

Sonja Kuri

Konventionen, Muster, Routinen und Modelle

Schlüsselkonzepte der Text- und
Schreibforschung in didaktischer
Umsetzung

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 23 – 34,
<https://doi.org/10.25364/97839033742633>

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz,
ausgenommen von dieser Lizenz sind Abbildungen, Screenshots und Logos.

Sonja Kuri, Università degli Studi di Udine, sonja.kuri@uniud.it, ORCID 0000-0003-0026-6397

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden anhand des EU-Projekts WRILAB2 die Begriffe *Konventionen*, *Muster*, *Routinen* und *Modelle* aus pragmalinguistischer Sicht bestimmt und deren Umsetzungen im gegenständlichen Projekt illustriert. Es soll damit gezeigt werden, wie WRILAB2 versucht, die am Schreibprozess beteiligten Wissensbereiche in ein didaktisches Instrumentarium zu überführen, um den Erwerb von umfassenden literalen Kompetenzen anhand ausgewählter Textsorten unterschiedlicher Domänen und damit gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Um Texte verstehen und selbst herstellen zu können, muss man sich mit deren jeweiligem Kommunikationsbereich und deren Mustern und Konventionen sowie möglichen Spielräumen auseinandersetzen. Textsorten als historisch gewachsene und kulturell bestimmte Komponenten des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft fungieren dabei als Ausgangs- und Zielpunkt für die Entwicklung von Text- und Schreibroutinen.

Schlagwörter: Konventionen, Muster, Routinen, Modelle, Schreiben, Textsorten

Abstract

This article presents and discusses the terms *conventions*, *patterns*, *routines*, and *models* from a pragmalinguistic point of view by illustrating how these concepts were implemented in the EU project WRILAB2. The aim is to show how WRILAB2 attempts to transfer the different knowledge areas involved in the writing process into a didactic toolkit. This should promote the acquisition of comprehensive literacy competences on the basis of selected text types from different domains, thus improving social participation. In order to achieve autonomy in understanding and producing texts, one has to take into consideration their respective communicative domains, patterns, and conventions as well as possible gaps or blurred boundaries between them. Text types as historically developed and culturally influenced components of the communicative asset of a society are the starting and target point to develop text and writing routines.

Keywords: Conventions, patterns, routines, models, writing, text types

1. Gesellschaftliche Teilhabe mittels schriftlicher Kommunikate¹

Die im Titel des Beitrags angeführten Begriffe sind „Indikatoren“ und „Faktoren“ (Koselleck, 1972, S. XXIII f.) einer wissenschaftshistorischen Entwicklungslinie in der Linguistik, wie sie sich seit der pragmatischen Wende in den 1960er Jahren durch die Hereinnahme von „über das Sprachliche hinausreichende Sinn-Einheiten des Handelns und der Interaktion“ (Habscheid, 2011, S. 4) vollzieht. Aus pragmalinguistischer Sicht ist Kommunikation „eine in Kulturen konventionalisierte Praxis“, „die darin besteht, dass kulturspezifisch sozialisierte Akteure mit ausgewählten Zeichen in zu interpretierenden Kontexten bei antizipierten Adressatenerwartungen durch Sprachhandeln eine Wirkung zu erreichen versuchen“ (Felder, 2016, S. 478). *Kultur* ist dabei als ein mehrdimensionales dynamisches Phänomen mit unklaren Grenzen aufzufassen und schließt institutionelle Kulturen und Alltagskulturen mit ein (vgl. dazu u.a. Condon & La Brack, 2015, die 160 Definitionen von Kultur identifizierten). Das *Sprachhandeln* selbst ist durch „Vorgeformtheitsphänomene“ (Stein & Stumpf, 2019, S. 17) gekennzeichnet, die sich auf allen Ebenen der Kommunikation manifestieren und zu Musterbildungen führen können (u.a. Stein & Stumpf, 2019). Einschlägige Studien zu den verschiedenen Bereichen des kommunikativen Handelns analysieren und diskutieren durchaus kontrovers die sich im Spannungsfeld von „Erhaltung und Erweiterung der Systemstabilität“ (Felder, 2009, S. 24) formierenden Verfestigungen und herausbildenden Muster und Routinen (u.a. Brommer, 2018; Stein & Stumpf, 2019; Steyer, 2018; Tienken, 2015; Weidner et al., 2021), stimmen aber darin überein, dass Kommunikation „ohne den Rekurs auf Vorgeformtheit praktisch nicht möglich, zumindest aber grundsätzlich anders und wesentlich aufwändiger wäre“ (Stein & Stumpf, 2019, S. 294); demzufolge stellt Vorgeformtheit eine wichtige Komponente für gelingende Kommunikation dar. Gesprächsgattungen und Textsorten sind verfestigte Repräsentanten sozialer Praktiken des Miteinanders, sie sind jene „kulturelle[n] Routinen, die die Mitglieder brauchen, um miteinander leben und agieren [...] und sich selbst reflektierend in den Blick nehmen zu können“ (Fix, 2013, S. 21). Eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem jeweiligen kulturellen Kontext, den darin herrschenden Kommunikationskonventionen und Routinen sowie Spielräumen stellt demnach das Eingangstor zur kommunikativen Teilhabe in den jeweiligen Kulturen bzw. Domänen dar.

1 *Kommunikat* ist ein sich im Zuge der Digitalisierung der menschlichen Kommunikation zunehmend etablierender Begriff „für einen semiotisch erweiterten und einen weit gefassten Textbegriff“ (WKS online, 2013), der über den Konzepten Textsorte und Gesprächsformen angesiedelt ist (vgl. dazu die unter dem Lemma angeführten Textbelegstellen zu dessen Gebrauch).

Im vorliegenden Beitrag möchte ich anhand des deutschsprachigen Teils des EU-Projekts WRILAB2 illustrieren, wie die im Titel angeführten und derzeit sowohl in der Linguistik als auch in der Schreibforschung populären und vieldiskutierten Konzepte für das gegenständliche Projekt modelliert werden. Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, auf der Basis von Moodle-Kursen für 12 verschiedene Textsorten des Alltags und des (vor-)akademischen Bereichs in Deutsch, Italienisch, Tschechisch und Slowenisch als Zweit- und Fremdsprache verschiedenen Zielgruppen einen Rahmen und einen Raum für den Erwerb von literalen Kompetenzen in unterschiedlichen Domänen anzubieten und damit die europäische Integration grenzüberschreitend zu fördern (Kuri, 2017, S. 245). Es handelt sich dabei um Gebrauchstexte, die individuellen und/oder institutionellen Gebrauchswert haben², sie werden in folgender Reihenfolge auf der Plattform angeboten: Modul 01: Bewerbungsschreiben; Modul 02: Reise-/Exkursionsbericht; Modul 03: Rezension; Modul 04: Leserbrief; Modul 05: Werbebroschüre/Werbebrief; Modul 06: Beschwerde/Reklamation; Modul 07: Motivationsschreiben; Modul 08: Kommentar; Modul 09: Essay/Erörterung; Modul 10: Gutachten; Modul 11: Exposé; Modul 12: Inhaltsangabe/Zusammenfassung/Abstract.

Die Konzeption erfolgte in kritischer Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellierungen von Textproduktionsprozessen und Erkenntnissen der Schreibprozessforschung einerseits, und Erkenntnissen aus der Text(sorten)linguistik und Ansätzen aus der Zweit- und Fremdsprachendidaktik andererseits (hierzu u.a. die Projektpublikation Perissutti et al., 2016). Das Ergebnis sind, wie oben angeführt, zwölf Moodle-Kurse zu jeweils einer Textsorte oder Textsortengruppe pro Sprache mit folgender Binnenstruktur, deren Phasen die wesentlichen Teilschritte auf dem Weg zu einem guten Text veranschaulichen sollen: In der *Einleitung* wird die Textsorte umfassend beschrieben, im *Tool Pool* finden sich die entsprechenden Werkzeuge und Übungen zur Erarbeitung der Grundlagen, darunter auch je zwei Beispieltexte jeweils ohne und mit Kommentierungen zur Illustration möglicher Realisierungen, darauf folgen die *Planungsphase*, die *Schreibphase* und die *Überarbeitungsphase*, abgeschlossen wird jedes Modul mit der *Selbstevaluation*. Für einen umfassenden Einblick in das Projekt, darf ich auf die Plattform www.wrilib2.eu/moodle, die über einfache Registrierung kostenlos zugänglich ist, und auf die Projektpublikationen, die je unterschiedliche Aspekte des Projekts beleuchten, verweisen.³

2 Zur Begründung der Textauswahl verweise ich auf Kuri und Doleschal (2016) und Kuri (2017).

3 Hierzu der Projekt-Sammelband Perissutti et al. (2016), für den deutschsprachigen Teil Doleschal und Kuri (2016); Kuri und Doleschal (2016); Kuri (2017); Doleschal (2018); Doleschal und Kuri (2019); Heller und Doleschal (2021); Kuri und Doleschal (2021); Kuri (2022).

2. Auf dem Weg zur Textsortenkompetenz

Das Verfassen von Texten ist eine komplexe Angelegenheit, die durch das ebenso komplexe Zusammenspiel von verschiedenen Wissensbereichen gekennzeichnet ist. Nach Beaufort und Iñesta (2014, S. 146) sind dies das Textsortenwissen, das Wissen um die Kommunikationskonventionen, die textspezifische Art der Themenentfaltung, das Wissen, wie man strategisch an ein spezifisches Genre herangeht, und nicht zuletzt das inhaltliche Wissen, das im Text verarbeitet wird. Diesen Wissensbereichen stehen die drei wirkmächtigen „Problemfelder“ beim Schreiben in einer Zweit- oder Fremdsprache gegenüber, nämlich fehlendes kulturspezifisches textuelles Wissen, defizitäres Sprachwissen und fehlende schreibstrategische Kompetenzen (Schmidt, 2005, S. 146 f.). Dementsprechend wurde das Konzept der je 12 Module pro Sprache entlang der Koordinaten Schreibprozesswissen und Textsortenwissen entwickelt, Schreibgegenstand bzw. -thema liegen nicht im Fokus. Somit unterscheidet sich die Ausrichtung von WRILAB2 von anderen Schreib(lern)arrangements, die oft auf die schriftliche Wiedergabe von während des Unterrichts erworbenem, deklarativem Sprachwissen zu ausgewählten Themen ausgerichtet sind, und/oder dadurch gekennzeichnet sind, dass die in den Schreibaufgaben angegebenen Aspekte nach dem Vorbild internationaler Zertifizierungsprüfungen⁴ abgearbeitet werden sollen.

2.1 Textsorten als Ausschnitte des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft

Textsorten als domänenspezifische Ausschnitte des „kommunikativen ‚Haushalt[s]‘ einer Gesellschaft“ (Luckmann, 1988, Titel) sind für uns der Hebel zur Ausbildung von Text- und Schreibroutinen in der schriftlichen Kommunikation (Kuri, 2022). Entscheidend für die schriftlichen Kommunikate bzw. für die gesellschaftlich etablierten Textsorten ist, dass Produzent*in und Rezipient*in die Kontextfaktoren *Handlungsfeld und soziale Rolle, Kommunikationsform sowie Genre* erkennen, um sich nach den damit musterhaft verbundenen sozialen Gestaltungspraktiken orientieren zu können. Mit umfassenden Textsortenbeschreibungen nach dem Modell von Fandrych und Thurmair (2011) haben wir dem nachzukommen versucht. Wichtiger Bestandteil dieser Textsortenbestimmung sind die sprachlichen Mittel für texttypische und domänenspezifische Techniken der Darstellung, Perspektivierung und Verknüpfung von themenbezogenen Informationen. Dieses notwendige Sprachwissen verstehen wir als Kontinuum zwischen Grammatik und Lexikon und listen

4 Dies ist nicht als Kritik an den Prüfungen zu lesen, sondern als Kritik an Unterrichtsmaterialersteller*innen, die nicht zwischen Erwerbs- und Überprüfungsphase differenzieren.

nicht nur Lexeme, Konjunktionen und typische grammatische Charakteristika auf, sondern auch Phraseologismen und syntagmatisch komplexe und mehrgliedrige Einheiten. Diese können als produktive Muster für eigene Formulierungsversuche dienen, aber auch als Denkschemata, wie sie für die jeweilige Textsorte typisch sein können. Feilke (2012) fasst die Kenntnis dieser „sprachlichen Werkzeuge für die Textproduktion“ als „Textroutinen“ (S. 11). Wie sehr gerade Schreiber*innen für die Realisierung ihrer kommunikativen Bedürfnisse in einer anderen Sprache darauf angewiesen sind, hat jüngst Aufgebauer (2021) nachgewiesen.

Wie Reitbrecht et al. (2019) anhand des Projekts AaMoL bestätigen, hat Modelllernen im Bereich der Schreibförderung „großes Potenzial“, da „Strategien oder Vorgehensweisen [...] nicht als allgemeine Handlungsanweisungen und Empfehlungen dargeboten und vermittelt werden, sondern [...] aufgabengebunden und lösungsorientiert“ und damit „ein adäquates Format für die Vermittlung prozeduralen Wissens [ermöglichen]“ (S. 86). Auch im Rahmen von WRILAB2 ist das Lernen an Modellen Teil des Konzepts, so u.a. die Arbeit mit Beispieltexten: Im Abschnitt *Tool Pool* stehen je 2 Beispieltexte, im Original und kommentiert zur Verfügung. Die Annotationen in den kommentierten Versionen beziehen sich konsequent auf die Textsortenbeschreibungen, Textsortentypisch-Sprachliches wird so in konkretem Kontext erfahren; und die Beispieltexte können als Modelle für die eigene Textproduktion fungieren. Textmusterwissen baut sich graduell auf und benötigt Steuerung und Bewusstmachung. Mit jeder Textsorte stellt sich nämlich die Frage, welchen spezifischen situativen Kriterien Schreibende unterliegen, welche makro-, meso- und mikrostrukturellen Charakteristika der Zieltext aufweisen soll/muss, also wie die thematische Entfaltung erfolgen kann bzw. muss, und welche typischen sprachlichen Handlungen mit welchen sprachlichen Mitteln in welchem Textabschnitt damit vollzogen werden (können). In jeder Textsorte wirken diese ganz verschiedenen Aspekte unterschiedlich charakterisierend, wie u.a. von Fandrych und Thurmair (2011) anhand von 20 Textsorten bzw. Textsortenbündeln gezeigt wurde und sich auch in den Textsortenbeschreibungen von WRILAB2 abbildet.

Modelle in Form von beispielhaften Vorgehensweisen und Instrumenten werden in WRILAB2 aber auch in den Abschnitten *Planungsphase*, *Schreibphase* und *Überarbeitungsphase* „aufgabengebunden und lösungsorientiert“ (Reitbrecht et al., 2019, S. 86) angeboten und zielen auf die Entwicklung prozeduralen Metawissens, worauf im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

2.2 Modellierung des Schreibprozesses zur Entwicklung von Text- und Schreibroutinen

Der Erwerb von Text- und Schreibroutinen kann nur gelingen, wenn den Schreibnoviz*innen ein entsprechender Raum und alle dafür notwendigen Elemente zur Verfügung stehen und ihre Schreibhandlungen in allen Phasen mit geeignetem Material, Hinweisen und Tipps sowie mit reflektierter Praxis verbunden sind. Um den Schreibprozess zu organisieren, benötigt man prozedurales Metawissen zum Schreibprozess. Dieses Metawissen zeigt sich in relativ stabilen, unabhängig von einer spezifischen Textsorte mit der Schreibhandlung direkt in Zusammenhang stehenden Verfahrensweisen, die Feilke (2012) als „Schreibroutinen“ (S. 9) fasst.

Schreibnoviz*innen planen, besonders beim Schreiben in einer anderen Sprache, oft nur auf lokaler Ebene und verlieren das Schreibprojekt aus den Augen. Überarbeitungen konzentrieren sich vornehmlich auf die sprachliche Oberfläche und nicht auf das Gesamtkonzept des Textes. Der prozessorientierten Schreibdidaktik gemäß haben wir das Verfassen eines eigenen Textes in drei Phasen modelliert und damit überschaubar gemacht. Die *Planungsphase* bietet Anleitungen, Aufgaben und Instrumente zur inhaltlichen und sprachlichen Vorbereitung auf das Schreiben. Die *Schreibphase* sieht das Abfassen einer ersten Version des Textes vor; für jene Textsorten, die eine relativ stabile Makrostruktur aufweisen, werden Templates zur Verfügung gestellt. Darauf folgt eine je nach Komplexität der Textsorte mehrstufige *Überarbeitungsphase*. In jedem Abschnitt gibt es Aufgaben zur Bewusstmachung des Vorwissens, Foren fordern zum gegenseitigen Austausch auf. Die Modellierung des Schreibprozesses in drei Phasen unterstützt Schreiblernende bei der Orientierung und Konzentration; strategisch eingebaute „Rückkehrschleifen“ zu früheren Phasen des Schreibprozesses sowie zur Textsortenbeschreibung (Doleschal & Kuri, 2019, S. 222) sollen der prozesshaften Natur des Schreibens gerecht werden, das „immer zugleich Planen, Formulieren und Überarbeiten“ (Pohl & Steinhoff 2010, S. 13) umfasst, also „iterativ und rekursiv“ ist und eine „langsame, tastende und erprobende Suche nach der passenden Lösung“ (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 17) verlangt. Die wiederholten Handlungen sollen zu einer Habitualisierung hinsichtlich der Anwendung bestimmter Strategien führen. *Routine* bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass Texte schneller entstehen, sondern dass den einzelnen Phasen je nach Textsorte mehr Raum gegeben wird, so z.B. dem Überarbeiten: Korrekturen sollen ja nicht nur auf der sprachlichen Textoberfläche passieren, sondern es sollte immer die Textkonzeption in den Blick genommen werden (dazu auch Danerner, 2012, S. 105 f.); in WRILAB2 ist die sprachliche Korrektur als „later order con-

cern“ (u.a. dazu Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 12) erst unter den letzten Schritten der Überarbeitung vorgesehen. Wie Weisberg (2012, S. 186) also richtigerweise anmerkt, muss „Routinisierung [...] differenziert bzw. dialektisch betrachtet werden“.

Um Routinen flexibel zu erhalten und unbewusste Übertragungen zu verhindern – so bspw. Übertragungen von Textkonventionen eines Kulturraums in einen anderen (hierzu u.a. Hufeisen, 2002), oder habitualisierte Schreibstrategien von einer Textsorte auf eine andere (hierzu u.a. Steinhoff, 2007) – müssen didaktische Interventionen mit reflektierter Praxis verbunden sein. Im Rahmen von WRILAB2 wird dies durch konsequent gesetzte sprachlich-kommunikative Interventionen, sogenannte Prompts, versucht: In Form von Fragen oder Aufforderungen als Wissensabruf- oder Durchführungshilfen, zum Innehalten, Rückschauen, und Überprüfen sowie zum Austausch mit Peers und Unterrichtenden und zur Einholung von Feedback (vgl. dazu Puntambekar, 2022, S. 456). Am Ende jedes Moduls steht somit auch nicht der fertige Text, sondern als abschließende Rubrik die Reflexion über den Lernweg und das Produkt.

3. Fazit

Die „verwandten, letztlich [...] nicht allgemeingültig abgegrenzten Konzepte“ (Stein & Stumpf, 2019, S. 294) *Konventionen, Muster, Routinen* und *Modelle* erachten wir als Schlüsselkonzepte auf dem „Weg zu einer Textsortendidaktik“ (Freudenberg-Find-eisen, 2016) zur Förderung von kommunikativer Teilhabe. Dannerer (2012) weist darauf hin, dass durch „die Existenz von Formelhaftem, von Mustern, sowie die Fähigkeit, sie ‚automatisiert‘ einsetzen zu können“, „Routinen [erst]überhaupt entstehen können“ (S. 101).

Bei der Herstellung von Texten sind unterschiedliche „Kräfte“, nämlich „Prozesshaftigkeit, Kreativität und Offenheit auf der einen Seite, Produkthaftigkeit, Routinisierung und Verfestigung auf der anderen Seite“ (Weidner et al., 2021, S. 1) wirksam. Diese widerstreitenden Kräfte müssen sich in didaktischen Konzeptionen widerspiegeln. Die in WRILAB2 gegebenen Muster und Modelle sind nicht als Normvorgaben konzipiert, sondern „im Sinne der kognitiven Psychologie [als] Möglichkeitsfelder, in denen es sowohl einige überindividuelle Handlungsorientierungen gibt als auch Spielräume“ (Fix, 2008, S. 67). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Erwerbsprozess vom imitativen über das reproduktive zum personalen Schreiben erfolgt. Die einzelnen Module sind als gut ausgestattete Labore zu verstehen, mit unterschiedlichen Stationen und vielfältigem Material, die je nach Bedarf und Bedürfnis rezipiert und benutzt werden können.

Für die Abfassung der im Rahmen von WRILAB2 behandelten Textsorten sollen auf der Basis von ausführlichen Textsortenbeschreibungen mit ihren Charakteristika und der Modellierung des Schreibprozesses in drei idealtypische Phasen Schreibformen und Strategien eingeübt werden, die in ihren Variationen zur Ausbildung jener transversalen Fähigkeiten beitragen können, die als wesentlich für gelungene Schreibprodukte angesehen werden: die bewusste Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung (Becker-Mrotzek et al., 2015) sowie die jeweiligen notwendigen textgebundenen Konstruktions- und Ausdrucksmuster, um den Angemessenheitsvorstellungen in den jeweiligen Handlungsfeldern zu entsprechen. Die dabei erworbenen Wissenskomponenten sind auch für komplexere mündliche Kommunikationssituationen nutzbar.

Zusammenfassend darf hier festgestellt werden, dass der Innovationsgehalt des Projekts WRILAB2 darin besteht, dass die in Linguistik und Schreibforschung diskutierten Konzepte *Konventionen, Muster, Modelle* und *Routinen* erstmals umfassend und verschränkt in ein über einfache Registrierung kostenloses und allgemein zugängliches didaktisches Programm überführt wurden. Die Art der technischen Umsetzung erlaubt es, dass es laufend inhaltlich aktualisiert, jedes Modul als Download-Paket in das eigene Moodle-Programm übertragen und an spezifische didaktische Bedürfnisse problemlos angepasst werden kann; und nicht zuletzt kann die Konzeption Lehrenden und Lehrmaterialersteller*innen als Modell und Muster dienen, wie man einen Raum und eine Struktur für Schreibprojekte weiterer Textsorten schaffen kann.

Bisherige Erfahrungen mit WRILAB2 haben gezeigt, dass man die Module besonders erfolgreich für Blended-learning-Formate einsetzen kann (Doleschal, 2018; Heller & Doleschal, 2021).

Literatur

- Aufgebauer, M. (2021). *Was verraten LernerInnentexte über den Schreibprozess und können aus der Prozessanalyse Rückschlüsse auf das Schreibprodukt gezogen werden* [Konferenzbeitrag]. XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Palermo, Italien.
- Beaufort, A. & Iñesta, A. (2014). Author profiles: Awareness, competence, and skills. In E.-M. Jakobs, D. Perrin & K. Knapp (Hrsg.), *Handbook of Writing and Text Production* (S. 141–158). de Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M., Brinkhaus, M., Grabowski, J., Hennecke, V., Jost, J., Knopp, M., Schmitt, M., Weinzierl, C. & Wilmsmeier, S. (2015). Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz. Von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In A. Redder, J. Naumann & R.

- Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 177–205). Waxmann.
- Brommer, S. (2018). *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. de Gruyter.
- Condon, J. & La Brack, B. (2015). Culture, Definition of. In J. M. Bennett (Hrsg.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (S. 191–195). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483346267>
- Dannerer, M. (2012). Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? – Die Rolle von Textrouninen in der Erzähentwicklung von Jugendlichen. In H. Feilke & K. Lehmann (Hrsg.), *Schreib- und Textrouninen* (S. 101–124). Peter Lang.
- Doleschal, U. (2018). Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRLAB2. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 9(15), S. 33–42.
- Doleschal, U. & Kuri, S. (2016). WRILAB2: On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian and Slovenian L2. Insights from Theory and Application. In A.-M. Perissutti, S. Kuri & U. Doleschal (Hrsg.), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2* (S. 23–35). LIT.
- Doleschal, U. & Kuri, S. (2019). Vom Langtext zum Abstract: Das Thesis Abstract mit WRILAB2. In C. Wymann (Hrsg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen* (S. 221–226). Barbara Budrich.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Narr.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textrouninen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehmann (Hrsg.), *Schreib- und Textrouninen* (S. 1–31). Peter Lang.
- Feilke, H. & Lehmann, K. (Hrsg.). (2012). *Schreib- und Textrouninen*. Peter Lang.
- Felder, E. (2009). Sprachliche Formationen des Wissens. Sachverhaltskonstitution zwischen Fachwelten, Textwelten und Varietäten. In F. Ekkehard & M. Müller (Hrsg.), *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen“* (S. 21–77). de Gruyter.
- Felder, E. (2016). Wissenschaft und Bildung. In L. Jäger, W. Holly, P. Krapp, S. Webee & S. Heekeren (Hrsg.), *Sprache – Kultur – Kommunikation / Language – Culture – Communication. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft / An International Handbook of Linguistics as a Cultural Discipline*. (S. 478–489). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110224504>
- Fix, U. (2008). *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Frank & Timme.
- Fix, U. (2013). *Sprache in Literatur und im Alltag. Ausgewählte Aufsätze*. Frank & Timme.
- Freudenberg-Findeisen, R. (Hrsg.). (2016). *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und test(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Unterricht*. Olms.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren – Schreiben lernen: eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

- Habscheid, S. (2011). Das halbe Leben. Ordnungsprinzipien einer Linguistik der Kommunikation – Zur Einleitung in den Band. In S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation* (S. 3–29). de Gruyter.
- Heller, C. & Doleschal, U. (2021). Materialgestützte Schreibprozesse bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften: eine Anwendung von WRILAB2 an der FH Kärnten. In S. Reitbrecht (Hrsg.), *Schreiben im Kontext* (S. 239–252). Erich Schmidt.
- Hufeisen, B. (2002). *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Studienverlag.
- WKS - Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft online (2013). *Kommunikat* (degruyter.com). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/wsk>.
- Kuri, S. (2017). www.WRILAB2.eu. Ein Online-Labor zur Entwicklung von Textkompetenz in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch. In I. Lăzărescu & D. Sava (Hrsg.), *Konstanz und Variation. Die deutsche Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Festschrift für Hermann Scheuringer* (S. 245–266). wvb.
- Kuri, S. (2022). Textsorten als didaktischer Hebel auf dem Weg zur Schreibkompetenz. In L. Auteri, N. Barrale, A. Di Bella & S. Hoffmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)* (Bd. 3, S. 233–248). Peter Lang.
- Kuri, S. & Doleschal, U. (2016). Zwölf Module für die Entwicklung von Textkompetenz in Daf/DaZ. Didaktische Anmerkungen für Unterrichtende. In A.-M. Perissutti, S. Kuri & U. Doleschal (Hrsg.), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2* (S. 102–125). LIT.
- Kuri, S. & Doleschal, U. (2021). Schreiben mit WRILAB. In J. Meier (Hrsg.), *Schreiben im Unterricht* (S. 64–98). Praesens.
- Luckmann, T. (1988). Kommunikative Gattungen im kommunikativen ‚Haushalt‘ einer Gesellschaft. In G. Smolka-Koerdt, P. M. Spangenberg & D. Tillmann-Bartylla (Hrsg.), *Der Ursprung von Literatur* (S. 179–288). Wilhelm Fink.
- Perissutti, A.-M., Kuri, S. & Doleschal, U. (Hrsg.). (2016). *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*. LIT.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5–26). Gilles & Francke.
- Puntambekar, S. (2022). Distributed Scaffolding: Scaffolding Students in Classroom Environments. *Educational Psychology Review*, 34(3), S. 451–472. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3>
- Reitbrecht, S., Dawidowicz, M., Flotzinger-Aigner, S. & Schatzl, B. (2019). Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. *GFL*, 20(2), S. 85–108.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennwald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15–34). Barbara Budrich.

- Schmidt, I. (2005). Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In U. Abraham, C. Kupfer-Schreiner & K. Maiwald (Hrsg.) *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (S. 142–151). Donauwörth.
- Stein, S. & Stumpf, S. (2019). *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*. Erich Schmidt.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibleistung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Steyer, K. (Hrsg.). (2018). *Sprachliche Verfestigungen, Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen*. Narr.
- Tienken, S. (2015). Muster – kulturalanalytisch betrachtet. In C. Dürscheid & J. G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema* (S. 464–484). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296037-021>
- Imo, W., König, K., Wegner, L. & Weidner, B. (2021). Verfestigungen in der Interaktion – Die Einleitung als musterhaft sedimentierte Prä-Sequenz. In Weidner, B., König, K., Imo, W., & Wegner, L. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. (S. 1–18). de Gruyter.
- Weidner, B., König, K., Imo, W. & Wegner, L. (Hrsg.). *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. de Gruyter.
- Weisberg, J. (2012). IF Routine THEN Fluss ELSE Problem – Überlegungen zu Schreibflüssigkeit und Schreibroutine. In H. Feilke & K. Lehmann (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen* (S. 156–193). Peter Lang.