

Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache

Patrícia Kertes

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird die Rolle der Prozessorientierung bei der Förderung der fremdsprachlichen schriftlichen Textproduktion in den Mittelpunkt gestellt. Der zentrale Begriff der Arbeit ist die Textproduktion, daher soll an erster Stelle eine terminologische Frage zu ihrer Verwendung geklärt werden. Anschließend wird das kognitionspsychologische Urmodell zur Textproduktion in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht erläutert, dann wird seine Adaptation für den fremdsprachlichen Textproduktionsprozess beleuchtet und schließlich wird auf die Merkmale der Fremdsprachlichkeit im Textproduktionsprozess eingegangen. Im weiteren Verlauf des Beitrags wird die Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz beschrieben. Zum einen wird ein Überblick darüber geliefert, welche Herangehensweisen an die Textproduktion in diesem Ansatz ausschlaggebend sind. Zum anderen werden die prozessorientierten Grundverfahren zur Förderung der Textproduktion zusammengefasst. Die vorliegenden Ausführungen zum Textproduktionsprozess und dessen Förderung knüpfen an erste Überlegungen, die ich 2015 diskutiert und 2018 wieder aufgegriffen und weiterentwickelt habe, sowie an Kenntnisse und Erfahrungen aus meiner Lehrtätigkeit im Bereich universitären DaF-Unterrichts an.

2. Textproduktion in der Fremdsprache

Die Begriffe *Schreiben* und *Textproduktion* werden in der Alltagssprache mehr oder weniger als Synonyme verwendet, aber ihre terminologische Gleichsetzung wird in der Forschung nicht akzeptiert. Unter dem Begriff *Textproduktion* werden die mentalen und sprachlichen Prozesse des Schreibens verstanden, das *Schreiben* steht für die graphomotorischen Prozesse bei der Produktion schriftlicher Äußerungen (Molitor-Lübbert 1994: 1005; Janich 2008: 242–243). Da in der vorliegenden Arbeit das Produzieren der Texte, vor allem die Teilprozesse und die Auseinandersetzung mit

diesen Phasen im Mittelpunkt stehen, wird konsequent der Begriff der Textproduktion verwendet.

2.1. Die Textproduktion als Problemlöseprozess

Wie der Prozess der Textproduktion abläuft, wird in zahlreichen Modellen nach verschiedenen Schwerpunkten konzipiert. Sowohl die kognitionspsychologischen, als auch die entwicklungspsychologischen Modelle sind kognitiv ausgerichtet und fokussieren auf Prozessaspekte (Lemke / Hoffmann 2022: 20–22). Als Ausgangs- und Referenzpunkt für die Konzipierung von Textproduktionsmodellen gilt das kognitionspsychologische Modell von John Hayes und Linda Flower (1980). In diesem breit rezipierten Modell wird die Textproduktion als Problemlöseprozess (Ziele, Probleme, Sequenz von Operatoren und Mechanismus zur Analyse und Bewertung der Lösung) dargestellt. Das Modell setzt sich aus drei Komponenten zusammen: Dem Aufgabenumfeld (Situation, Absicht, Motivation, Thema usw.), dem Langzeitgedächtnis der Textproduzierenden (Welt- und Sprachwissen, Kenntnisse der Textsorten und Textbaupläne, Kenntnisse über Adressaten, vorhandene Pläne zur Textproduktion usw.) und dem Textproduktionsprozess. Der Textproduktionsprozess besteht aus drei Phasen: Planen (Ideen generieren, Ziele setzen, Strukturieren), Formulieren und Überarbeiten (Lesen und Revidieren), die parallel und rekursiv, d. h. ohne feste Abfolge der Teilprozesse ablaufen, aufeinander aufbauen und sich wiederholen können. Die Durchführung der Teilprozesse wird Kontrolle und Steuerung unterzogen, ein nach der Textproduktionsstrategie der Textproduzierenden funktionierender Monitor fungiert als Kontroll- und Steuerungsinstanz.

Für den Sprachunterricht ist dieses Modell von großer Relevanz, weil damit ein großer Wert gelegt wird, wie die kognitiven Vorgänge der Teilnehmenden der sprachlichen Interaktion modelliert werden können, wie dieser ganze Prozess in Teilprozesse zerlegt werden kann und wie die Interaktivität der Teilprozesse zu ergreifen ist. Des Weiteren macht das Modell zugänglich, welche Funktionen den kognitiven Prozessen bei der Textproduktion zukommen, welche kognitive Beanspruchung bei den einzelnen Schritten entsteht und wie diese kognitive Beanspruchung zu reduzieren ist.

Das dynamische Modell der muttersprachlichen Textproduktion von Hayes und Flower wurde von Wolfgang Börner (1989) auf die fremdsprachliche Textproduktion übertragen und mit spezifischen Zügen des fremdsprachlichen Prozesses ergänzt.

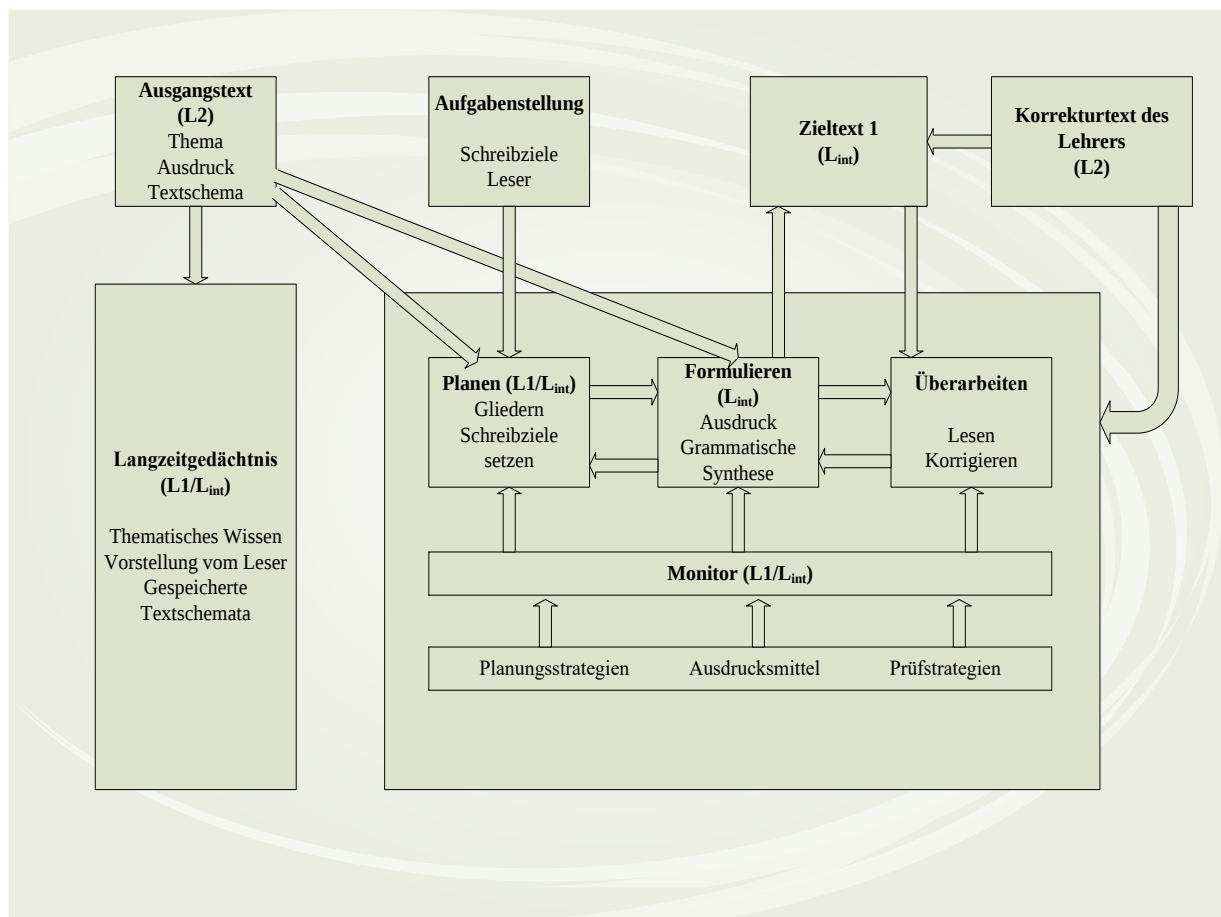


Abbildung 1: Das Modell der schriftlichen Textproduktion
in der Fremdsprache von Börner (1989: 355)

Wie dem Modell zu entnehmen ist (vgl. Abbildung 1), werden zum Konzept Planen-Formulieren-Überarbeiten mit der Kontrollinstanz (Monitor) die Sprachen, die Muttersprache (L1), die Fremdsprache (L2) und überwiegend die Lerner-, Interimsprache (L_{int}) hinzugefügt. Das Aufgabenumfeld wurde den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden entsprechend modifiziert: Gezielte Hilfen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten sowie die Dreifachfolge von Intertexten (Ausgangstext-Zieltext-Korrekturtext) werden in den Mittelpunkt gestellt. Die hinzugefügten Lehr- und Lerninteraktionen werden lehrseitig geplant, gesteuert und bewertet. Börner betont (Börner 1989: 354), dass die Darstellung des Prozesses in einer dynamischen Form wünschenswert ist, nicht „als Aufzählung von Faktoren und Teilbereichen, sondern als Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrer, Lerner und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine Prinzipien des Schreibens, des Schreibenlernens und des Schreibenlehrens in der Fremdsprache“.

2.2. Merkmale der fremdsprachlichen Textproduktion

Die Textproduktion auf der Fremdsprache zeichnet sich durch einige grundlegende (u. a. linguistische, didaktische und sprachpsychologische) Merkmale aus, die im Folgenden nach der Konzeption von Wolfgang Börner (Börner 1989: 350) dargestellt und in einigen Punkten ergänzt werden:

- Kommunikationsrahmen,
- Lehrsituation,
- Textproduzierende,
- Textproduktionsprozess,
- Aufgabenstellung.

Manche Merkmale bezeichnen sowohl die muttersprachliche, als auch die fremdsprachliche Textproduktion im unterrichtlichen Rahmen, andere treten nur im fremdsprachlichen Prozess auf.

Bei der schriftlichen Textproduktion werden Ort und Zeit der Kommunikation aufgespalten: Der Textproduzierende hat die Möglichkeit, seinen Text beliebig zu korrigieren, der Textrezipierende kann die Kommunikation nicht mitsteuern. Neben die kommunikative Funktion werden weitere, sich aus der speziellen Kommunikationssituation ergebende Funktionen gestellt, wie die epistemischen, expressiven oder informationsverarbeitenden Funktionen (Börner 1989: 350).

Der spezielle unterrichtliche Kommunikationsrahmen wirkt sich auch auf die Sprachlehr- und Sprachlerntätigkeiten aus: Der Textproduzierende verfasst seinen Text nicht nur mit dem Ziel, etwas auszudrücken, mitzuteilen oder darzustellen, die Textproduktion dient auch als Übung. Der Textproduzierende muss in diesem Prozess auch damit rechnen, dass er den Text meistens an eine anonyme Leserschaft richtet, von der er ein inneres Bild aufbauen und es konstant bewusst halten soll (Ruhmann / Kruse 2006: 18). Die kommunikative Rolle der Textrezipierenden ist auch mehrfach besetzt, der Lehrende gilt als fiktiver Adressat, aber auch andere Lernende können diese Rolle verkörpern, sogar der Textproduzierende selbst setzt sich in einigen Schritten der Textproduktion in diese Position hinein. Die textrezipierende Tätigkeit des Lehrenden ist spezifisch, auch wenn er dem Text Informationen entnimmt, kommen ihm noch weitere Aufgaben zu: Er liest den Text der Lernenden, um ihn zu korrigieren und zu bewerten bzw. die Lösung einer Aufgabe zu überprüfen. Auch dem Lernenden ist diese Rolle bewusst, was seinen ganzen Textproduktionsprozess begleitet und ihn in gewissem Maße auch beeinflussen kann (Börner 350–351).

Die oben erläuterten Merkmale der Textproduktion sind sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Prozess von Bedeutung, es gibt aber Merkmale, die auf die Fremdsprachlichkeit zurückzuführen sind und auf den Textproduktionsprozess aus mehrerer Hinsicht in mehreren Teilprozessen auswirken können:

- bei der Planung können...
 - Unterbrechungen bei der Aktivierung des Vorwissens vorkommen, wenn das deklarative Sprach- und Weltwissen des Textproduzierenden nicht ausreichend ausgebildet ist (Mohr 2010: 993);
 - die Andersartigkeit und unterschiedliche kulturelle Prägung von Textsorten Probleme verursachen, besonders im akademischen Bereich (Neuland / Peschel 2013: 114).
- bei der Formulierung entsteht...
 - eine „Spannung zwischen differenziertem Gedanken und mangelnder Ausdruckskraft“ (Börner 1989: 352);
 - besonders bei Jugendlichen und Erwachsenen ein „Gefälle zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit, das Nachhinken der fremdsprachlichen Produktion hinter der kognitiven Entwicklung, das sich bei später gelernten Sprachen naturgemäß noch verstärkt“ (Börner 1989: 351);
 - die Schwierigkeit, aufgrund des fehlenden schriftsprachlich geprägten lexikalischen und grammatischen Wissens die erworbenen Routinen in der Textproduktion nicht einsetzen zu können (Mohr 2010: 993);
 - die muttersprachlich gewohnte Leichtigkeit und Komplexität des Ausdrucks nicht (Portmann 1991: 384), was zur Frustration und zu Hemmungen führen kann;
 - eine im Vergleich zu Muttersprachigen beschränkte Flexibilität und Wendigkeit im Sprachgebrauch (Portmann 1991: 427);
 - Auseinanderklaffen von rezeptivem und produktivem Wortschatz (vor allem bei fortgeschrittenen Lernenden);
- bei der Überarbeitung wird...
 - den sprachlichen, lexikalischen und grammatikalischen Mitteln des fremdsprachlichen Textes größere Aufmerksamkeit geschenkt als denen bei dem sprachlichen Revidieren eines muttersprachlichen Textes;
 - der Umgang mit der sprachlichen Korrektur mit Hilfe von differenzierteren Strategien, die bei der Korrektur eines muttersprachlichen Textes nicht eingesetzt würden, verwirklicht.

Wie es aus den Merkmalen der Fremdsprachlichkeit hervorgeht, bedeutet der Umgang mit der fremden Sprache ein eigenständiges Problem für die Lernenden, was aber auf keinen Fall eine Situation hervorrufen dürfte, in der nur auf die sprachlichen Schwierigkeiten im Textproduktionsprozess fokussiert wird und die Bedeutung der weiteren Teilprozesse in den Hintergrund tritt (Portmann 1991: 533). Sprachliche Probleme können in bestimmten Phasen in den Mittelpunkt gestellt werden, aber der ganze Textproduktionsprozess ist nicht auf die Vermittlung und Förderung sprachlicher Zweifelsfälle zu reduzieren.

Das letzte Merkmal, die Aufgabenstellung wird in eine Textarbeit integriert erfasst. In einem textorientiert gestalteten Fremdsprachenunterricht begegnen Lernende einer authentischen Sprachumgebung, die sich nur in einem Unterricht herausbildet, der auf authentischen Texten basiert und sich als einen Weg vom Text (oder mehreren Ausgangstexten) zum Text versteht (Krause 1996: 58). Textproduzierende und textrezipierende Tätigkeiten sind als Spiegeltätigkeiten zu verstehen, wobei ein oder mehrere authentische fremdsprachliche Ausgangstexte gelesen, erschlossen und sprachlich bearbeitet werden. In diesem Sinne sind Texte nicht nur Repräsentationsformen des Kommunizierens, sondern auch Kettenglieder interaktionalen sozialen Handelns der Kommunizierenden und kommen in den Input- und Outputfunktionen bzw. Mitteilungs- Muster- und Kontrollfunktionen vor (Feld-Knapp 2005: 16). Stufenweise bildet sich die Aufgabe zur Textproduktion heraus, die der Lernende löst und einen Text verfasst (Börner 1989: 351). Im Textproduktionsprozess kommt der fremdsprachlichen Versprachlichung eine deutlich größere Rolle als der Formulierung im muttersprachlichen Prozess zu, was sich u.a. im reflektierten Umgang mit den Ausgangstexten sowohl bei den Lehrenden, als auch bei den Lernenden zeigen kann.

3. Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz

3.1. Textproduktion in einem prozessorientierten Ansatz

Die Textproduktion im Fremdsprachenunterricht läuft über einen individuellen und gleichzeitig in einem unterrichtlichen Rahmen gesteuerten Erwerbs- und Lernprozess ab (Lemke / Hoffmann 2022: 22–23). Die Fokussierung auf den Textproduktionsprozess anstelle des Endprodukts, was das wichtigste Charakteristikum des prozessorientierten Ansatzes ist, zeigt sich als erfolgversprechender Weg zu angemessenen, den im institutionellen Rahmen gestellten Erwartungen entsprechenden

Texten und zu Textproduzierenden, die in die Lage versetzt werden, den Textproduktionsprozess selbständig planen, durchführen und evaluieren bzw. reflektieren zu können. Dieser Weg wird von Lehrenden begleitet, die den Textproduzierenden zur Seite stehen und eine beratende, helfende und koordinierende Rolle übernehmen.

In einem prozessorientierten Ansatz wird die Textproduktion als steuerbares und lernbares Handlungssystem betrachtet (Ruhmann / Kruse 2006: 18). Wie es aus den Ergebnissen der Bezugswissenschaften hervorgeht, ist die Textproduktion ein sehr komplexer, hohe mentale und kognitive Aktivität verlangender Prozess (Tolcsvai Nagy 2001: 339–340, 2019: 204). Diese Komplexität ist bei der Förderung der Textproduktion durch die Zerlegung des ganzen Prozesses in Teilprozesse zu bewältigen, durch die Fokussierung auf die Teilprozesse wird möglich, textproduzierende Handlungen steuerbar und lernbar zu gestalten. Aus diesem Grund wird bei der Prozessorientierung die Arbeit an Teilprozessen der Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase beziehungsweise die Interaktivität der Teilprozesse in den Mittelpunkt gestellt. Die Interaktivität der Teilprozesse wird betont, weil die feste Folge von Teilprozessen oder die fixe Vorgehensweise grundsätzlich noch keine Prozessorientierung bedeutet (Portmann 1990: 533), für ihre Verwirklichung ist vielmehr eine ständige Wechselwirkung aller beteiligten Prozessphänomene vorausgesetzt, wie Brugger (2004) hinweist. Bei dem Umgang mit dem Textproduktionsprozess ist es daher unerlässlich, für die Rekursivität der Teilprozesse, für die fließenden Übergänge und den Wechsel zwischen einzelnen Phasen Raum zu bieten.

In einem prozessorientierten Ansatz ist die Textproduktion auch ein unverzichtbares Lerninstrument, in dieser Funktion hat sie eine doppelte Eigenschaft: Beim Verfassen von Texten geben die Lernenden Wissen wieder, aber während des Textproduktionsprozesses eignen sie sich auch neues Wissen an und setzen sich mit neuen Inhalten auseinander (Ruhmann/Kruse 2006: 14).

Des Weiteren wird die Textproduktion auch als komplexer Problemlöseprozess aufgefasst: Textproduzierende beschäftigen sich mit inhaltlichen, kommunikativen, textstrukturellen, textsortenspezifischen und sprachlichen Problemen und treffen diesbezüglich Entscheidungen (Ruhmann/Kruse 2006: 14). Durch die Prozessorientierung ist es möglich, Lernende darin zu unterstützen, Probleme und die für ihre Lösung zur Verfügung stehenden Mittel bewusst wahrzunehmen, anzunehmen und produktiv zu bearbeiten (Ruhmann/Kruse 2014: 17).

Um allen Lernenden optimale Fortschritte zu ermöglichen, soll die Verschiedenheit der Lernenden einer Gruppe / Klasse berücksichtigt werden, und durch individualisiertes

Lernen sollen Lernwege angeboten werden, die den Lernenden helfen, ihre Stärken zu erkennen und ihre Selbstkompetenz zu erweitern. (Sárvári 2015: 121)

Diese großen individuellen Unterschiede der Textproduzierenden treten im Textproduktionsprozess noch deutlicher hervor, in der Prozessorientierung werden daher uniforme Vorgaben von Schritten und Strategien kritisch betrachtet und empfohlene Prozeduren individuell reflektiert. Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz „sucht nach dem individuellen Weg zum Erfolg und respektiert, dass es dabei unterschiedliche Denk- und Arbeitsstile gibt“ (Ruhmann / Kruse 2014: 17).

In der Prozessorientierung wird die Textproduktion aus der Perspektive des Textproduzierenden betrachtet (Ruhmann/Kruse 2014: 18): Der didaktische Blick richtet sich auf die individuelle, textproduzierende und fremdsprachliche Entwicklungsstufe der Lernenden.

3.2. Textproduktionsdidaktische Grundverfahren in einem prozessorientierten Ansatz

Die Textproduktion wurde bei vorangehend vorgestellten Modell von Börner (vgl. 2.1.) als dynamischer Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrenden, Lernenden und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine didaktische Prinzipien aufgefasst. Im Folgenden wird erläutert, nach welchem didaktischen Grundmuster dieser Kreislauf in Form einer prozessorientierten Arbeit mit Texten gefördert werden kann und wie die auf die Fremdsprachlichkeit zurückzuführenden Probleme (vgl. 2.2.) bewältigt werden können.

3. 2. 1. Das Grundverfahren Planen – Formulieren – Überarbeiten

Das Grundmuster für den Ablauf prozessorientierter Anleitungen umfasst das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten von Texten. Dieses Grundmuster lässt sich unterschiedlich akzentuieren und ergänzen, je nachdem, in welchem Aufgabenumfeld die Textproduktion abläuft und je nachdem, von welchem individuellen Arbeitsverhalten die einzelnen Lernenden gekennzeichnet sind. Diese Dynamik der Prozessorientierung ermöglicht die Systematisierung und Optimierung des individuellen Lernverhaltens der Textproduzierenden (Ruhmann / Kruse 2006: 14).

Beim Planen wird Lernenden ermöglicht, Inhalte zu suchen und auszuwählen, des Weiteren kommunikative Ziele zu berücksichtigen. Bei Aufgaben, bei denen das Thema nicht bestimmt ist, ist der erste Schritt die Themenwahl: das Thema wird verstanden,

präzisiert und eingegrenzt. Die Themenwahl steht in einem engen Zusammenhang mit der Formulierung der Ziele und mit den Erkenntnisinteressen der Lernenden. Zielsetzungen formulieren zu können ist eine wichtige Fähigkeit, die besonders bei der Textproduktion zu entwickeln ist (Kruse 2010: 79–80). Die Aktivierung der Vorkenntnisse ist bei jedem Aufgabenumfeld von großer Relevanz, es gibt zahlreiche Möglichkeiten dafür, das vorhandene Wissen bereitzustellen und sich Erfahrungen mit Mitlernenden auszutauschen, wie z. B.: Brainstorming, freies Schreiben, Fragestellungen, Sammeln von Meinungen über das Thema oder Zusammenstellen einer sogenannten Einkaufsliste (Kruse 1995:163–164). Nach der Aktivierung des Vorwissens orientiert man sich in einem Thema anhand von Texten. Die Voraussetzung für die Textproduktion ist immer die Textrezeption, der produktiven Arbeit am Text geht eine tiefgehende, rezipierende Auseinandersetzung mit anderen Texten voran, deshalb ist „jeder Text als Spitze des Eisbergs zu verstehen, der von vielen vorgehenden Texten gebildet wird, wobei, wie bei jedem Eisberg, ein großer Teil des Eises unter Wasser bleibt“ (Kruse 2010: 23; zur Textkompetenz als Schlüsselkompetenz bzw. zur Verwobenheit von Textrezeption und Textproduktion siehe auch Drahotová-Szabó 2020a, 2020b). Bei diesem Arbeitsschritt ist es notwendig, Methoden zum Textverstehen (Formulierung von Kernaussagen, Fragen und Antworten, Thesen und Argumenten, Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern, Mindmapping, Flussdiagramm) zu verwenden, Lesestrategien zu entwickeln und bewusst zu machen. Nach dem Recherchieren werden die Schlüsselwörter hervorgehoben und erklärt, um das Thema besser zu verstehen, die Gedanken zu strukturieren und Kernelemente, Grundeinheiten des Textes zu bearbeiten (Kruse 2010: 38). In den meisten Textgestaltungsaufgaben ist die Textsorte vorgegeben, die Kenntnisse über die textsortenspezifischen Merkmale werden besprochen, wobei die muttersprachlichen Kenntnisse eine Hilfe leisten können: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der kulturellen Prägung von Textsorten sollten bewusst gemacht werden, dadurch können die sich aus der Andersartigkeit von Textsorten ergebenden Probleme gelöst werden. In diesem Sinne kann der Muttersprachenunterricht eine wichtige Vorleistung für die fremdsprachliche Textgestaltung erbringen, und so als wirksame Vermittlungsinstanz fungieren, wenn Fremdsprachenlernen an muttersprachliches Wissen und Können angeknüpft wird (Butzkamm 2007: 94). Die Arbeitsschritte Strukturieren und Gliedern sind unerlässlich, einen kohärenten Text gestalten zu können. Durch die Zusammenstellung einer logischen Reihenfolge des Materials entsteht eine Gliederung, eine optimale Struktur des Textes. Die Ideen und die gesammelten Materialien werden in einer solchen Reihenfolge und Ausrichtung gebracht, dass ein inhaltlicher Zusammenhang entsteht, der Text wird von Kohärenz gekennzeichnet. Bei der Strukturierung der Materialien

kann man mehrere Perspektiven in Betracht ziehen: die Sachlogik, die Adressatenperspektive und die Handlungsperspektive (Kruse 2010: 85–88).

Bei jedem Teilschritt des Planens bietet sich die Gelegenheit, die Textproduktion nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich vorzubereiten und dadurch das bewusste fremdsprachliche Handeln der Lernenden zu fördern. Besonders die textrezipierenden Tätigkeiten können mit der sprachlichen Vorentlastung verbunden sein (Börner 1989: 355–356):

- sprachliche Gestaltung der Ausgangstexte sollte zum Diskussionsgegenstand gemacht werden;
- relevante Fragen sprachlicher Art können bei der sprachlichen Erschließung der Ausgangstexte geklärt und besprochen werden (unter anderem lässt sich dabei auf Mehrsprachigkeitsressource zurückgreifen (siehe dazu Perge 2018; Márki 2022) oder weitere Fragen in Bezug auf Lexik können bewusst gemacht werden (Kertes 2019));
- Ausgangstexte oder Ausdruckslisten können als Formulierungshilfen dienen (aber sie sollten nicht sklavisch kopiert werden, wie es Börner betont (1989: 353));
- textsortenspezifische sprachliche Mittel
 - in Bezug auf den Wortschatz (thematische Wortlisten z. B.: sprachliche Mittel der Argumentation, textsortenspezifische Ausdrücke),
 - in Bezug auf die Grammatik (Fragetypen bei einem Interview, textgrammatische Kohäsionsmittel wie Tempusgebrauch, z. B.: in den Nachrichten, thematische Gruppierung der Konjunktionen im Dienste der Argumentation z. B.: in einem Leserbrief, Nominalstil vs. Verbalstil z. B.: in einem tabellarischen Lebenslauf).

Im Textproduktionsprozess erfolgt die erste produktive Arbeit bei dem Schritt des Formulierens, in dieser Phase entsteht eine Rohfassung, eine erste Version des Textes. Vor dem Formulieren sollten die Lernenden „dafür sensibilisiert werden, dass die Anfertigung der Rohfassung einer Arbeit nicht „aus dem Nichts“ geschieht, sondern dass es auf vielen bereits geleisteten Vorarbeiten aufbaut“ (Oberzaucher et. al 2015: 189–193). Bei dieser ersten Fassung wird auf den Inhalt fokussiert, obwohl „die Transformation der inneren Sprache in die äußere Fremdsprache meistens auf einem Umweg über die äußere Muttersprache“ (Zuchewicz 2001: 17) erfolgt, die Unsicherheit bei der Verwendung der Fremdsprache häufig zu Schwierigkeiten führen, Hemmungen bei Lernenden verursachen und den Inhalt des Textes beeinträchtigen kann.

„Writing is rewriting“ – so lautet das viel zitierte Motto von Murray (1968:11) für das Überarbeiten der Texte. Das Überarbeiten umfasst nicht einfach die Korrektur von Fehlern, dieser Schritt ist ein wesentlicher und konstruierender Bestandteil der Textproduktion, es ist als systematische Produktionsstrategie einzusetzen. Die Überarbeitungsverfahren werden als eine systematische Reihe von Arbeitsschritten in Bezug auf die für die jeweilige Textproduktionsphase relevanten Texteigenschaften durchgeführt (Ruhmann / Kruse 2014: 25). Häufig werden die Überarbeitungsschritte in Form von Leitfragen unterstützt, ein Beispiel dafür ist bei Kertes (2015: 116–118) zu lesen.

„Was das Überarbeiten so schwer, so anspruchsvoll macht, ist v. a. der hohe Grad der erforderlichen Bewusstheit für das eigene Schreibprodukt und dessen prinzipielle Veränderbarkeit sowie für die Anforderungen, auf die es den Text auszurichten gilt“ (Steinhoff 2007: 66). Um dieser Überlastung zu entgehen, soll diese Phase des Textproduktionsprozesses in Teilprozesse zerlegt werden, der Text wird auf seine inhaltliche Angemessenheit und kommunikative Klarheit, dann auf seine sprachliche und formale Gestaltung hin untersucht und überarbeitet (Ruhmann/Kruse 2006: 15–16): Die Überarbeitungsphase kann die zeitintensivste Phase des Textproduktionsprozesses darstellen (Schultz 2015: 194).

Die Zerlegung dieser Phase in Teilschritte ist aber mit einer Reduktion der Komplexität nicht gleichzusetzen, hier geht es vielmehr um die Sicherung der Erfassbarkeit von den einzelnen Aspekten des Überarbeitens. Bei dieser Phase wird es sichtbar, dass die Prozessorientierung keine Vernachlässigung des Produkts bedeutet, da es in jeder Phase am Text gearbeitet wird und die Teilprozesse sich vom Text unabhängig nicht denkbar sind (Portmann 1991: 535).

3.2.2. Verfahren zur Optimierung und Effektivierung des Textproduktionsprozesses: Reflexion und Feedback

Die Verarbeitung und Auswertung von Erfahrungen, die selbstgesteuerte Organisation des Lernens sind Arbeitsschritte des Textproduktionsprozesses, die durch die Reflexion verwirklicht werden können. Aus diesem Grund kommt der Reflexion bei der Prozessorientierung eine wesentliche Rolle zu, sie wird „in vielfacher Weise als Begriff verwendet, der das Nachdenken, Explorieren, Auswerten, Verarbeiten von Erfahrungen, insbesondere auch von Lernerfahrungen beinhaltet“ (Ruhmann / Kruse 2014: 29). Die Reflexion kann als Voraussetzung für das bewusste Lernverhalten angesehen werden, in Bezug auf das Sprachenlernen gilt sie als

ein relevantes Werkzeug, das zur Verarbeitung des Sprachmaterials, des Lernprozesses und der Erfahrungen beitragen kann. Das Nachdenken auf metakognitiver Ebene ermöglicht Lernenden eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial sowie Erkenntnisse über den eigenen Lernfortschritt. Daher erscheint regelmäßige Reflexion allerlei Lernerhandlungen im Lernprozess als äußerst notwendig. (Boócz-Barna 2013: 109)

Bei jeder Textproduktionsphase kommt der Reflexion eine bedeutsame Rolle zu, aber es zeigt sich besonders bei der Textüberarbeitung, wie unerlässlich diese Tätigkeit für die Optimierung und Effektivierung der Textproduktion ist:

Über Texte zu reden macht das implizit vorhandene Sprachwissen über Texte für Lehrende und Lernende transparent. Metakognitives Wissen, d. h. deklaratives Wissen um das eigene Wissen, also Selbsteinschätzung der eigenen mentalen Schwächen und Stärken und die prozedurale Fähigkeit der Kontrolle und Steuerung kognitiver Aktivitäten, muss im schulischen Rahmen oder in der Gruppe bewusst gemacht werden. (Feld-Knapp 2010: 206)

Für die Durchführung von Reflexion bietet sich das reflektierende Schreiben als Möglichkeit, es kommt in jeder Phase der Textproduktion als Begleiter der einzelnen Schritte vor. Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken dient diese Art reflektierenden Schreibens auch dem Austausch mit anderen (Kertes 2018: 42). Durch die Anwendung reflektierenden Schreibens sind Blockaden bei der Textproduktion zu lösen, die Prozesshaftigkeit der Textproduktion kann bewusst gemacht werden und der gesamte Prozess der Textproduktion lässt sich effektivieren. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, fachlich-inhaltliche Arbeit und Reflexion zu verknüpfen (Miskovic 2005: 5). Durch reflektierendes Schreiben kann man Stellung beziehen „zum Gegenstand des Geschriebenen, zu Schreibenden, zu Lesenden und zur Art und Weise, wie jemand arbeitet, denkt und versteht“ (Bräuer 2000: 10).

Wie im Überblick über die Merkmale der fremdsprachlichen Textproduktion bereits angedeutet wurde (vgl. 2.2.), bedeutet die Adressatenorientierung aufgrund der spezifischen Kommunikationssituation eine große Schwierigkeit für die Lernenden. Die Textproduzierenden sollten sich im Laufe des Textproduktionsprozesses in die Position eines vorgestellten Publikums versetzen. Der innere Perspektivenwechsel ist für die unerfahrenen Textproduzierenden noch nicht möglich und bedeutet auch für die schreiberfahrenen Lernenden eine sehr große Herausforderung, da man im Prozess noch blind für den eigenen Text ist und einen „Text im Kopf“, das, was man schreiben wollte, liest. In der Prozessorientierung wird das Feedbackverfahren für die Lösung dieses Dauerproblems eingesetzt: Rückmeldungen ermöglichen auch für die unerfahrenen

Textproduzierenden, den Perspektivenwechsel zu erlernen und zu verinnerlichen. Bei schreiberfahrenen Lernenden trägt Feedbackverfahren zum effizienten Wechsel und dessen Integration in die Steuerung des ganzen Textproduktionsprozesses bei (Ruhmann / Kruse 2014: 26). Das Feedbackverfahren ist in einem prozessorientiert gestalteten Unterricht von den Folgenden gekennzeichnet (Ruhmann / Kruse 2014: 26–29):

- das Textfeedback gilt als eine Hilfe beim Textproduktionsprozess;
- für das Feedback ist eine Wahrnehmung und nicht eine Bewertung maßgebend;
- obwohl das Textfeedback nicht auf die Wertung der Textteile zielt, kann darin normatives Textwissen vermittelt werden;
- das Textfeedback fördert das fachliche Denken und die fachliche Kommunikation, da die Rückmeldung eine gedanklich tiefere Auseinandersetzung voraussetzt;
- das Feedback kann sich sowohl auf den Text und dessen Teile, als auch auf alle Aspekte der Textproduktion beziehen;
- das Textfeedback ist immer wertschätzend, nicht verletzend, entmutigend oder überfordernd, es hebt die Stärken des untersuchten Textes hervor;
- das Feedback sollte umsetzbar und bei der Überarbeitung einsetzbar sein;
- das Feedback ist in sachlich gebotener Klarheit zu formulieren;
- das Feedback lässt sich grundsätzlich in drei unterschiedlichen Formen realisieren, folgende Rollenkonstellationen sind typisch:
 - das kollegiale Feedback, auch Peer-Feedback genannt, ist eine gegenseitige Rückmeldung von Lernenden des gleichen oder ähnlichen Status (Fischer / Hänze 2016: 68) auf die (Zwischen-)Ergebnisse einer bestimmten Phase der Textproduktion (Bräuer 2014: 270), wobei die Rückmeldung freiwillig, nur beschreibend, nicht bewertend ist und ihre Berücksichtigung nicht zu verlangen ist;
 - das Feedback von Lehrenden an Lernende (darunter auch Studierende, Promovierende, Habilitierende) ist von einer bestimmten Abhängigkeit geprägt, die Rückmeldung kann nicht nur beschreibend, sondern auch bewertend sein, die Überarbeitung der Texte wird erwartet;
 - Feedback von Beratenden an Ratsuchende: eine freiwillige Zusammenarbeit mit einer beschreibenden Rückmeldung in einer asymmetrischen Beziehung, die darauf zurückzuführen ist, dass die Beratenden als Expertinnen und Experten angesprochen sind.

4. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde durch die Zusammenfassung der Kernelemente des prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatzes dargelegt, wie die Textproduktion im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann. Um den Textproduktionsprozess in ihrer Komplexität ergreifen zu können, wurde die Modellierung der Textproduktion als Problemlöseprozess von Hayes/Flower in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht erläutert. Auf diesen Grundlagen wurde ein Modell zur fremdsprachlichen Textproduktion von Wolfgang Börner vorgestellt und die Merkmale der Fremdsprachlichkeit im Textproduktionsprozess wurden aufgrund der Teilprozesse der Textproduktion systematisiert. Darauf aufbauend wurde die Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz aus zwei Aspekten beschrieben: Erstens wurden die Herangehensweisen an die Textproduktion dargestellt, zweitens wurden drei Grundverfahren der Prozessorientierung hervorgehoben: die Zerlegung des Textproduktionsprozesses in drei Teilprozesse (in das Planen, in das Formulieren und in das Überarbeiten), die Reflexion und das Textfeedback.

Die Ergebnisse der bisherigen Ausführungen über den prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatz lassen sich aufgrund der bereits erwähnten Feststellung von Börner (1989: 354) zusammenfassen: Er vergleicht die dynamische Form der Textproduktion mit einem Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrenden, Lernenden und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine didaktische Prinzipien. In diesem Sinne sind die Teilnehmenden und die Bestandteile des Kreislaufs von Interaktionen, d. h. die Lehrenden, die Lernenden, die Texte und die didaktischen Prinzipien, in einer Textproduktion, die im prozessorientierten Rahmen abläuft, von den Folgenden zu kennzeichnen:

- Texte:
 - als Endprodukte sollten sie sprachlich wie inhaltlich und formal angemessen sein und den im institutionellen Rahmen gestellten Erwartungen entsprechen,
 - als Endprodukte kommen sie in rekursiven und interaktiven Teilprozessen, in einem reflektierten Prozess, durch systematisches Überarbeiten und Rückmeldungen zustande,
 - als Ausgangstexte sind sie Bestandteile des Aufgabenumfeldes, des Weiteren dienen sie auch als Muster und Vorentlastung, v. a. als Formulierungshilfe,
 - als Ergebnisse reflektierenden Schreibens kommen sie u. a. in Form von Lerntagebuch oder Portfolio vor,
 - als mündliche oder schriftliche Ergebnisse des Textfeedbackverfahrens tragen sie zur inhaltlichen und sprachlichen Überarbeitung bei;

- die Lernenden:
 - ihr Lernverhalten ist durch Bewusstheit und Sprachlernbewusstheit geprägt: Sie haben die Fähigkeit, den Textproduktionsprozess selbständig planen, durchführen und evaluieren bzw. reflektieren zu können,
 - ihr Lernverhalten ist durch Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit geprägt, deshalb sind sie in der Lage, ihre Texte sprachlich überarbeiten und an den Problemen der Fremdsprachlichkeit arbeiten zu können;
- die Lehrenden:
 - sie sind in der Lage, für die Förderung der Textproduktion eine neue Lehr- und Lernkultur zu schaffen,
 - ihr Lehrverhalten ist u. a. durch Offenheit für individuelle Lernwege geprägt,
 - sie übernehmen eine den Textproduzierenden zur Seite stehende, beratende, helfende und koordinierende Rolle,
 - sie fördern die Sprachaufmerksamkeit und die Sprachbewusstheit ihrer Lernenden, und machen sie gezielt auf die Besonderheiten der deutschen Grammatik und Wortschatz aufmerksam (Fandrych 2010: 1013);
- Steuerung durch didaktische Prinzipien: durch die vier Säule des prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatzes:
 - die Zerlegung des Textproduktionsprozesses in die Phasen Planen – Formulieren – Überarbeiten,
 - Überarbeiten als systematische Produktionsstrategie, als ein wesentlicher und konstruierender Bestandteil der Textproduktion,
 - Textfeedback,
 - Reflexion und reflektierendes Schreiben.

An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass der größte Gewinn der Prozessorientierung – neben den sprachlich wie inhaltlich und formal angemessenen und den im institutionellen Rahmen gestellten Erwartungen entsprechenden Texten als Endprodukten – darin besteht, dass sie zur Förderung der Lernerautonomie und Eigenverantwortlichkeit, zur Herausbildung von metakognitiven Kompetenzen und kritischem Denken beiträgt (Lange / Wiethoff 2014: 296–297) und die Textproduktion auch als Mittel des Denkens, Lernens und Forschens nutzbar macht (Ruhmann / Kruse 2014: 30). Nach diesen allgemeinen, sowohl für die muttersprachliche, als auch für die fremdsprachliche Textproduktion erfolgversprechenden Ergebnissen der Prozessorientierung soll hier noch auf einen weiteren Vorteil das Augenmerk gerichtet werden: Die Schwierigkeiten im Textproduktionsprozess, die auf die Fremdsprache zurückzuführen sind, sind durch das Überarbeiten als systematische

Produktionsstrategie zu bewältigen, die Art und Weise ihrer Bewältigung leistet einen wichtigen Beitrag zur Bewusstmachung und Sicherung von sprachlichen Lernergebnissen und dadurch auch zur Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit.

Literaturverzeichnis

- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 108–116.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 48). Tübingen: Niemeyer, S. 348–375.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen / Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 257–282.
- Brugger, Paul (2004): Wissen schaffendes Schreiben: Herausforderungen für den (Deutsch)Unterricht. Innsbruck / Wien: StudienVerlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2020a): Zur Förderung der schriftlichen Textkompetenz in der Deutschlehrausbildung. In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig (Hrsg.): Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, S. 379–395.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2020b): Theorie und Praxis bei der Förderung der Textkompetenz angehender Deutschlehrer. In: Braxatorisová, Anita / Drahota-Szabó, Erzsébet / Mészáros, Attila / V. Szabó, László (Hrsg.): Sprache – Diskurs – Kontext (= Komorner Germanistische Beiträge; Bd. 1). Komorn: J.-Selye-Universität, S. 11–36.
- Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=

- Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1007–1020.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag, S. 188–206.
- Fischer, Elisabeth / Hänze, Martin (2016): Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen durch semesterbegleitendes Feedback zu Studienbeginn. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg. 11. 2/2016, S. 63–79.
- Hayes, John R. / Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach. Hillsdale / New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 3–30.
- Janich, Nina (2008). Textlinguistik. Tübingen: Narr.
- Kertes, Patrícia (2015): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27.). Budapest: UDV, S. 106–120.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 29. Budapest: UDV, S. 25–48.
- Kertes Patrícia (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft (= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30). Budapest: UDV, S. 139–166.
- Krause, Wolf-Dieter (1996): Literarische, linguistische und didaktische Aspekte der Textualität. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen: Francke, S. 45–64.
- Kruse, Otto (1995): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durch das Studium (= Reihe Campus Studium 1074). Frankfurt: Campus.

- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft.
- Lange, Ulrike / Wiethoff, Maike (2014): Systematische Schreibberatung. In: Kruse, Otto / Berger, Katje / Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag, S. 283–299.
- Lemke, Valerie / Hoffmann, Lea (2022): Schreibdidaktik (= Literaturhinweise zur Linguistik 12). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Márki, Herta (2022): Sprachentwicklung: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. Dissertation (PhD). Manuskript. Budapest: Eötvös Loránd Universität.
- Miskovic, Jeanina (2005): Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. In: Zeitschrift Schreiben. 9. Juni, S. 1–5. [http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2006 /miskovic_portfolio.pdf](http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2006/miskovic_portfolio.pdf) (zuletzt gesehen am 08. 09. 2022)
- Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter, S. 992–998.
- Molitor-Lübbert, Sylvia (1994): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1005–1027.
- Murray, Donald M. (1968): A Writer Teaches Writing. A Practical Method of Teaching Composition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Neuland, Eva / Peschel, Claudia (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Oberzaucher, Frank / Buchanan, Stefanie Everke / Kerst, Benjamin (2015): Schreibprozessorientierte Seminare wagen. In: Das Hochschulwesen. Jg. 63. 5–6/2015, S. 189–193.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge. Sonderreihe B: Dissertationen 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

- Portmann, Paul (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik (= Reihe Germanistische Linguistik 122). Tübingen: Niemeyer.
- Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto / Berger, Katje / Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag, S. 13–35.
- Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen / Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15–34.
- Sárvári, Tünde (2015): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27.). Budapest: UDV, S. 121–134.
- Schultz, Julia (2015): Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt“: Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter. In: Das Hochschulwesen. Jg. 63. 5–6/2015, S. 194–200.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2001): A magyar nyelv szövegtana. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2019): A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít: Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében. In: Magyar Nyelvőr 2/143. S. 196–209.
- Zuchewicz, Tadeusz (2001): Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: Deutsch als Fremdsprache 1/2001, S. 14–19.

Anmerkung

Die in der Arbeit gewählte männliche Form bezieht sich immer zugleich auf weibliche und männliche Personen.