

Source reading als Gegenstand wissenschaftlicher Schreibdidaktik: Ein Plädoyer für mehr Lesedidaktik

Bernadette Rieder

Universität Innsbruck

Abstract

Dieser Beitrag versteht sich als Praxisbericht und Methodenreflexion. Er beschreibt Erfahrungen mit der Schreibmethode «Aus Alt mach Neu» im Rahmen eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts für Germanistikstudierende und zeigt, welche Konsequenzen für die Durchführung dieser Methode aus den Erfahrungen gezogen wurden. Diese Methode haben Otto Kruse und Gabriela Ruhmann zur Bewusstmachung der Teilprozesse beim Paraphrasieren eines wissenschaftlichen Textes entwickelt. Kruse/Ruhmann merken an, dass die Übung «durch weitere Lese- und Exzerpiertechniken [ergänzt werden sollte]» (1999, 120). Dieser Beitrag will zeigen, unter welchen Bedingungen diese Anregung aufzugreifen ist und wie das erfolgen kann.

1 Die wissenschaftliche Paraphrase als Gegenstand des Schreibunterrichts

Wissenschaftstexte zeichnen sich durch Text-Text-Bezüge aus. Diese herzustellen, ist für Studienanfänger/innen alles andere als leicht. Daher haben Kruse/Ruhmann schon vor 15 Jahren eine Methode entwickelt, mit der *eine* Realisationsform der Intertextualität – die wissenschaftliche Paraphrase – gelehrt werden kann. Die Methode «Aus Alt mach Neu» (im Folgenden: AAmN) zerlegt die Handlung des Paraphrasierens eines Textes in Teilhandlungen. Nach dem Durchlauf von vier Arbeitsschritten mit vielen Produktionsschleifen sollen die Lernenden einen Text generiert haben, der einen anderen wiedergibt, auf dessen Autor verweist und kritisch kommentiert ist. Ihnen soll bewusst werden, wie angelesenes Wissen in neuen Kontexten reformuliert wird. Im ersten Schritt wird der zu paraphrasierende Text in Absätze unterteilt. Jeder Absatz wird beschlag-

wortet und die Hauptaussage jedes Absatzes zu seinem Thema wird in einem Aussagesatz zusammengefasst. Zweitens wird auf der Basis dieser Sätze eine Zusammenfassung des Lesetextes geschrieben. Drittens werden Verweise auf den Textautor eingebaut, die kenntlich machen, woher die Informationen stammen. Viertens wird der neutrale Bericht mit Kommentaren ergänzt.

Diesen Schritten sind Reflexions- und Diskussionsphasen zwischengeschaltet. Nicht zuletzt deswegen eignet sich die Übung hervorragend für einen reflexionsorientierten, lernerzentrierten Schreibunterricht, wie er in Innsbruck am Institut für Germanistik etabliert ist.¹ Ein solcher Schreibunterricht möchte alle Kompetenzebenen

¹ Vgl. dazu Schwarze/Rieder (im Druck). Lernbiographisch stehen die Schreibkurse in Innsbruck am Anfang des Studiums, also am Beginn des Erwerbs wissenschaftlicher Schreibkompetenz.

(Wissen, Können, Motivation, Analyse/Reflexion)² ansprechen und routinisiertes Handlungswissen generieren. Das verlangt komplexe Schreibaufgaben, d.h. Aufgaben, die sich zur Reflexion eignen, situiert sind, mehrere Ebenen des Schreibprozesses betreffen und Anschlusskommunikation ermöglichen. AAmN erfüllt die Bedingungen der Komplexität (aufeinander aufbauende Arbeitsschritte) und der Anschlussfähigkeit (Erfahrungsaustausch; Anschluss an Schreib- und Texttheorie). Die Bedingung der Situiertheit erfüllt die Methode allerdings nur eingeschränkt. Situierete Schreibaufgaben haben einen lernbiographischen Bezugsrahmen. Diese Aufgabe hat ihn insoweit, als Paraphrasieren eine wichtige Tätigkeit wissenschaftlichen Arbeitens ist. Der Text allerdings, mit dem geübt wird, ist – folgt man Kruse/Ruhmanns Vorschlag – nicht situiert. Sie schlagen vor, einen Text zu wählen, der «ein Thema behandelt, das auch ohne grosse Fachkenntnis mit dem Alltagswissen erschliessbar ist» (111³). Das ist sicher im Schreibunterricht für Lernende verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen sinnvoll. Findet der Unterricht aber innerhalb einer Fachrichtung statt («Writing in the Disciplines»-Ansatz), sollte ein Arbeitstext aus dem Fach gewählt werden, um die Aufgabe stärker zu situieren. Dies hat hinsichtlich der Kompetenzentwicklung mehrere Vorteile: Erstens erhöht es die *Motivation* und stärkt die *Selbstüberzeugtheit* Studierender, Teilhaber ihres Faches zu werden. Zweitens kann *Wissen* über fachtypische Formulierungs- und Zitier-routinen gewonnen werden. Drittens bleibt die *Analyse/Reflexion* kein Trockentraining, sondern führt direkt in einen fachbezogenen Diskurs.

Für die Durchführung der Demonstrationsübung AAmN bringt dieser Wechsel von einem «etwas redundant geschriebenen» und «mit dem Alltagswissen erschliessbar[en]» (Kruse/Ruhmann 1999, 111) zu einem informationsdichten Fachtext allerdings auch Nachteile – oder anders betrachtet: Er führt zu spezifischen Problemen, die in Konsequenz die Erweiterung der Schreibmethode durch komplexe Lesestrategien erfordern. Im Folgenden werden zunächst die spezifischen Probleme der verfälschenden Inhaltswiedergabe und der fraglichen Handlungsreferenz im *Erfahrungsbericht*, anschliessend die *Konsequenz* erläutert.

2 Vgl. zum Kompetenzbegriff Weinert 2001 sowie zu den entsprechenden Konsequenzen für das Germanistikstudium Schwarze 2010.

3 Als Übungstext (ÜT) schlagen sie vor: Carl R. Rogers (1972). *Die nicht-direktive Beratung*, Kap. 4. München: Kindler. 83–84.

2 Erfahrungsbericht

Kruse/Ruhmann beobachten bei der Arbeit mit ihrem Beispieltext nur gelegentlich inhaltliche Probleme: Im Allgemeinen würden nach dem ersten Arbeitsschritt «die Inhalte des gelesenen Textes [...] recht zuverlässig wiedergegeben» (1999, 113f.). Dass es «zuweilen» geschehe, «dass der Text sehr unzulänglich wiedergegeben wird und/oder dass ein starkes Bedürfnis nach inhaltlicher Klärung entsteht» (1999, 114, FN 3), ist ihnen nur eine Anmerkung wert. Ich arbeite mit Texten aus der Germanistik, bevorzugt von Standardautoren⁴ oder Innsbrucker Autorinnen⁵, sodass die Studierenden sich über Vertrautheit bzw. Wiedererkennung freuen können (was sie auch wirklich tun!). Diese Entscheidung für einen komplexen Fachtext hat zur Folge, dass in den studentischen Paraphrasen inhaltliche Mängel häufig zu finden sind.

Im Folgenden sollen Beispiele aus den Texten der Studierenden diese Mängel illustrieren.⁶ Da sich hier nicht klären lässt, inwieweit die Unzulänglichkeiten in den Paraphrasen auf Verstehensprobleme oder (nur) auf Reformulierungsschwierigkeiten zurückgehen, fokussiere ich auf die beobachteten Textmängel, nicht die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse. Verfälschende Wiedergaben der Textquellen zeigen sich auf zwei Ebenen:

Inhaltswiedergabe:

- semantisch fehlerhafter Gebrauch von Fachwörtern (der sich nach dem Zürcher Textanalyseraster – wie es hier geschieht – nur *kontextsensitiv* feststellen lässt⁷)
- Simplifizierungen, Generalisierungen
- Verletzung der Sachrichtigkeit

Handlungsreferenz:

- fragliche Referenzen auf die kommunikativen Handlungen der Autoren

2.1 Inhaltswiedergabe

2.1.1 Semantisch fehlerhafter Gebrauch von Fachwörtern: In ÜT 1 wird der Begriff «Literaturgeschichte» in zwei verschiedenen Bedeutungen gebraucht: Einmal

4 Z.B. ÜT 1: Bumke, Joachim (1990): «Das hohe Mittelalter als Periode der Literaturgeschichte.» *Geschichte der deutschen Literatur im hohen Mittelalter*. München: dtv. 52ff.

5 Z.B. ÜT 2: Müller-Salget, Klaus (2002): «Einleitung. *Heinrich von Kleist*.» Stuttgart: Reclam. 7–9.

6 Die Beispiele aus den Texten der Studierenden sind mit * gekennzeichnet und im Kursivdruck.

7 Vgl. Nussbaumer/Sieber 1994, 158f.

im Sinne von «Geschichte der Literatur» (Bedeutung 1), einmal im Sinne von «Werk zur Geschichte einer Literatur» (Bedeutung 2). Diese Polysemie des Begriffs wird oft nicht gespiegelt. Meist wird die im ÜT explizierte (Kapitel-)Einteilung nicht auf das Buch, sondern auf die Geschichtsschreibung bezogen. Die (alltagssprachlichere) Bedeutung 1 verdrängt die (fachsprachlichere) Bedeutung 2.

- Nach Bumkes Meinung lasse sich die Literaturgeschichte des hohen Mittelalters in drei Zeitabschnitte einteilen.
- Bumke betont, dass das hohe Mittelalter in drei Zeitabschnitte eingeteilt wird.
- Die Geschichte der Literatur im hohen Mittelalter kann nach Einschätzung Bumkes in drei Abschnitte eingeteilt werden.

2.1.2 Simplifizierung, Generalisierung: Eine besondere Schwierigkeit des Paraphrasierens liegt darin, zu kürzen, ohne die Komplexität wissenschaftlicher Darstellung zu verletzen. Bumke erläutert in ÜT 1, was er unter dem hohen Mittelalter als Periode der Literaturgeschichte versteht. Als Grenze zum frühen Mittelalter legt er die Entstehung einer spezifisch höfischen Literatur ab 1170 fest, verweist aber darauf, dass dieser Zeitpunkt für die geistliche Literatur keinen Einschnitt bedeutet. Als Grenze zum späten Mittelalter betrachtet er die Ablöse der Höfe als wichtigste Literaturbetriebe durch die Städte. Auch dieser Übergang um etwa 1300 stelle für die geistliche Literatur keine Grenze dar. Die Vereinfachung dieser differenzierten Erläuterung führt zu inhaltlichen Verschiebungen:

- Es [das h. MA, Anm.] wird abgegrenzt vom frühen und vom späten Mittelalter, in denen auch Kirche und Städte wichtige Faktoren für die Literaturproduktion waren.

Gelegentlich wird die Argumentationskette phantasievoll geschlossen:

- Literatur wird nicht mehr primär durch die Geistlichkeit, deren künstlerische Entwicklung langsamer verläuft, sondern für die Fürstenhöfe unter dem Einfluss französischer Formen produziert.

Ein Beispiel für sinnentstellende Generalisierungen findet sich in den Paraphrasen zu ÜT 2. ÜT 2 ist der erste Teil einer Einleitung einer Monographie zu Heinrich von Kleist. Der Autor zeichnet darin in wenigen

Absätzen die Rezeptionsgeschichte zu Kleist nach. In den Paraphrasen wird aber einleitend häufig auf das Globalthema des ganzen Buches referiert; die Engführung der Buchthematik «Kleist» auf den Aspekt der Rezeption wird nicht reformuliert:

- Müller-Salget stellt in seinem Text Kleist dar, der zu seinen Lebzeiten erfolglos blieb.
- Müller-Salget beschreibt in seinem Text die Geschichte von Heinrich von Kleist [...]

2.1.3 Verletzungen der Sachrichtigkeit zeigen sich dort, wo die Texte Allgemeinwissen, historisches Wissen usw. voraussetzen. In den Kleist-Paraphrasen beispielsweise kommt es öfter zu falschen Zeitbezügen:

- *Müller-Salget stellt dar, dass ab dem 19. Jahrhundert Kleist immer bekannter und beliebter wurde, weil man ihn zeitweise als «vaterländischen Dichter» bezeichnete [...]* » Frage: Wann also war Kleist nicht bekannt und wenig beliebt?
- *[...] seine Zeitgenossen, deren Ansichten zum Teil noch tief in der Romantik verankert sind, [...]* » Frage: Können Kleists Zeitgenossen in etwas «noch verankert» sein, das gerade beginnt?

2.2 Handlungsreferenz

Für den Arbeitsschritt der Referenzherstellung schlagen Kruse/Ruhmann vor, Formulierungsmuster für die neutrale Wiedergabe von Positionen zu sammeln und in die Zusammenfassungen einzubauen (1999, 114f.). Allerdings sind etliche Referenzformulierungen nicht «neutral». Ihnen liegen Einschätzungen kommunikativer Handlungen zugrunde. Mit Referenzwörtern wie «behaupten, skizzieren, meinen etc.» werden zugleich die Intentionen der zitierten Autoren ausgedrückt. Auch hier enthalten die Paraphrasen fragwürdige Formulierungen.

- *Nach Meinung des Autors wurden Fürstenhöfe zu literarischen Zentren [...]* » Das ist keine Meinung, sondern historisches Faktum
- *Klaus Müller-Salget beschreibt in der Einleitung seiner Bibliographie [sic] über den Autor Kleist dessen Erfolglosigkeit während seines kurzen Lebens und begründet diese anhand von Beispielen.* » Das ist keine Beschreibung, sondern bloss eine knappe Information, die nicht mit Beispielen begründet, sondern bestenfalls damit illustriert wird.

3 Konsequenz: Erweiterung der Schreiblehrmethode «Aus Alt mach Neu» durch Lesestrategien

Es hat sich gezeigt, dass ein komplexer Quellentext inhaltliche Mängel in den Wiedergabetexten wahrscheinlicher macht. Diese Erkenntnis deckt ein Defizit von AAmN auf: Der Prozess der Re-Formulierung ist mit diesem Verfahren in kleinstmögliche Schritte zerlegt. Der Prozess der Textaneignung nicht. Daher setze ich im Unterricht an dieser Stelle an und zerlege das Lesen ebenfalls in Teilhandlungen. Der ganze Prozess wird durch Lektürehandlungen begleitet. An verschiedenen Stellen des Verfahrens wird mit verschiedenen Strategien⁸ auf den Lesetext zurückgegriffen.

Source reading als Teilhandlung wissenschaftlichen Schreibens

Source reading, also das Lesen von Quellentexten, ist neben dem steten Lesen des entstehenden Textes eine wichtige Teilhandlung wissenschaftlicher Textproduktion. In der Schreibforschung ist dieses Lesen erst relativ spät berücksichtigt worden.⁹ Source reading erschöpft sich nicht im einmaligen Lesen der Quellen vor dem Schreiben, sondern zeigt sich in vielfältigen Leseweisen und während des ganzen Textproduktionsprozesses. Das Lesen fremder Texte dient erstens dem Informationsgewinn und Wissensaufbau. Zweitens ist es unmittelbar am Entstehen eines neuen Textes beteiligt, und zwar mit Leseformen, «die primär an die sprachliche Umsetzung und Ausformung des Textprodukts gebunden sind und von den Anforderungen, Interessen und Kriterien des Vertextungsprozesses bestimmt werden» (Jakobs 1997, 85). Das sind Leseweisen, die vor allem dann eingesetzt werden, wenn ein Text unmittelbare Vorlage für den neu zu formulierenden Text ist, also beim Paraphrasieren, Zitieren, Referieren. Solche Leseweisen sind das Vergleichen, das Scannen der Quelle auf bestimmte Textstellen hin, das Prüfen der Angemessenheit von Bezugnahmen usw. Bereits 1997 bezeichnete Jakobs Source reading als «Defizit der akademischen Schreibdidaktik» (1997, 86). 2008 findet sie es immer noch «surprising that so little attention has been paid to reading in the teaching of writing»

8 Eine «Grundlagenskizze» zu Lesetechniken findet sich bei Klotz 2003.

9 Bei Hayes findet sich *source reading* (als Komponente der *Textinterpretation* im *kognitiven Prozess*) erst 1996; im ursprünglichen, zusammen mit Flower entwickelten Modell des Schreibprozesses kommt *reading* nur im Zusammenhang mit *reviewing* vor. Wichtige Beiträge stammen von Jakobs (z. B. 1997 und 2003).

(359)¹⁰. Vor allem das Aufeinander-Beziehen von Lesen und Schreiben komme zu kurz. Gerade das strebe ich mit meinem Vorschlag an. Im Folgenden stelle ich jene Lesestrategien vor, die die Schreiblehrmethode AAmN sinnvoll ergänzen, und platziere sie zugleich in deren Ablauf.

3.1 Reflexiv-kritisches und kritisch-analytisches Lesen noch vor Arbeitsschritt 1

Bei reflexiv-kritischem Lesen hinterfragen Studierende ihr Verhältnis zum Text noch vor der Zerlegung des Übungstextes in Abschnitte. Hayes weist darauf hin, dass beim Lesen neben der Repräsentation des Inhalts und der räumlichen Dimensionen des Texts auch eine Repräsentation des Autors erfolgen kann, die Einfluss auf das Textverständnis ausüben kann. Seines Erachtens kann «the reader's representation of the author [...] play an important role in the way reader's respond to a text» (1996, 19). Im Unterricht diskutieren wir Vorstellungen von den Textautoren und Erwartungen an die Übungstexte. Wir sammeln Rahmeninformationen über die Publikation, ihre Autoren, Verlage, Textsorte, um eine bewusste Haltung zum Text zu fördern. Kritisch-analytisches Lesen meint, dass die Studierenden ihr Verständnis vom Text hinterfragen, und zwar Wort für Wort, Satz für Satz. Auf den einfachen Auftrag hin, einen Übungstext durchzulesen, folgen in der Regel wenig Verständnisfragen. Sollen aber alle Wörter oder Sätze, die nicht mit Sicherheit verstanden werden, unterstrichen werden, sind es erfahrungsgemäss mehr. Dieses Nicht-Wissen wird anschliessend nach Lösungswegen klassifiziert und entsprechend behoben.

3.2 Wiederlesen nach Arbeitsschritt 2

Sobald die erste Zusammenfassung schriftlich vorliegt, steht ein Wiederlesen des Übungstextes unter der Leitfrage: «Steht das, was wir hier geschrieben haben, auch so im Text?» an. Neben einigen Überarbeitungen liegt der Gewinn dieses Zwischenschritts vor allem darin, dass Studierende das Wiederlesen als neue Leseform entdecken. Sie erleben es als ernüchternd, aber auch als befreiend, dass sie einen Text mehrmals lesen müssen bzw. dürfen. Befreiend ist die Erkenntnis, dass Studierende nicht an ihrer Eignung für die Wissenschaft zu

10 Auch Schreibratgeber für Studierende enthalten nur selten Anleitungen zu differenzierten Lesestrategien; positiv hervorzuheben sind hier Franck/Stary 2003/2011 und Kruse 2010. Von guten Erfahrungen mit Lese-Trainings-Sequenzen in ihrem Schreibunterricht berichten bspw. Marti/Ulmi 2006.

zweifeln brauchen, bloss weil sie einen wissenschaftlichen Text nicht auf Anhieb verstehen. Dass die Mühe des Wiederlesens zum wissenschaftlichen Handwerkszeug gehört, ist die Ernüchterung.

3.3 Logische Gliederung des Quellentextes vor Arbeitsschritt 3

Bevor Referenzen auf die Textautoren in die Zusammenfassungen eingebaut werden, komme ich gemeinsam mit den Studierenden noch einmal auf die Abschnitte aus Arbeitsschritt 1 zurück und ergänze die inhaltliche Beschlagwortung durch eine metasprachliche, die auf die Sprachhandlungen hinter den Inhalten fokussiert. Im Anschluss an Stary 2011 (78ff.) nenne ich das logische Gliedern. Einleitend erläutere ich den Begriff der Sprachhandlung und diskutiere mit den Studierenden im Plenum typische Sprachhandlungen des wissenschaftlichen Schreibens. Gemeinsam führen wir die logische Gliederung am ÜT durch. Die Leitfragen lauten: Was macht die Autorin an dieser Stelle? Warum schreibt sie das und warum in dieser Form? Die logische Gliederung zielt darauf ab, korrekte Handlungsreferenzen sicherzustellen. Wenn vorab geklärt ist, was eine Meinung, was eine Information des Quellentextautors ist, kann entsprechend referiert werden. Arbeitsschritt 3 («von einer einstimmigen zu einer zweistimmigen Wiedergabe», Kruse/Ruhmann 1999, 114) wird durch eine Liste mit Verben des Referierens (z.B. aus Kruse 2010, 137ff.) zusätzlich erleichtert. Diese Liste umfasst auch Verweisausdrücke, die über das Spektrum der Sprecherintentionen des aktuellen ÜTs hinausgehen – sie soll auch für zukünftige Formulierungsaufgaben nützlich sein.

3.4 Kritisch-produktives Lesen vor Arbeitsschritt 4

Für den letzten Arbeitsschritt schlagen Kruse/Ruhmann eine kreative Übung vor, um zu einem Kommentar zur Textquelle zu gelangen, der dann in die Paraphrase integriert wird. Für die Durchführung der Übung mit einem fachbezogenen Text ist ein «realistischeres» Szenario denkbar: Kritisch-produktives Lesen hiesse, den Quellentext erneut unter Perspektiven, die zu produktivem Weiterdenken führen können, zu lesen:

- Was erscheint mir fragwürdig? Was überzeugt mich nicht?
- Was bleibt offen oder unklar?
- Welche Alternativen liessen sich denken?
- Welchen Gedanken finde ich besonders wichtig/überzeugend/interessant?

- Was möchte ich im Anschluss an diesen Text gerne herausfinden?

Daraus könnte sich ein affirmativer oder kritischer Kommentar ergeben. Aber ich habe es bisher vorgezogen, an dieser Stelle Kruse/Ruhmann zu folgen und die Studierenden möglichst frei und kreativ stützende Argumente für die Umkehrung einer Hauptaussage des ÜTs suchen lassen. Das gönnt der vor allem durch die Zeitlupenstruktur anstrengend gewordenen Übung einen erheiternden Schlusspunkt. Die Studierenden integrieren phantasievolle Kommentare in ihre Paraphrasen: Da wurde Kleist vor allem deshalb nicht rezipiert, weil seine Handschrift unleserlich war, oder Müller-Salget verschweigt Goethes Mobbingaktivitäten, um dessen Ruf nicht zu schaden. Trotz der kreativen Lösung können jedoch die Art der Einbettung, typische Formulierungen und logische Verknüpfungen sinnvoll geübt werden.

4 Zusammenfassung

Zum wissenschaftlichen Schreiben gehört das Lesen. Dass es sich hierbei ebenfalls um eine Tätigkeit handelt, die in verschiedenen Modi ausgeführt werden kann – und muss –, ist Studierenden zumeist neu. Schreibdidaktik an der Hochschule verlangt, insbesondere wenn sie mit komplexen Texten arbeitet, auch eine Lesedidaktik. Die Lehrmethode AAmN ist auch nach 15 Jahren weiterer Entwicklung wissenschaftlicher Schreibdidaktik für den Studienanfängerunterricht gut geeignet. Sind die Arbeitstexte für die Paraphrase aber komplexer und fachsprachlicher als der von Kruse/Ruhmann vorgeschlagene Übungstext – und das ist für einen situierten Schreibunterricht unabdingbar –, muss dem Aspekt des Source reading vor und während der (Re-)Formulierung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Literatur

- Franck, Norbert; Stary, Joachim (2003; 2011¹⁶). *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Paderborn: Schöningh.
- Hayes, John R. (1996). «A new framework for understanding cognition and affect in writing.» *The Science of Writing*. Ed. C. M. Levy and S. Ransdell. Mahwah: Erlbaum. 1–28.
- Jakobs, Eva-Maria (1997). «Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion.» *Schreiben in den Wissenschaften*. Hrsg. v. Eva-Maria Jakobs, Dagmar Knorr. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 75–90.
- Jakobs, Eva-Maria (1997a). «Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs.» *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Hrsg. v. Josef Klein u. Ulla Fix. Tübingen: Stauffenburg. 197–217.
- Jakobs, Eva-Maria (2003). «Reproductive Writing – Writing from Sources.» *Journal of Pragmatics* 35, 893–906.
- Jakobs, Eva-Maria; Perrin, Daniel (2008). «Training of Reading and Writing.» *Handbook of Communication Competence*. Hrsg. v. Gert Rickheit, Hans Strohner. Berlin: Mouton de Gruyter. 357–391.
- Klotz, Peter (2003). «Lesetechniken – eine Grundlagentextskizze.» *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch. Bd. 1*. Hrsg. v. Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott. Paderborn: Schöningh. 548–550.
- Kruse, Otto (2010). *Lesen und Schreiben*. Konstanz: UVK.
- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (1999). «Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte.» *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Hrsg. v. Otto Kruse, Gabriela Ruhmann u. Eva-Maria Jakobs. Neuwied: Luchterhand. 109–121.
- Marti, Madeleine; Ulmi, Marianne (2006). «Lesend denken – Strategien im Umgang mit Fachtexten.» *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Hrsg. v. Otto Kruse, Katja Berger u. Marianne Ulmi. Bern: Haupt. 175–194.
- Nussbaumer, Markus; Sieber Peter (1994). «Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster.» *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Hrsg. v. Peter Sieber. Aarau: Sauerländer. 141–186.
- Schwarze, Cordula (2010). «Kompetenzorientierung im Bachelor- und Masterstudium Germanistik: Was wollen wir, was können wir?» *Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium*. Hrsg. v. Wolfgang Hackl u. Ulrike Tanzer. Wien: praesens. 54–77.
- Schwarze, Cordula; Rieder, Bernadette (im Druck). «Erkenntnisse über Sprache durch reflexionsorientierte Schreibdidaktik. Grundsätze und methodisch-didaktische Implikationen.» *Stimulus 2012*. Hrsg. v. Wolfgang Hackl, Kalina Kupczyńska, Wolfgang Wiesmüller.
- Stary, Joachim (2011). «Wissenschaftliche Literatur lesen und verstehen.» *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Hrsg. v. Joachim Stary u. Norbert Franck. Paderborn: Schöningh. 71–96.
- Weinert, Franz E. (2001). «Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.» *Leistungsmessung in Schulen*. Hrsg. v. Franz E. Weinert. Weinheim: Beltz. 17–31.