MARGOT HEINEMANN (LEIPZIG)

Textsorten und Sprachunterricht

1. Zur aktuellen Situation

Im Rahmen dieser Konferenz möchte ich mich etwas ausführlicher mit dem Problem der Umsetzung von Textsorten im Sprachunterricht beschäftigen, denn wir haben alle die Erfahrung machen müssen, dass im Sprachunterricht – ganz unabhängig davon, ob es sich um Schul- oder Gruppen- oder akademischen Unterricht handelt – das Suchen und Finden entsprechenden Textmaterials – neben dem Korrigieren - den größten Teil der Arbeitsleistung in Anspruch nimmt. Zu fragen wäre auch, ob man – ausgehend von der etablierten Textsortenlinguistik – auch eine Textsortendidaktik anstreben sollte, sowohl für den Muttersprach- wie auch für den Fremdsprachenunterricht, jeweils differenzierter behandelt.

Die erwartbare Antwort, die zu großen Teilen auch stimmig/zutreffend ist, wird auf die große Zahl von Studien und Veröffentlichungen verweisen (z. B. SPIEGEL/VOGT 2006), die sich mit Themen dieser Problematik beschäftigen. Einige Probleme seien hier noch einmal aufgelistet, in denen eine engere Zusammenarbeit zwischen Textsortenlinguistik und Textsortendidaktik wünschenswert wäre: institutionell vorgegebene und freie Textauswahl zu koordinieren, die Prüfungsgebundenheit von Textsorten zu differenzieren, Interkulturalität und Intertextualität stärker zu wichten.

Für den Fremdsprachenunterricht sind die Differenzen noch evidenter: praktisch ohne Altersbegrenzung (vom zwei- oder mehrsprachigen Kindergarten bis zu Abendschulen), ohne Gruppenbegrenzung (von

Einzelunterricht bis zu voll besetzten Hörsälen), mit unterschiedlichen Vorkenntnissen (von quasi Null bis zu perfekten Grundkenntnissen), mit Unterschieden im Bedarf (auf einer Skala von rezeptiv bis produktiv), mit Varianten von Kontrolltexten und Zertifikaten usw.

Dass in einigen Bereichen dieser Ausbildungsformen Grammatik- und Lexikunterricht etwas vernachlässigt werden liegt an der wachsenden Einsicht, dass die Textsortenkompetenz als wichtigste Sprachkompetenz angesehen wird (vgl. FANDRYCH UND THURMAIER 2011), was leider mitunter auch zu einem Extrem von Entgrammatikalisierung führen kann.

Wenn man das berücksichtigt, ist es nachvollziehbar, dass ein Grundproblem in der Beschaffung von Textmaterial für die vielfältigsten Ansprüche besteht, denn ein einmal behandelter Text, insbesondere gilt das für Prüfungstexte, kann nicht noch einmal bearbeitet werden (obwohl auch das mitunter nur eine Forderung bleibt.).

Zu dem sprachtheoretisch fundierten Begriff der Textsorte(n) nähert sich ein didaktisch orientiertes Konzept der „Textformen“ an (u. a. HAUEIS 2006), denn der Umgang mit den sich unter Lernanleitung entwickelten Texten muss in der „zerdehnten“ Unterrichtskommunikation geübt werden. Denn Erfassen, pauschales Verstehen einer Texteinheit sagt noch nichts über das Können aus, also über die Fähigkeit zur selbstkritischen Textproduktion bestimmter Textsorten in gesellschaftlichen Zusammenhängen, wozu auch das Maß von Kreativität und Korrektheit zur Textbearbeitung gehören wie auch die Fähigkeit der Zuordnung eines Textexemplars zu einer Textsorte. Wir haben es im Unterricht (wohl nicht nur im Sprachunterricht) also bei der Umsetzung von Textsorten mit der Bearbeitung von ausgewählten Texten zu tun, die bestimmten Textsortenkonzepten entsprechen, was wiederum einer begrenzten Auswahlmöglichkeit an Umfang, Inhalt, Aktualität von Unterrichtstexten entspricht. HAUEIS (2006: 16) merkt an: „Bei Textsorten in der Schule handelt es sich nicht nur um Importe, sondern auch um institutspezifisch hergestellte kulturelle Produkte.“ Es wird später noch zu ergänzen sein, dass diese Grundeinsicht für verschiedene theoretische Ansätze in der Textlinguistik zu neuen oder erweiterten Konzepten geführt hat.

Für den universitären Fremdsprachenunterricht schlagen CZACHUR/ZILINSKA (2009) textlinguistische Modelle in drei Stufen vor: Theoriebezug, Analysebezug in Abstufungen, Textkompetenzbezug, um damit eine Textsortenprojektion von der Muttersprache auf die Fremdsprache zu erreichen. Damit soll auch darauf verwiesen werden, dass der theoretische Aspekt dieser Textsortenprojektion nicht am Anfang der Untersuchung steht.

Eine Text- oder besser eine Textsortendidaktik integriert verschiedene Wissensdisziplinen und hat damit auch eine Vermittlerfunktion

Ist also die Textlinguistik – genauer gesagt die Textsortenlinguistik obsolet geworden? Mitnichten! Die Gründe dafür liegen auf der Hand: der Text ist die letzte in sich geschlossene, wenn auch nicht die oberste Einheit der sprachlichen Kommunikation, eine in Unterrichtsformen von 45 bis 90 min fassbare und überschaubare Einheit ist eine Grundvoraussetzung für die gründliche Bearbeitung von Texten im Sprachunterricht. Aber wir werden Texte und Textsorten in größeren Dimensionen betrachten und sie als Elemente eines größeren Ganzen zu betrachten lernen müssen. Denn Textsorten bzw. Textsortenprobleme stehen im Zusammenhang mit Diskurslinguistik, Systemtheorie und den Bedingungen des Kommunizierens in den Kommunikationsbereichen.

Wie bereits in umfangreichen Veröffentlichungen der letzten Jahre postuliert, stehen wir mitten in einer soziologisch untermauerten Um- und Aufbruchssituation, denn der ‚Text‘ – den wir so selbstverständlich als unsere wichtigste kommunikative Einheit verstanden, gepflegt und untersucht haben – hat mit dem Diskurs „eine übergeordnete Konstituente“ (SPITZMÜLLER/WARNKE 2011:24) erhalten.

Auch ein kurzer Überblick über Handbücher und Lehrbücher ist sehr unterschiedlich zu bewerten, etwa das „Handbuch zur Text- und Gesprächslinguistik“ (BRINKER et al.2000) hat zwei Hauptkapitel im Inhalt zu „Textsorten des Bereichs Schule“ und „Textsorten des Bereichs Hochschule“, in denen im Überblick Texttypen dieser Kommunikationsbereiche aufgelistet und zum Teil verglichen werden.

Das internationale Handbuch „Rhetorik und Stilistik“ von 2009 vermerkt „historische Textsorten und Stil“ wie auch „Sprache der Werbung, Verwaltung, des Journalismus in den Printmedien“ usw. Noch am ehesten anwendbar ist das Lehrbuch „Angewandte Linguistik“ (Knapp, K. 2004), das auf Initiative des Vorstands der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) entstand und sich in vielfältiger Weise dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache und dem Fremdsprachenunterricht widmet.

Selbstverständlich gibt es darüber hinaus eine Menge von Einzelpublikationen, die sich mit den Problemen der Sprachvermittlung beschäftigen und wichtige Hilfsmittel darstellen. Trotzdem scheint die Situation – immer mit Blick auf die Textsortenlinguistik – ein wenig unbefriedigend zu sein.

2. Wie also weiter?

Die sog. Neuen Medien haben mit ihrem Einfluss auf die Schreibkultur zu einer Veränderung der Textmuster geführt, weniger Striktheit und mehr Variabilität in der Textproduktion sind nachweisbar, die Kommunikationsformen sind offener geworden, auch wenn man das von Fall zu Fall kritisch sehen kann. Auch diskurslinguistisch orientierte Textlinguisten plädieren für eine pragmatische Orientierung, den „Text selbst als Element eines interaktiven Kommunikationsprozesses zu betrachten“ (ROTH 2012 i.Dr.) und warnen davor, Textmuster zu statisch zu vermitteln, sie quasi anhand einer Liste von Textemen bzw. Textmerkmalen anzufertigen oder – im schlechtesten Fall – auswendig zu lernen ohne Berücksichtigung des Prozesshaften in Texten bzw. der Textproduktion (HAUEIS 2006:13). Es müssten Produzenten wie potentielle Rezipienten – auch bei Mehrfachadressierungen – in den Schreibprozess gedanklich einbezogen werden, um so die Situation und damit die Textfunktion deutlicher zu markieren (wie es in Mehrebenenmodellen der Textlinguistik schon praktiziert wurde). Damit ist auch eine Ebene für Intertextualität und Interkulturalität geöffnet. Nicht auszuschließen ist, dass man dabei von einem „idealen Rezipienten“ ausgeht, der die Vielfalt der Möglichkeiten bereits beherrscht und nicht erst Schritt für Schritt an sie herangeführt werden muss, was wieder auf eine ausgebauten Textsortendidaktik zielt.

Auch FANDRYCH/THURMAIER (2011) halten Situation und Textfunktion für entscheidende Parameter bei der Textproduktion und belegen, dass sie bei ihren Untersuchungen auf mehr selbstdarstellende und appellative als wissensvermittelnde Texte gestoßen sind, z. B. bei Vorstellungsgesprächen gehe es nicht mehr vorrangig um Fakten, sondern deutlich auch um Empathie. Sie zeigen in ihren 19 Einzeluntersuchungen, dass gleiche Strukturen sowohl in Sprache wie in Textaufbau in unterschiedlichen Textsorten zu finden sind beim Vergleich von *Leserbrief – Posting*, *Tagebuch – Blog*, *Kondolenzbücher – Karten* usw., was wiederum auf die Vergleichbarkeit der Funktion verweist.

Die Autoren analysieren die untersuchten Texte auch detailliert in Hinblick auf ihre sprachliche Form – was man trivial finden kann, weil in diesen Alltagstexten ca. 50% Alltagswörter zu finden sind, eine Ansicht, die auch hier nicht widerlegt werden kann, denn der Gebrauch bestimmter Tempora oder die Anonymisierung durch das Passiv sind relativ bequem einzelnen Textsorten zuzuordnen (vgl. ADAMZIK 2001). Allerdings kann man davon ausgehen, dass diese Ebene bei einer Feinjustierung der

sprachlichen Elemente noch ausbaufähig ist, denn auf der Grundlage veränderter Textstrukturen müsste – ähnlich wie bei den Textemen – auch eine Diskussion über sprachliche Veränderungen von bekannten Textsorten für den Unterricht von Vorteil sein.

Etwas ausführlicher möchte ich auf Kapitel 7 „Studienbewertungen: ... *im Großen und Ganzen gelungen*“ (FANDRYCH/THURMAIER 2011, 154 – 164) mit der dominanten Textfunktion *Bewerten* eingehen. Zu diskutieren wäre allerdings die Feststellung „Wir betrachten die Studienbewertungen als eigenständige Textsorte“ (154), was den Autoren selbst als „problematische“ Entscheidung vorkommt. Dem ist aus mindestens zwei Gründen zuzustimmen: In Anlehnung an die bekannte Feststellung von ERMERT „Der Brief als solcher ist noch keine Textsorte“ sollte auch eine Studienbewertung das Endprodukt einer bestimmten Form des Bewertens sein, aber noch keine Textsorte, sondern – wenn überhaupt – ein Texttyp, der in *Prüfungen, Gutachten, Leistungskontrollen, Zeugnissen* aufgeteilt werden kann und damit erst lehrbar und überprüfbar wird. Die Überprüfbarkeit und die Rechtmäßigkeit des Bewertens (also auch die die juristische Einklagbarkeit) sind für Prüfungen gewöhnlich gut geregelt (vgl. BECKER-MROTZEK, 2000, 690-701), für institutsinterne Regelungen gilt das häufig nicht. PIETH/ADAMZIK (1997, 45) haben derartige Bewertungen als „Modell der (Als-Ob-) Wissenschaft“ bezeichnet, die damit nicht als reale Wissenschaft zu bewerten seien. Anzumerken ist auch, dass Formen des Bewertens häufig verschiedenen Kommunikationsbereichen zugeordnet werden können.

Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Liste der bekannten schulischen Texttypen (BECKER-MROTZEK 2000, 692): „normativ-regulierende“, „informierende“, „verwaltend-organisierende“ Textsorten regeln die Abläufe der Institution Schule, „beurteilende“ und Prüfungstexte haben eine „Selektionsfunktion“, wie auch „sanktionierende“ Textsorten für Regelverletzungen, die sich sowohl auf den Unterrichtsprozess wie auch auf das Verhalten im Schulalltag beziehen können; unterrichtsintern werden „didaktische“ Texte der Wissensvermittlung und „Schülertexte“ der Wissensanwendung aufgeführt.

Eine institutsinterne Zertifizierungsform ist demnach durchaus regelkonform und muss noch kein Nachteil sein, sie ist mitunter sogar eine gerechtere Bewertungsform zum Vorteil der Studierenden, aber man sollte die entsprechenden Textsorten strikt voneinander trennen – denn außerhalb von Schule (u. U. auch von Hochschule) haben Textsorten wie *Diktat, Aufsatz, Klausur*, im weiteren Sinne auch *Inhaltsangabe* und *Nacherzählung* keine Bedeutung oder haben verschiedene Textfunktionen. Das sehen

FANDRYCH/THURMAIR selbst so: „Textsorten lassen sich nur aufgrund ihrer Zwecksetzung und ihrer kommunikativen Einbettung als solche bestimmen“ (342), sie gehen aber aus meiner Sicht nicht konsequent damit um.

Zusammenfassend geht PORTMANN-TSELIKAS (2000: 830-842) auf den „Einfluss der Textlinguistik auf die Textsortendidaktik“ ein, denn „...die Didaktik hat aber noch kein ausreichendes Konzept der Textarbeit entwickelt...“ (831). Auch die Text(sorten)linguistik habe sich zu wenig für die Umsetzung des Textsortenwissens für den Unterricht interessiert. Das mag sich in den letzten Jahren verbessert haben, es gilt aber auch der Satz „Didaktik beruht auf Auswahl...“ (839), weil das Verhältnis von Rezeption und Produktion zielorientiert vermittelt werden muss. Das Textmusterlernen soll auf die kommunikative Praxis in und nach der Ausbildung vorbereiten. Wird der Rahmen dafür zu eng gefasst, werden Textsortenvarianten nicht erkannt oder falsch interpretiert, wird er zu weit gefasst, sind die sprachlichen Normen nicht mehr relevant für die eigene Textproduktion. Das gilt in hohem Grade auch für den Fremdsprachenunterricht, in dem die Kulturspezifik von Textsorten eine wichtige Komponente darstellt.

3. Textsorten und Textmengen

Von FANDRYCH/THURMAIER wird ein Thema aufgegriffen, das wir gemeinhin unter dem Stichwort ‚Intertextualität‘ subsumieren, das aber nicht mehr der Beziehung zwischen Textexemplar – Textsorte entspricht, sondern – nach JOSEF KLEIN (1991:246) – erweitert wird auf eine Textsorten-Intertextualität. Gemeint ist damit das Matroschka-Pinzip, wenn Textexemplare einer Textsorte in einem Textexemplar einer anderen Textsorte stecken usw. usf. Sie fragen, ob dazu evt. auch Konstrukte wie *Frage-Antwort* oder *Original-Übersetzung* gehören, da es sich dabei um verschiedene Textfunktionen handle, was aber gewöhnlich abgelehnt wird, da es sich eher um reaktive Sprechakte handelt, weniger um Texte, auch nicht um sog. Ein-Wort-Texte.

Für didaktische Zwecke sehen FANDRYCH/THURMAIER (343), „dass Vernetzungen verschiedener Textsorten unter je wechselnden Merkmalen heuristisch und analytisch sehr ergiebig sein können.“ In der Sprachpraxis auf höherer Stufe werden m.W. solche „reaktiven Textsorten“: *Beschwerde – Entschuldigungsschreiben, Gratulationsschreiben – Dankschreiben* schon mit Erfolg eingesetzt, weil hier neben der Grundfunktion auch das Verhältnis zwischen Produzent und Rezipient angesprochen wird, was Möglichkeiten für eine interkulturelle Markierung eröffnet.

ADAMZIK (2011) zeigt mit ihrem Konzept der Textsortennetze, dass im Grunde alles mit allem zusammenhängt und man bei genügender Medienumschau und entsprechendem Textkonsum an den Ausgangstext (der dann keiner mehr ist, sondern irgendwo im Netz steckt) zurückkehren kann. Eine Einladung zu einer Konferenz mit Vortrag kann zur Folge haben: schriftliche oder mündliche Annahme oder Ablehnung, Konferenzprogramm, Literaturrecherche, Briefwechsel mit Kollegen und Kolleginnen, Vortragskonzept und Endfassung, Hotelbestellung, Danksagung, Rezensionen usw. ADAMZIK sieht selbst, dass hier Einschränkungen notwendig sind – insbesondere für Unterrichtszwecke – und man sich auf kleinere ‚Geschäftsbereiche‘ beschränken müsse.

Für CH. GANSEL (2012 i. Dr.) ist die Situation grundsätzlich Ausgangspunkt für Textanalysen, was konsequent ihrem systemtheoretischen Ansatzpunkt entspricht, wenn sie feststellt, dass Textanalysen in Kommunikationsbereichen stattfinden und dementsprechend eingeschätzt werden sollten, womit man eindeutig zu einer Unterscheidung zwischen Textsorten im engeren Sinne (Gesetze) und im weiteren Sinne (Verwaltungsfolgetexte) komme, woraus ihr Konzept der „Anschlusskommunikation“ entwickelt wird, also reaktive Textsorten, die „auf das Kommunikationsangebot des eigenen oder eines anderen Systems“ (C. GANSEL/ CH. GANSEL 2006:59) reagieren, womit der Vernetzung ein breites Feld geschaffen ist, denn auch „Literatur“ oder „Massenmedien“ gelten als Systeme. Zu fragen ist, wie und wo in der Textfolge Anfang und Ende zu setzen sind oder ob ein Text einer Textsorte mit Notwendigkeit einen Folgetext erfordert, der einem bestimmten Kommunikationsbereich entspricht. Dafür kann das Konzept von Textsorten der „strukturellen Kopplung“ (59/60) eingesetzt werden z. B. zwischen dem Interaktionssystem Familie und der Institution Schule (Einladung zum Elternsprechtag oder auch zu Schulveranstaltungen usw.)

Einige Autoren gehen auch von einer Bündelung von Kerntextsorten aus, die in einem Handlungs-, bzw. Kommunikationsbereich konzentriert sind und damit auch eine gewisse Vorkenntnis der Rezipienten implizieren. Kerntextsorten entsprechen Textsorten i.e. Sinne, die sich im Alltagsverständnis durch Wiederholbarkeit verfestigt haben, wie *Recht : Gesetz, Medien : Kommentar*, wobei aus meiner Sicht auch wieder die Präzisierung der Textsortenbenennung angemahnt werden muss, denn Kommentare im Gerichtssaal oder im Schulzimmer haben grundsätzlich andere Funktionen und sollten demzufolge auch in der Form voneinander abweichen.

Zusammenfassend kann man evt. folgende Schlussfolgerungen ziehen:

In der modernen Kommunikation sind Texte nur in größeren Verbänden zu rezipieren, das entspricht dem Konzept der Intertextualität, erweitert und ergänzt durch Präzisierungen von *Textreihen* (Wichter), *Textnetze* (Adamzik) oder durch „Texte der Anschlusskommunikation bzw. der strukturellen Kopplung“ (Gansel).

Interessant ist dabei, dass Grundmuster von Textsorten erhalten bleiben, aber durch einfache Wortbildungsstrukturen bestimmten Situationen zugeordnet werden (Familienbeschluss - Gerichtsbeschluss, Schulzettel – Meldezettel), ja, dass man damit auch die Zuordnung zu Kommunikationsbereiche grundlegend ändern kann.

Diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie das Miteinander von „Textverbänden“ in den Mittelpunkt stellen, bei einigen dieser Konzepte geht mir aber das aktive Mitwirken von Produzenten (und Rezipienten z. B. beim direkten Gegenüber) verloren, der Akteur, der Handelnde wird ausgeschaltet, es funktionieren Diskurse, Bereiche, Systeme, Konzepte, Texte...

Das kann es noch nicht gewesen sein! Deswegen halte ich es im Moment noch mit dem Juristen LEGE (2011:42), der dem Juristen und Systemtheoretiker LUHMANN „erklärt“, dass er

„selbst einmal zu einem höchst umstrittenen dogmatischen Problem eine Lösung gefunden habe“ – ganz ohne Kenntnis der Systemtheorie! Aber – schließt er versöhnlich, man könne nicht ausschließen, dass man auch MIT Luhmannscher Systemtheorie zu diesem Ergebnis gekommen wäre.

Literatur

- ADAMZIK, K. (2001) Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. In: FIX, U./HABSCHEID, S./KLEIN, J. [Hg.] *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen. 15-30.
- ADAMZIK, K. (2004) *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen.
- ADAMZIK, K. (2011) Textsortennetze. In: Habscheid, S. [Hg.] *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen*. Berlin/New York. 367-385.
- BECKER-MROTZEK, M. (2000) Textsorten des Bereichs Schule. In: BRINKER, K. et al. [Hg.] *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*, Berlin/New York. 690-701.
- BRINKER, K. et al [Hg.] (2000) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*, Berlin/New York.
- CZACHUR, W./ZILINSKA, K. (2009) Textlinguistik als Seminareinheit in der Auslandsgermanistik. In: Foschi Albert, M./Hepp, M. [Hg.] *TEXTE-LESEN. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*. 37-46.
- FANDRYCH, C./THURMAIR M. (2011) *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachpraktischer Sicht*. Tübingen.

- FIX, U./GARDT, A./KNAPE, J. [Hg.] (2009) *Rhetorik und Stilistik, 2. Halbband*. Berlin/New York.
- HABSCHEID, S. [Hg.] (2011) *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York.
- HAUEIS, E. (2006) Textsorten in der Schule. Über den Unterschied zwischen „didaktisier-ten“ und didaktisch reflektierten linguistischen Beschreibungen. In: SPIEGEL, C./VOGT, R. [Hg.] *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Hohengehren.
- GANSEL, CH. [Hg.] (2011) *Systemtheorie in den Fachwissenschaften. Zugänge, Methoden, Probleme*. Göttingen.
- GANSEL, CH. (2012 i. Dr.) *Textsorten in der Kommunikationsstruktur sozialer Systeme – systemtheoretische Perspektiven auf Textsorten*.
- KLEIN, J. (1991) „Politische“ Textsorten. In: BRINKER, K. [Hg.] *Aspekte der Textlinguistik*. Hildesheim. 245-278.
- KNAPP, K. et al. [Hg.] (2004) *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen/Basel.
- LEGE, J. (2011) Niklas Luhmann und das Recht – Über die Nutzlosigkeit der Systemtheorie für Recht und Rechtswissenschaft. In: GANSEL, CH. *Systemtheorie in den Fachwissenschaften. Zugänge, Methoden, Probleme*. Göttingen 33-51.
- PIETH, C. /ADAMZIK, K. (1997) Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: ADAMZIK/ANTOS/JAKOBS [Hg.] *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt/M. 31-69.
- PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (2000) Der Einfluß der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik. In: BRINKER, K. et al. [Hg.] *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 1. Halbband*. Berlin/New York. 830-842.
- ROTH, K. S. (2012 i. Dr.) *Diskurspragmatik. Was Text- und Diskurslinguistik von der discourse analysis lernen können*.
- SPIEGEL, C./VOGT, R. [Hg.] (2006) *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Hohengehren.
- SPITZMÜLLER, J./WARNKE, I. (2011) *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin et al.