließen gehört für mich in den akademischen Bereich, der ganz andere Konsequenzen der mangelnden Schreibkompetenz aufzeigen kann als die Schule.

Es ist außerdem nach den Ursachen zu fragen, worin die Differenz zwischen der berechtigten Erwartungshaltung sprachlicher Kompetenz nach der Schulausbildung und den realen Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht – wobei zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Sprachausbildung kein genereller, höchstens ein prozentualer Unterschied zu erkennen ist. Es ist auch nicht – wiederum aus meiner Sicht – überzeugend nachgewiesen worden, warum zwischen Schreibkompetenz und Textkompetenz (also nach textlinguistischen Parametern) deutliche Unterschiede gemacht werden, warum einerseits das Prozesshafte im Mittelpunkt des Interesses steht und andererseits das fertige Produkt, der Text. Beides ist im Prinzip nicht zu trennen – und geht in den Publikationen auch häufig ineinander über – , es wird aber die fatale Hoffnung genährt, man müsse nur die Schreibvorgaben richtig (teils sogar mit Prozentangaben) anwenden, dann entwickle sich der Text von ganz allein, auch ohne spezielle Kenntnis der Textsortenlinguistik.

Um das richtig einzuordnen – es ist zu begrüßen, dass in der schulischen wie in der akademischen Ausbildung nicht allein das Produkt des Schreibprozesses im Mittelpunkt steht, sondern der Schreibprozess selbst: „Denn während sich die (Text-)Linguistik überwiegend mit dem fertigen Produkt „Text“ und seinen sprachlichen Besonderheiten befaßt, beschränkt sich die Schreibforschung weitgehend auf den Prozeß des „Schreibens“ und seinen Problemlösecharakter“ (BECKER-MROTZEK 1997: 29).

Es wäre fatal, wenn sich daraus eine Differenz zwischen Schreibkompetenz und Textkompetenz entwickelt hätte.

2. Rückblick

Die Gründe für die Gegenüberstellung von Prozess und Ergebnis liegen z.T. in der Vergangenheit mit den unterschiedlichen Formen der Sprachausbildung. Nach Zeiten der Vernachlässigung der Schreibkunst wurde vermehrt auf strukturelle Mittel Wert gelegt: die Dreigliederung von Einleitung, Hauptteil, Zusammenfassung und deren Unterpunkte; Übungen zum Verweisen, Zitieren, korrekte Literaturangaben; Verfahren des Begründens, des Widerlegens, des Erklärens. Schreiben gilt im Sinne der Aufklärung als notwendige schulische und akademische Befähigung. Man erinnere sich noch an die Übungen zur Schönschrift, um als guter Schreiber zu gelten.

Anfang der 90er Jahre entwickelt sich mehr und mehr das Bedürfnis, richtig schreiben zu können. Das kann zum einen dem populären Verständnis von Schreibkultur gewidmet sein, andererseits wird richtiges Schreiben im institutionellen Schriftverkehr zwischen Bevölkerungen und Verwaltungswesen zu einer Notwendigkeit. Es entstehen aus diesem Bedürfnis heraus Schreibwerkstätten, Sprachtelefone, Briefsteller, Sprachberatungen, Sprachkurse usw. Die Angebote sind vorrangig an Studierende gerichtet, öffnen sich aber auch für Sprachinteressierte, die Rat suchen. Es ist sicher hier ein Zusammenhang herzustellen zu der sich außerordentlich intensiv entwickelnden Textlinguistik und ihrer Zentrierung auf Textsortenlinguistik und andererseits auf die mit kritischen Diskussionen begleitete Einführung der Rechtschreibreform.

Zur Unterstützung dieser Bestrebungen werden Spezialisierungen angeboten wie „Textsorten des wissenschaftlichen Schreibens“ oder „Schreiben in den Wissenschaften“, die eher technisch orientiert sind mit Übungen von Exzerpten, Zitaten, Fußnoten, Gliederungen, Definitionen usw. Oder auch die „Typologien von Formulierungsmustern“, wie Höflichkeits-, Frage- oder auch Kritikmuster, deren Inhalte nicht offen diskutiert werden.

Didaktisch nicht unproblematisch ist die kritiklose Übernahme von Textmustern („normative Setzungen“) an ausgewählten schulischen und

akademischen Textsorten in überschaubarer Anzahl. Mag die größere Sicherheit beim Schreiben auch zu einer kognitiven Entlastung führen, so ist das reflektierende Schreiben mit dem sich selbst beobachtenden Schreiber und Leser von größerer Bedeutung für die Schreibkompetenz (vgl. das Projekt *Schreibkompetenz* an der PH Ludwigsburg).

3. Schreibkompetenz und Textproduktion

Textproduktion ist im Grunde ein zentraler Oberbegriff für sehr unterschiedliche Schreibhandlungsprozesse, die in sprachliche Textprodukte münden, die wiederum als Text einer (mitunter auch mehreren) Textsorte zugeordnet werden, die wiederum bestimmten Kommunikationsbereichen entsprechen. So gesehen – und so ist es nachzulesen – scheint die Produktion von Texten ein simpler Vorgang zu sein. Aber wie oben schon angedeutet, gibt es kaum ein Schreiben an sich, ohne potentielle oder reale Adressaten, ohne thematische Fundierung, ohne Intention von Thema und Ergebnis. Schreiben bedeutet Planung, Korrekturen, Berücksichtigung der Kommunikationssituation und des potentiellen Lesers (ANTOS 2000: 187f.).

Dies alles bedacht, ist Schreiben ein höchst komplizierter Prozess, es bleibt mitunter nur der fatale Eindruck, dass es das Schreiben an sich gibt im Sinne „Schreib mal auf, was du darüber denkst.“ Dazu gehören die sogenannten freien Schreibübungen im schulischen oder privaten Bereich, wobei der Inhalt mitunter wichtiger als die Schreibleistung ist, weil sie fehlerhaft sein dürfen. DIETER (2006) unterscheidet zwischen primärer Schreibkompetenz, die man als Schreibfähigkeit interpretieren kann, und sekundärer Schreibkompetenz, die auf der grundlegenden Fähigkeit des Schreibens aufbauen und konkrete Texte entsprechend zu bestimmten Textsorten produzieren kann.

Fachtexte als „Gegenstand des Erwerbs der Sprach-, Sach- und interkulturellen Kompetenz“ gehen nach WEIGT (2011: 226) über den üblichen Sprachunterricht hinaus, denn die Vorstellung, dass „Allgemeinsprache plus ein bisschen Fachterminologie“ zu korrekten Fachtexten führt, sei zwar vielfach belegt, aber textlinguistisch nicht haltbar.

Eine besondere Form der Schreibkompetenz liefern Übersetzer ab, die keine genuinen Texte produzieren, aber „TranslatorInnen sind ‚Texter von Beruf‘ und erarbeiten *rekursive* Schreibprozesse in mehreren Etappen der Planung, Enkodierung und Revision, zum Schluss setzt die Textoptimierung zur Qualitätssicherung ein.“ TranslatorInnen eruieren die „Sprachverwendungskonventionen einer Gesellschaft.“ Erst im Schreibprozess erfolge die Auswahl der sprachlichen Mittel, es sei immer ein Aushandeln von Bedeutungen beim Koordinieren der Kommunikationsbedürfnisse einerseits

und der Lesererwartung andererseits (RESCH 1999: 164/165). Mir scheint, dass dieses Aushandeln der zu verwendenden sprachlichen Mittel für jede Art der Textproduktion zu erwarten ist, aber bei interkultureller Textproduktion sicher von besonderer Bedeutung.

Generell ist allerdings zu fragen, warum und wie aus einer Folge von Wörtern und Sätzen ein Text entsteht, ob Translate, schulische oder private Textprodukte nicht auch Textsorten sind, die wiederum Textsortenklassen zuzuordnen sind. ADAMZIK (2005) stellt die Frage, wer welche Textsorte zu welchem Zweck brauche, denn gewöhnlich werden im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Unterricht nur Kleinformaten untersucht, die dazu noch institutsintern gebunden sind wie Diktate, Aufsätze, Bildbeschreibungen – wobei zu bedenken ist, dass Diktate auch Lehrertexte sind (vgl. BECKER-MROTZEK 1997)! Oder es handelt sich um Darstellungsarten wie Bericht, Schilderung, Erzählung, Inhaltsangabe, Zusammenfassung usw. Auch FANDRYCH/THURMAIER (2011: 353) sehen die Textsortenkompetenz als wichtigste Kompetenz in der Sprachentwicklung an und beklagen, dass die „geforderte Text(sorten)kompetenz“ mit produktiver Kompetenz, d.h. mit einer produktionsorientierten Kompetenz (i.S. einer produktorientierten Schreibdidaktik) gleichgesetzt wird.

Für den Fremdsprachenunterricht (hier Deutsch als Fremdsprache) sind die Unterschiede und damit die Probleme noch evidenter, da es sich um sehr unterschiedliche Lernformen handelt: vom Einzelunterricht zum Gruppenunterricht, von Schule zu Hochschule, von der Volkshochschule zu den Sprachenzentren mit dem Ziel, die „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (DHS) zu bestehen. In den meisten Fällen ist hier die Textproduktion eher schulmäßig angelegt mit vielfach geübten Textformen (nicht Textsorten), mit teilweise rigiden Zeitvorgaben, teilweise auch Wortvorgaben für einzelne Unterpunkte und am Schluss das Auszählen der produzierten Wörter. Es handelt sich um selbstständige, aber intensiv geübte Textproduktion, aber selten um Exemplare konkreter Textsorten. Hier geht das verloren, was ZHAO (2011: 123) als „Kulturspezifik, Inter- und Transkulturalität von Textsorten“ des Fremdsprachenunterrichts erwartet. Die Vermittlung der Fremdsprache erfolgt mit wenig sozialen Kontakten im Umkreis der Muttersprache, um sich sprachlich korrekt ausdrücken zu können. Es fehlen die „soziokulturellen Aspekte“, die situationsbedingt einsetzbar sind, z.B. *der grüne Punkt*, *Professoren-TÜV*, *Erlebnisbad*, *Wegfahrsperr*e, um nur einige Beispiele zu nennen.

4. Textroutinen als Kompromiss und Ausweg?

Diskutieren wir hier über Schreibkompetenz vs. Textkompetenz? Das kann nicht gewollt sein und ist so auch nicht thematisiert, aber trotzdem wird die Differenz zwischen Schreibkompetenz und Textproduktion nicht aufgehoben, sondern eher ignoriert, als könne man schreiben ohne Kenntnis der Text- bzw. Textsortenkenntnis.

FEILKE (2012) sieht in der Routine einen Ausweg aus der Problematik, weil routiniertes Handeln eine Entlastung des sprachlichen Handelns und damit des kognitiven Prozesses bedeute, also soll eine Routinenkompetenz beim Schreiben erreicht werden. Dem kann man zustimmen, nur muss man fragen, wie diese Routine zu erreichen ist – und zwar auf Seiten des Produzenten wie des Rezipienten. Das ist die positive Seite der Schreibroutine, sofern sie vorhanden ist, was nicht zu hinterfragen ist, denn beim Schreiben von Texten sind „Textroutinen die herausragende didaktische Bezugsgröße“ (FEILKE 2012: 10). Zu fragen ist allerdings, wie man zu diesen routinierten Schreibverfahren gelangt, angesichts der kurz angedeuteten unterschiedlichen institutionellen Schreibmöglichkeiten und der unterschiedlichen Ausbildungsformen.

Am Beispiel des „Subjektschubs“ im Deutschen vom Autor zum Produkt als grammatisches Subjekt („Deagentivierung“) werden Textroutinen als „sprachliche Mehrebenenphänomene“ (FEILKE 2012: 17) vorgestellt, z.B. *eine Diskussion anstoßen, eine Überlegung weiter ausführen, es kommt zu Auseinandersetzungen* (FEILKE 2012: 27). Nur ist wiederum zu fragen, zu welchen Textsorten passen diese Textroutinen? Sind sie nicht mehr oder weniger textsortengebunden? Gibt es Textroutinen an sich? Ich gehe davon aus, dass Textroutinen an sich wichtig und wünschenswert sind (vgl. OLSZEWSKA 2012) aber sie sind nur für bestimmte Textsorten tauglich und passen nicht in jede kommunikative Situation. An zwei Beispielsätzen will Feilke nachweisen, wie Textroutinen geschickt eingesetzt werden können (FEILKE 2012: 12):

Satz 1: *In unserem Seminar ging es um Legasthenie.*

Satz 2: *Das Konzept Legasthenie wird in der aktuellen Fachdiskussion kontrovers erörtert.*

Man kann dem entgegenhalten, dass Satz 1 in einem Privatbrief oder als Antwort auf eine Frage eines Außenstehenden völlig korrekt ist. Während Satz 2 in ähnlicher Situation als steif oder sogar arrogant eingestuft werden könnte. Textroutinen an sich sind noch kein Garant für erfolgreiche Textproduktion, aber sie können für strukturierte Textsorten sicher hilfreich

sein, vor allem wenn man sich der Kollokationen als Hilfsmittel für Text-routinen bedient. Leider spielen Kollokationen bei der Textproduktion keine große Rolle mehr – oder sie wurden durch das Stichwort Textroutinen abgelöst.

Es bleibt ein unbefriedigender Rest, wenn Schreibroutinen und Textproduktionen ohne eine Zuordnung zu Textsorten behandelt werden. Für den Fremdsprachenunterricht ist diese Bindung eine absolute Notwendigkeit, sonst bleiben wir beim Vokabellernen und finden keine Möglichkeit, die Textvielfalt in der Kommunikation zu respektieren.

5. Ausblick

Seit 1978 gibt es das universitäre Fach Deutsch als Fremdsprache mit dem ersten Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache in München. Die Eigenständigkeit des Faches wurde und immer wieder diskutiert, vor allem durch die Bindung an die traditionelle Germanistikausbildung und deren Anforderungen. Während die DaF-Studiengänge eine Außenperspektive auf das Deutsche vermitteln, steht daneben auch die Deutschlehrausbildung für muttersprachlichen Unterricht.

NEULAND warnt (1997: 243) davor, dass „die klassische Legitimation der Germanistik, nämlich die Lehrerausbildung, im Zuge einer rigorosen Sparpolitik reduziert und damit die gesellschaftliche ‚Nützlichkeit‘ der Sprach- und Literaturwissenschaften erneut zur Disposition gestellt wurde.“ Ist die Germanistik im Jahre 2013 noch oder wieder in Gefahr? Einige Themen der letzten Zeit lassen das vermuten:

- Nach der Theorie, jenseits von Bologna, am Ende der Exzellenz? Perspektiven der Germanistik im 21. Jahrhundert, Hannover, 4.–6. April 2013
- Themenheft der Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 2013 „Braucht die Germanistik eine germanistische Wende?“
- Sammelband für studentische Beiträge: „Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm. Die Germanistik als Patient.“ Mai 2013

Die Problem Diskussionen sind vielfältig und teilweise konträr. Einerseits gebe es von der Schule an einen rigiden Leistungsdruck, andererseits können in einigen Schulen die Erstklässler schreiben, wie sie es hören. Wie soll ein Absolvent eines Studienganges darauf reagieren? Die Studiengänge für Deutsch als Fremdsprache sind praxisorientiert, aber mit Stoff überlastet, teilweise werde unnötiges Spezialwissen abgeprüft. Psychologie, Soziologie und Pädagogik kämen zu kurz in der Ausbildung. Für Germanistikabsol-

venten ist die Arbeitsmarkttauglichkeit das entscheidende Kriterium für die Karriere in Kultur, Medien, Öffentlichkeit, die wenigsten bleiben an Hochschulen und damit in den Wissenschaften.

Die Humboldtsche Einheit von Forschung und Lehre steht für die Germanistik auf dem Prüfstand – möge sie für die Zukunft erhalten bleiben!

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2005): „Textsorten im Fremdsprachenunterricht.“ In: Kirsten Adamzik / Wolf-Dieter Krause (Hrsg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr, 205–237.
- Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): *Test-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr.
- Antos, Gerd (2000): „Ansätze zur Erforschung der Textproduktion.“ In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 105–112.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Opladen: Leske & Buderich.
- Bilut-Homplewicz, Zofia / Czachur Waldemar (Hrsg.) (2012): *Text und Diskurs*. Warszawa/Rzeszów, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Rzeszowski.
- Dieter, Jörg (2006): „Webliteralität – Lesen und Schreiben im World Wide Web“, <http://www.webrhetorik.de/Arbeit/Webliteralität.pdf> [15.03.2014].
- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenberg.
- Feilke, Helmuth (2012): *Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes*. In: Helmuth Feilke / Katrin Lehnen (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1–31.
- Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Foschi Albert / Hepp Marianne (Hrsg.) (2002): *Germanistische Linguistik und Spracherwerb an den italienischen Universitäten*. Pisa: Jacques e i suoi quaderni.
- Günther, Udo (1993): *Texte planen – Texte produzieren. Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion*. Opladen: Leske & Buderich.
- Habscheid, Stefan (Hrsg.) (2011): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Mercier, Pascal (2006): *Nachtzug nach Lissabon*. München: btb.
- Moll, Melanie (2003): „»Für mich ist es schwer!« oder: Wie ein Protokoll entsteht.“ In: Konrad Ehlich / Angelika Steets (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 20–50.
- Neuland, Eva (1997): „Perspektiven sprachlicher Bildung heute.“ In: Gerhard Rupp (Hrsg.): *Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht*. Berlin/New York: de Gruyter, 234–259.

- Olszewska, Danuta (2012): „Wieviel Spielraum haben die Autor/inn/en von wissenschaftlichen Texten?“. In: Zofia Bilut-Homplewicz / Waldemar Czachur (Hrsg.): *Text und Diskurs*: Warszawa/Rzeszów: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Rzeszowski, 291–309.
- Resch, Renate (1999): „Textproduktion.“ In: Mary Snell-Hornby / Hans G. Höning / Paul Kußmaul / Peter A. Schmitt (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg, 164–167.
- Rupp, Gerhard (Hrsg.) (1997): *Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Sitta, Horst (2002): „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne...“ In: Marina Foschi Albert / Marianne Hepp (Hrsg.): *Germanistische Linguistik und Spracherwerb an den italienischen Universitäten*. Pisa: Jacques e i suoi quaderni, 107–124.
- Snell-Hornby, Mary / Höning, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg.
- Surd-Büchle, Stefanie (2013): *Zum Textbegriff in der Textverstehensforschung – Anmerkungen aus linguistischer Sicht*. In: Diana Kühndel / Kristian Naglo / Elisabeth Rink (Hrsg.) (2013): *Sieben Säulen Deutsch als Fremdsprache. Aspekte einer Transnationalen Germanistik*. Heidelberg: Synchron, 75–92.
- Weigt, Zenon (2011): „Fachtexte als Gegenstand der Didaktik.“ In: Waldemar Czachur / Marta Czyżewska / Philipp Teichfischer (Hrsg.): *Kreative Sprachpotenziale mit Stil entdecken*. Wrocław: Atut, 225–234.
- Zhao, Jin (2011): *Kulturspezifik, Inter- und Transkulturalität von Textsorten*. In: Stefan Habscheid (Hrsg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologien der Kommunikaton*. Berlin/New York: de Gruyter, 123–143.