

Die eigene Stimme finden – Perspektivität als Herausforderung im Schreibkompetenzerwerb von SchülerInnen

Jürgen Struger

Institut für Deutschdidaktik

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

This article concerns students problems in developing points of views in writing non-fictional texts. Non-fictional texts are assumed as a fundament for building competences in scientific writing. The acquisition of basic rules of scientific writing is partly a task of the secondary level, especially at the end of the curriculum. In a study carried out with 12th-graders of an Austrian vocational secondary school the writing task was to compose a non-fictional text using secondary literature and whatever information, that would be useful (and reliable) to the topic chosen by the writer. Under the presupposition that elaborated non-fictional writing requires the capability of actualizing different points of view in the text and the comprehensible change of perspectives – from referred information to the author's opinion etc. – the results show that students have serious problems in applying at least the basic characteristics of non-fictional texts in their own writing. The article discusses theoretical approaches, results of the study and considerations on how the notion of developing points of view in non-fictional text can be realized.

Schlüsserwörter: Schreibkompetenz, Sachtexte, Perspektivität

1 Das Problem der Perspektivität im Schreibcurriculum der Sekundarstufe

Die Vermittlung von Schreibkompetenz stellt im Curriculum der Sekundarstufe eine komplexe Herausforderung dar, speziell, wenn es um das Schreiben von Sachtexten und die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben geht. SchülerInnen sollen ja nicht allein die richtige Anwendung von Zitierregeln und einen wissenschaftlichen „Stil“ lernen, sondern Kenntnisse über die Funktion von Sachtexten auf der Ebene der globalen Textorganisation erwerben.

Unter Einfluss nationaler und internationaler Bildungsstudien (PISA, PIRLS, TIMMS, OECD-Studien) und der Notwendigkeit der Vorbereitung auf tertiäre Ausbildungswege an Universitäten und Fachhochschulen wird in vielen bildungspolitischen Reformwerken der Europäischen EU der Fokus verstärkt auf die Vermittlung von *wissenschaftspropädeutischen* Schreibkompetenzen gelegt (vgl. hierzu Wagner et al 2011).

Nach Absolvierung der Sekundarstufe II (bzw. nach Ablegung der Reifeprüfung) sollen junge Menschen über einen Grundstock an literalen Kompetenzen verfügen, der ihnen den Zugang zu akademischen Wissensbeständen ermöglicht und mit dem sie in akademischen Kontexten schriftlich kommunizieren können. Es herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass wissenschaftliches Schreiben im engeren Sinne im Fachstudium gelernt wird (vgl. etwa Kruse 2007). Jedoch soll die Sekundarstufe eine Basis an Schreibkompetenzen vermitteln, auf der dann im Fachstudium aufgebaut werden kann.

Es existiert eine Vielzahl an Modellen und Beschreibungsrastern zur Beschreibung von Schreibkompetenzen (vgl. hierzu die übersichtlichen Darstellungen von Merz-Grötsch 2005 und Becker-Mrotzek/Böttcher 2006). Stellvertretend für die aktuelle Diskussion kann auf Becker-Mrotzek/Schindler (2007) verwiesen werden, die eine Kompetenzstruktur vorschlagen, in der Schreibkompetenz entlang zweier Dimensionen systematisiert wird: nach domänenspezifischen Anforderungen des Schreibens und entlang spezifischer Wissensarten, die für das Lösen von Schreibaufgaben erforderlich sind (Abb. 1).¹ Das Ergebnis ist ein Kompetenzraster, in dem Teilkompetenzen identifiziert werden können.

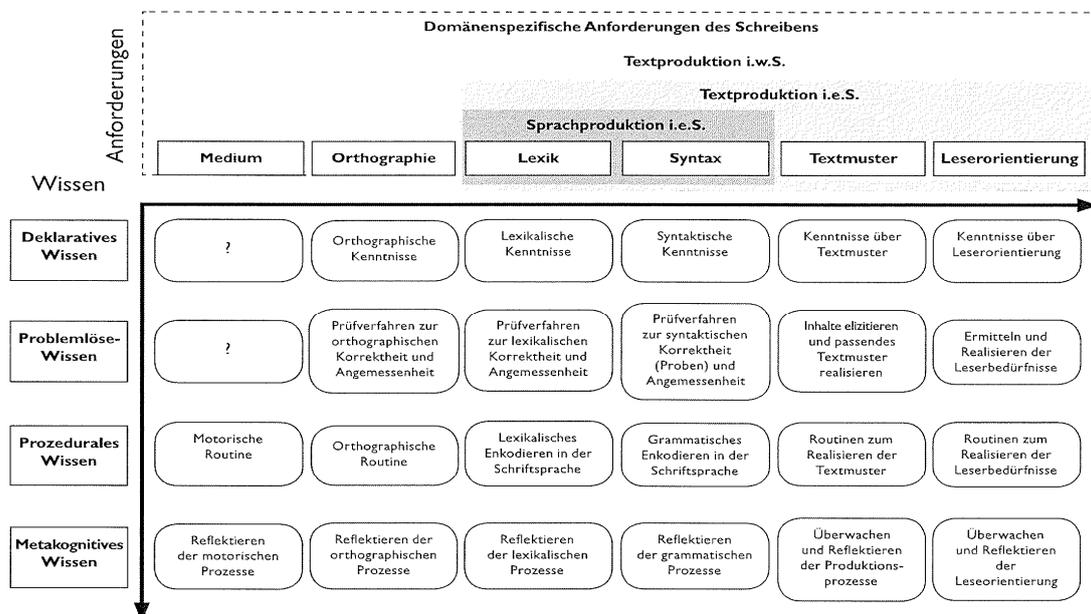


Abbildung 1. Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 24)

¹ Diese Modellstruktur weist nicht zufällig formale Ähnlichkeit mit dem von Ossner entwickelten mehrdimensionalen Kompetenzmodell auf (vgl. Ossner 2006: 18f.).

Diese Modellstruktur gibt gewissermaßen eine „Landkarte“ der Teilkompetenzen wieder, die im einzelnen geübt (und überprüft) werden können. Die Dimensionen der domänenspezifischen Anforderungen des Schreibens und der Wissensarten sind erweiterbar. Auf die Formulierung von Lehrplänen und Schreibcurricula haben solche Kompetenzmodelle in vielerlei Form Einfluss genommen. So lässt sich das Modell von Becker-Mrotzek/Schindler etwa gut in operationalisierbare Teilschritte auf dem Weg zu einer ausgebauten Schreibkompetenz aufschlüsseln, also in überschaubare Einzelschritte und Teilsequenzen, die mit SchülerInnen kleinschrittig geübt werden können. So können z.B. „Kenntnisse über Textmuster“ durch exemplarische Textanalysen vermittelt werden und „Routinen zum Realisieren der Textmuster“ in eigenen Übungseinheiten erworben werden.

Vor dem Hintergrund einer Schreibdidaktik, welche SekundarstufenschülerInnen in Grundzügen auf die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens vorbereiten soll, stellt sich jedoch die Frage, ob die genannten Anforderungen ausreichend sind. Im Folgenden sollen typische Eigenschaften wissenschaftlicher Texte skizziert werden, wobei, basierend auf Überlegungen von Portmann (2011, 2013), ein Fokus auf das prototypische Vorhandensein von mehreren *Perspektiven* bzw. *Stimmen* im Textgefüge gelegt wird. Die Grundhypothese dabei ist, dass ein wesentliches Merkmal wissenschaftlicher Texte eine ausgeprägte *Perspektivität* bzw. ein *sprachlich markierter Wechsel zwischen unterschiedlichen Schreiberperspektiven* auf die referierten Inhalte ist.

2 Prototypische Eigenschaften wissenschaftlicher Texte

Es lässt sich beobachten, dass wissenschaftliches Schreiben bzw. das Schreiben von Sachtexten oftmals auf formale Eigenschaften wissenschaftlicher Texte, wie etwa wissenschaftstypische Textmuster und die Regeln wissenschaftlicher Zitierweise, reduziert wird. Prototypische Eigenschaften wissenschaftlicher Texte sind jedoch nicht alleine über formale Aspekte des Sprachgebrauchs beschreibbar. Neben der präzisen und korrekten Verwendung sprachlicher Mittel zur Beschreibung von Inhalten und der korrekten Zitierung und Wiedergabe von Quellen weisen wissenschaftliche Texte (u.a.) eine komplexe, sprachlich markierte Autorenperspektive auf. In wissenschaftlichen

Texten lassen sich mit Portmann (2011, 2013) drei textkonstitutive Faktoren identifizieren:

Deklaration: Thematisierung und Festlegung des Textthemas; Der Autor legt fest, worüber der Text handelt und welche Aspekte des Themas verhandelt werden sollen. Die Thematisierung und Festlegung auf bestimmte Aspekte und Fragestellungen innerhalb des gestellten Themengebietes ist eine explizite Ausprägung der Autorschaft und legt eine *Perspektive* fest, unter der über ein Thema gesprochen wird:

[Der Text] enthält nicht einfach beliebige fachliche Information, sondern Information so geordnet und dargestellt, dass er als Ausdruck einer kommunikativen Intention, als zwar minimale, aber vollgültige Mitteilung verstanden werden und deshalb als eigenständiger Text analysiert werden kann. (Portmann 2013: 10).

Elaboration: Die referierten Tatsachen und Informationen bedürfen einer Verortung in einem größeren Kontext. In den elaborierenden Textteilen wird nicht mehr nur Information dargestellt, sondern *über* sie geredet. Hier kommt die Perspektive des Verfassers insofern ins Spiel, als die referierten Inhalte unter vom Schreiber bestimmten Perspektiven dargestellt werden. Die referierten Inhalte werden so zusammengefasst, dass neue Perspektiven präsentiert werden, die sich aus den referierten Inhalten alleine nicht ergeben hätten. In dieser *Elaboration* wird die Autorschaft kenntlich. Der/die VerfasserIn gibt seinen/ihren eigenen Standpunkt zu erkennen, von dem aus die referierten Inhalte betrachtet werden.

Referat: Die materielle Grundlage von wissenschaftlichen Texten und von Sachtexten bildet die Nennung, Darstellung und Kennzeichnung von vorhandenen Informationen, auf die im Text Bezug genommen wird, und zwar in der Form, dass der Unterschied zwischen der Position des Verfassers und den referierten Informationen deutlich wird. Hier gibt es mehrere Möglichkeiten, angefangen vom direkten, wörtlichen Zitat, über Paraphrasierungen bis hin zur freien Darstellung von Informationen (alle mit Quellenverweisen). Das Referieren von Informationen und gegebenen Sachverhalten bildet die Grundlage jeglicher Sachtextproduktion, speziell im wissenschaftlichen Schreiben, da es den thematischen Rahmen und die Sachverhalte angibt, auf deren Grundlage

Fragestellungen entwickelt werden. Genau genommen stellt auch die Auswahl an referierten Informationen ein perspektivisches Signal dar.

Diese textkonstitutiven Faktoren bieten also unterschiedliche Möglichkeiten für die Markierung der Autorenperspektive, und zwar über differenzierte sprachliche Realisierungen. Sie sind in der folgenden Grafik zusammen gefasst (siehe Abb. 2).

Textkonstitutive Faktoren	Aspekte der Perspektivität	Sprachliche Realisierung
1) Referat: der Bezug auf Gegebenes; <i>Sachinformationen, Zitate, Quellenangaben etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Auswahl und Reproduktion von Quellen und Inhalten – Setzung von inhaltlichen Prioritäten – Verantwortung für die korrekte Wiedergabe von Inhalten 	<ul style="list-style-type: none"> – Direkte und indirekte Zitate – Paraphrasierungen – Sprachliche Nähe zu den referierten Texten
2) Elaboration: <i>Erläuterungen, Interpretationen</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Interpretative Reformulierung von Inhalten – Perspektivenwechsel: vom Referieren <i>im</i> Diskurs zum Sprechen <i>über</i> den Diskurs 	<ul style="list-style-type: none"> – Zuspitzung und Relativierung von Aussagen – Metasprachliche Elemente
3) Deklaration: Thematisierung und Festlegung (<i>auktoriale Setzung</i>); <i>Setzung von Fragestellungen und Prioritäten; Begründungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Positionierung der referierten Inhalte in einem relevanten Kontext – Die Autorschaft wird über die Setzung von Prioritäten erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> – Formulierung von Fragen – Rahmungselemente: Einleitung in den größeren Problembezug; Conclusio etc. – Adressatenbezug

Abbildung 2: Textkonstitutive Faktoren (erstellt vom Autor, unter Bezug auf Portmann, 2013)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Sachtexte (mit wissenschaftlichem Anspruch) die Realisierung einer expliziten AutorInnenperspektive bedürfen. Sie sind im Sinne von Portmann (2013) „mehrstimmig“, da der/die VerfasserIn aus mehreren Positionen Sachverhalte beleuchtet.

3 Empirische Befunde zur Perspektivität in schulischen Sachtexten

Im Folgenden werden Teilergebnisse eines im Schuljahr 2010/2011 durchgeführten Forschungsprojektes zu Schreibkompetenzen von SchülerInnen der Sekundarstufe II

präsentiert und diskutiert. SchülerInnen zweier Kärntner Berufsbildenden Höheren Schulen (12. Schulstufe) hatten im Rahmen des Projektes die Aufgabe, zu selbstgewählten Themen eine Facharbeit im Umfang von maximal 15 Seiten zu verfassen. Solche Facharbeiten sind an der betreffenden Schule Teil der Reifeprüfung, weshalb vorausgesetzt wurde, dass die SchülerInnen über einen Großteil der erforderlichen Kompetenzen verfügen sollten. Zu den erforderlichen Arbeiten gehörte neben der Formulierung eines Themengebietes und einer Fragestellung die selbständige Recherche von für das Thema relevanten Quellen und Informationen. In allen Klassen wurde zu Beginn der Arbeitsphase eine Einführung in die Grundanforderungen wissenschaftliche Schreibens abgehalten wurde.

Insgesamt wurden 170 SchülerInnen-Texte erfasst und analysiert. Neben einer allgemeinen linguistischen Analyse (Orthographie, Interpunktion, Morphosyntax, Lexik) wurden speziell textlinguistische Aspekte untersucht. Der Untersuchungsfokus lag auf der Verwendung von kohärenzbildenden sprachlichen Elementen und der Realisierung von intertextuellen Bezügen. Das Hauptaugenmerk der Untersuchung lag auf der Frage, inwieweit und mit welchen sprachlichen Mitteln und Strategien SchülerInnen recherchierte Quellen und Inhalte in ihren eigenen Text integrieren und dabei eine selbständige AutorInnenperspektive realisieren.

Im Überblick zeigen die Analyseergebnisse folgendes Bild:

- Allgemeine sprachliche Kompetenzen sind in der Mehrheit der Texte gut ausgeprägt; jedoch ist eine auffällige Tendenz zur Verwendung von Elementen konzeptioneller Mündlichkeit (vgl. Koch/Oesterreicher 1985) wahrnehmbar.
- Textlinguistik: Allgemeine Spezifika (Verwendung kohäsiver Elemente, Etablierung globaler Kohärenzstrukturen) sind durchwegs unauffällig.
- Intertextualität: Zum Großteil wurden Internetquellen verwendet; davon zu ~ 90 % aus der Online-Enzyklopädie Wikipedia.
- Einhaltung formaler Vorgaben: Lediglich in ca. 10% der Texte wurden die schulüblichen formalen Vorgaben des korrekten Zitierens durchgehend praktiziert!

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der Mehrheit der analysierten Texte (~70 %) das augenfälligste Problem der Umgang mit recherchierten Informationen bzw. das Verhältnis zwischen Eigentext und zitierten Quellen darstellte. In vielen Fällen begnügten sich die SchreiberInnen mit einem kumulativen direkten Referieren von Textstellen („Referat“ im Sinn von Portmann) ohne eine Perspektivierung der referierten Quellen („Elaboration“). Neben dem direkten Zitat herrschte in diesen Arbeiten ein paraphrastischer Duktus vor. Recherchierte Quellen wurden – mehr oder weniger gelungen – in eigenen Worten wiedergegeben, zumeist ohne Quellenangaben und ohne einen nachweisbaren Anteil von Eigentext des/der SchreiberIn. Im Überblick lassen sich drei Typen des Umgangs mit Quellen und Informationen identifizieren, die im Folgenden als „Stufen“ bezeichnet werden, da sie eine zunehmende Komplexität der Autorenperspektive implizieren:

Stufe 1: Referieren von Sachinformationen in enger Anlehnung an die Textvorlagen; Texte auf dieser Stufe bestehen zum überwiegenden Teil aus unkommentierten und ohne Quellenverweis aus dem Internet übernommenen Textblöcken (copy+paste-Texte bzw. Plagiate im engen Sinn des Wortes). Dies Texte bestehen vorwiegend aus „Referats“-Teilen ohne einbettende Eigentextanteile. Ein typisches Beispiel für eine solche Arbeit beginnt in der Einleitung mit folgenden Worten:

Wir mussten eine Fachbereichsarbeit von 15 Seiten verfassen. Das Thema unserer Arbeit konnten wir frei auswählen. [...]. Schließlich bin ich zu dem von mir ausgewähltem Thema gekommen, welches mich zwar nicht sonderlich interessiert, versuchte ich trotzdem das Beste daraus zu machen. Ich beschäftigte mich mit dem Berliner Mauerfall. Ich hoffe, dass es mir gelungen ist, mit nur wenig Basiswissen, meine Arbeit für jeden leserlich zu gestalten. (A.S.)

Folgerichtig besteht der nun folgende Text zu großen Teilen aus (ungekennzeichneten) Textblöcken, die einschlägigen Web-Seiten zum Thema entnommen wurden und die die historischen Ereignisse des Mauerfalls chronologisch dokumentieren. Die Autorin hatte keine Fragestellung entwickelt, sondern eine historische Schlagzeile („Berliner Mauerfall“) zum Thema ihrer Arbeit gemacht, was in der Konsequenz dazu führte, dass die Entwicklung einer Autoren-Perspektive umgangen werden konnte.

Stufe 2: Komplexes Referieren mehrerer Textvorlagen; Texte auf dieser Stufe lassen einen erkennbaren *eigenständigen Textplan* erkennen, der durch einen minimalem

Eigentextanteil gekennzeichnet und durch einen großen Anteil an referierten Textquellen ist. Die zitierten Textblöcke sind im Sinne von Portmann als „Elaboration“ zu charakterisieren, da sie nicht ausschließlich Textstellen paraphrasieren, sondern referierte Informationen zueinander in Beziehung setzen und dadurch eine Autorenperspektive zumindest in Ansätzen erkennen lassen. Ein Beispiel hierfür ist eine Textpassage aus einem Text über die politische Rolle Martin Luther Kings.

2009 wurde auch Barack Obama, wie einst Martin Luther King der Friedensnobelpreis für seine Anstrengungen zur Stärkung der internationalen Diplomatie und der Zusammenarbeit zwischen den Völkern zuerkannt. [zitiert]

Es gibt Gemeinsamkeiten zwischen Martin Luther King und Barack Obama. Sie sind beide hervorragende Redner und sprechen gerne über ihre Erfahrungen mit der schwarzen Kirchengemeinde der USA. Und beide suchten den Kontakt mit vielen Bürgern aus allen Bevölkerungsschichten, arm oder reich. (N.B.)

Das ursprüngliche Thema (Martin Luther King) wird durch Vergleiche erweitert, die sich nicht zwangsläufig aus einer Beschreibung der Vita Martin Luther Kings ergeben und somit in indirekter Weise eine Autorenperspektive markieren. Eine solche Erweiterung kann als „Elaboration“ im Sinne Portmanns gedeutet werden. Eine Einbettung des Textes in einen größeren Zusammenhang ist jedoch in diesem und anderen Texten der Stufe 2 nicht feststellbar.

Stufe 3: Darstellung eines Sachthemas unter einer übergeordneten thematischen Perspektive; Texte auf dieser Stufe lassen *selbständig erarbeitete Textziele* bzw. einen *eigenständigen Textplan* erkennen. Über den Gesamttext verteilt lassen sich literale Prozeduren (im Sinne von Feilke 2010: 8f.) sowie eindeutige Markierungen der AutorInnenperspektive feststellen. Im Unterschied zu Texten der Stufe 2 sind diese Texte durch eine Textrahmung gekennzeichnet, in der übergeordnete Fragestellungen bzw. eine Einbettung des Textes in einen größeren Diskurs zumindest angedeutet werden.

Das Thema dieser Fachbereichsarbeit lautet „Die persönliche Entwicklung Hitlers bis zur Machtergreifung“. *Es gibt unzählige Informationen über dieses Thema im Internet sowie in Büchern. In dieser Fachbereichsarbeit spezialisier ich mich aber auf die Kindheit und Jugend Adolf Hitlers sowie seinen Einstieg in die Politik und die Machtergreifung.* (E.L.) (Hervorhebungen J.S.)

In der Einleitung deutet die Autorin die Weite des Diskurses an und formuliert ihre ausgewählte Fragestellung („Spezialisierung“). Im Sinne der „Deklaration“ nach Portmann wird der Text hier in seiner Fragestellung konkretisiert. In der weiteren

Textentwicklung wird diese Texteinbettung jedoch nicht mehr nachvollzogen. Der restliche Text besteht aus Textpassagen, wie sie auf der Stufe 2 beschrieben worden sind.

Insgesamt lediglich 11 der 170 untersuchten Texte wiesen alle drei von Portmann beschriebenen textkonstitutiven Faktoren, wie sie für wissenschaftliche Texte als typisch verstanden werden können, zumindest in Ansätzen auf. Im Großteil der Texte herrscht eine „perspektivische Eindimensionalität“ vor, die durch die Konzentration auf die Reproduktion von Fakten gekennzeichnet ist und eine Markierung unterschiedlicher Perspektiven auf die referierten Inhalte vermissen lässt. Die SchreiberInnen sind in diesen (mehrheitlichen) Fällen nicht als AutorInnen ihrer Texte wahrnehmbar. Eine Andeutung von Perspektivität kommt ansatzweise in einigen Vorworten zutage, wenn manche AutorInnen die Gründe für Ihr Interesse am gewählten Thema zu formulieren versuchen. Ansonsten herrscht in den analysierten Texten eine weitgehende „Einstimmigkeit“ (Portmann 2013: 12) vor, in der die Trennung zwischen Referiertem und eigener Perspektive auf die Inhalte nicht nachvollziehbar ist. Es stellt sich nun die Frage, wie diese Ergebnisse vor dem Hintergrund eines wissenschaftspropädeutischen Anspruchs eines Schreibcurriculums zu deuten sind. Ist der Anspruch der Vermittlung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu hoch gegriffen?

4 Perspektivierung in schulischen Sachtexten und als Thema im Schreibunterricht – didaktische Ansätze

Aus didaktischer Perspektive kann festgehalten werden, dass Perspektivierung und die Entwicklung einer eigenständiger Autorenperspektive keine übergroßen Anforderungen an SchülerInnen darstellen. Sowohl in Entwürfen für Schreibcurricula von Sekundarstufen (vgl. etwa Fix 2006) wie auch in einem avancierten Literaturunterricht (vgl. Spinner 1993) stellt der probeweise Wechsel von Perspektiven auf ein Thema einen gut erprobten methodischen Ansatz dar. Gerade der Wechsel von Standpunkten innerhalb eines Themas oder Diskurses zählt zu den produktiven und daher dankbaren Methoden eines handlungsorientierten Sprachunterrichts. Wenn es um die Beschreibung von Sachverhalten geht oder um die Formulierung eines eigenständigen Standpunktes geht, scheint es ebenfalls noch keine Schwierigkeiten zu geben (vgl. Augst et al.

2007: 167–188). Auch das Verfassen von argumentativen Texten an sich stellt in der Sekundarstufe II keine schwer lösbare Aufgabe mehr da (ebenda: 199–221). Das Zusammenspiel aller dieser Schreibhandlungen und der *Perspektivenwechsel* innerhalb eines Textes scheinen jedoch das Problem auszumachen. Der – gerade für geisteswissenschaftliche Texte typische – Perspektivenwechsel bzw. die Erweiterung von Perspektiven von einem referierten Sachverhalt zu einer nachvollziehbaren Autorenperspektive wurde in den untersuchten Texten jedoch kaum gemeistert wurde. Ich möchte hier abschließend drei Ansätze skizzieren, mit denen das Thema Perspektivität unter den Grundanforderungen wissenschaftlichen Schreibens im Schreibcurriculum der Sekundarstufe II berücksichtigt werden können.

- a) Einübung von *Grundformen wissenschaftlichen Schreibens* an (angemessenen) wissenschaftlichen Texten: Schreiben lernt man nicht allein durch Schreiben, sondern auch durch die *Begegnung mit prototypischen Texten*. Insofern können angehende SchreiberInnen Textanalysen „unter der Perspektive der Perspektive“ durchführen.
- b) Die *Grundformen wissenschaftlicher Fragestellungen* kennenlernen und ansatzweise üben: Wissenschaftliches Arbeiten beginnt, in jeglicher Form, mit der Formulierung von Fragen und Hypothesen. Die *Formulierung von Forschungsfragen* als Strategie zur Vermeidung eindimensionaler, „einstimmiger“ Reproduktion von Inhalten leistet gute Dienste, wenn es darum geht, Motivationen für das Schreiben zu erzeugen.
- c) Methoden zur Einnahme unterschiedlicher Perspektiven und ihre sprachliche Realisation üben; Methoden des „*scaffolding*“ als Hilfestellung bei der sprachlichen Realisierung von unterschiedlichen Perspektiven anwenden. (vgl. allgemein Gibbons 2002 und speziell für den Sprachunterricht z.B. Philipp 2012).

Literatur

- Augst, Gerhard, Disselhoff, Katrin, Henrich, Alexandra, Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main; Wien [u.a.]: Peter Lang (Theorie und Vermittlung der Sprache).
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Seite 52 f.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek Michael & Schindler Kirsten (Hrsg.). *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, 5. Köln: Gilles & Francke. S. 7–26. Online publiziert: http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes_05_2007.pdf (abgerufen am 22.08.2013)
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Feilke, Helmuth (2010). „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. [Gießen 17.05.2010]. Online publiziert: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf
- Fix, Martin (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh (StandardWissen Lehramt).
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: *Romanistisches Jahrbuch* Band 36, S. S. 15– 43. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kruse, Otto (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael, Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2007): *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Köln: Gilles & Francke. S. 117–144.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2005). *Schreiben als System*. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick, Seite 122.
- Ossner, Jakob (2006). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. Paderborn.
- Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Portmann, Paul (2011). Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.) (2007): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. S. 25–54. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Portmann, Paul (2013) (in Druck). *Die prototypische wissenschaftliche Textgestalt und der Weg zu ihr. Eine Analyse mesostruktureller Elemente in geisteswissenschaftlichen Texten von Experten und Studierenden*.
- Spinner, Kaspar H. (1993). Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: *Diskussion Deutsch*, H.134.
- Wagner, W., Kramer, J., Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagy, G., Jonkmann, K., Maaz, K., Meixner, S. & Schilling, J. (2011). Upper secondary education in academic school tracks and the transition from school to postsecondary education and the job market. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Eds.). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue)*, 233–249.