

DIGITALE WEGE ZUR TEXTKOMPETENZ: SCHREIBPROZESSE INTERAKTIV UND EFFEKTIV GESTALTEN

[DIGITAL PATHS TO TEXT COMPETENCE: DESIGNING WRITING PROCESSES INTERACTIVELY AND EFFECTIVELY]

Daniela Kirova
Schumener Universität Bischof Konstantin Preslavski

Abstract: *This paper explores the systematic integration of digital tools to enhance writing and text competencies in German as a Foreign Language (GFL) instruction. Building on a conceptual clarification of writing and text competence and established models of the writing process, it draws on Thorsten Pohl's (2014) differentiated competence model, which identifies seven sub-competencies. For each sub-competency, digital tools are presented as pedagogical instruments to facilitate interactive, collaborative, and audience-oriented writing processes. Practical examples demonstrate how learners can be supported through digital interventions in planning, drafting, revising, and shaping their texts, fostering a deeper understanding of the interplay between linguistic accuracy, communicative appropriateness, and formal composition.*

Keywords: *Digital tools; German as a foreign language (GFL); Process-oriented writing; Text competence; Writing competence.*

1. Einleitung

Die Förderung schriftlicher Ausdrucksfähigkeit gehört zu den zentralen, zugleich aber komplexesten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts. Mit der zunehmenden Digitalisierung verändern sich nicht nur die technischen Rahmenbedingungen, sondern auch die didaktischen Möglichkeiten der Schreibförderung. Besonders im DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums, wo die Lernvoraussetzungen stark variieren, wird diese Komplexität sichtbar. Je nach Bildungskontext – sei es schulisch, universitär oder im Rahmen autonomer Lernprozesse – bringen die Lernenden sehr unterschiedliche sprachliche Biografien, literale Kompetenzen in der Erstsprache sowie institutionelle Rahmenbedingungen mit (Roll 268–272). Da es „von sehr heterogenen Lernausgangslagen in Bezug auf schriftsprachliche Kompetenzen auszugehen ist“ (Roll 269), wird deutlich, dass die Schreibförderung differenziert und kontextsensibel erfolgen muss, wozu die Potenziale digitaler Medienressourcen genutzt werden können, um Lernprozesse individuell zu begleiten und zu fördern – was in der Praxis nicht immer leicht umzusetzen ist. Diese Ressourcen eröffnen darüber hinaus neue Möglichkeiten, Schreibprozesse interaktiv zu gestalten, kollaborative

Arbeitsformen einzubinden und Lernende durch unmittelbares Feedback zu unterstützen (Iliyazova 283).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag drei Ziele: Erstens soll eine begriffliche und theoretische Präzisierung der Konzepte *Schreibkompetenz* und *Textkompetenz* vorgenommen werden, um deren Abgrenzung und wechselseitige Bezüge deutlich zu machen. Zweitens wird eine Darstellung etablierter Schreibprozessmodelle angestrebt, erweitert durch kompetenzorientierte Ansätze und deren didaktische Reflexion. Drittens soll ein didaktischer Rahmen zur systematischen Integration digitaler Ressourcen in die Schreibphasen entwickelt werden, um Schreibprozesse zeitgemäß zu unterstützen und weiterzuentwickeln.

Die Arbeit ist qualitativ-deskriptiv und theoretisch-konzeptionell angelegt. Methodisch folgt sie einem analytisch-synthetischen Verfahren: Zunächst werden relevante Begriffe und Modelle systematisch rekonstruiert und zueinander in Beziehung gesetzt; anschließend werden diese Perspektiven zu einem integrierten didaktischen Rahmen verdichtet. Die Argumentation ist deduktiv aufgebaut und leitet aus theoretisch ausgewiesenen Kriterien der *Textkompetenz* ein konsistentes Rahmenkonzept ab, in dem digitale Interventionen dort verortet werden, wo sie kompetenzrelevante Teilhandlungen des Schreibens gezielt unterstützen. Dieses Konzept kann künftig empirisch überprüft und für konkrete Unterrichtsdesigns operationalisiert werden – ohne die hier entwickelte Argumentation mit praktischen Durchführungsschritten zu vermischen.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Schreib- und Textkompetenz – begriffliche Abgrenzung

In der Fachliteratur wie auch in der Unterrichtspraxis werden die Begriffe *Schreib-* und *Textkompetenz* häufig synonym verwendet (Tsvetkov 45) oder nicht hinreichend differenziert (Ballis 271). Die *Schreibkompetenz* bzw. *Schriftkompetenz* oder *schriftliche Kompetenz* bezeichnet „die Fähigkeit zur Herstellung korrekter, kohärenter und sinnhafter eigener Texte“ (Abraham 14), die den grammatikalischen, orthografischen und lexikalischen Normen entsprechen. Sie ist eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Sachverhalte.

Die *Schreibkompetenz* umfasst nicht nur die Fähigkeit, formal korrekte Texte in Bezug auf Grammatik, Orthografie und Lexik zu produzieren, sondern muss stets im Zusammenspiel mit weiteren Kompetenzressourcen gesehen werden. Ulla Fix hebt hervor, dass Sprachwissen nur einen Teilaspekt einer umfassenden *Schreibkompetenz* bildet (Fix 24). Gleichzeitig betonen Becker-Mrotzek und Schindler, dass *Schreibkompetenz* als das Zusammenspiel zwischen Aufgabenanforderung und dem verfügbaren „Schreibwissen“ (Becker-Mrotzek, Schindler 16) verstanden werden muss –

formale Korrektheit ist demnach notwendig, aber keineswegs hinreichend für anspruchsvolle Schreibaufgaben.

Die *Textkompetenz* hingegen erweitert diese formale Ebene um strategische, funktionale und kontextbezogene Dimensionen. Sie beschreibt die Fähigkeit, Texte unter Berücksichtigung ihrer kommunikativen Funktion, ihrer Adressaten, ihrer medialen Form und ihres kulturellen Kontextes zu planen, zu formulieren, zu überarbeiten und in unterschiedlichen Situationen gezielt einzusetzen. Sie wird definiert als:

zentralen Begriff, den wir bei der Beurteilung der sprachlichen und kognitiven Leistungen in einer bestimmten Situation verwenden, und wenn es darum geht, zu beurteilen, welche Leistungen erbracht werden müssen, um den jeweiligen Ansprüchen gerecht zu werden. (Portmann-Tselikas, Schmölzer-Eibinger 6)

Diese Definition verdeutlicht die doppelte Funktion der *Textkompetenz*: retrospektiv als Maßstab zur Bewertung von Textleistungen und prospektiv als Orientierungsrahmen für kommunikative Anforderungen.

Neli Miteva fasst die *Textkompetenz* als Bündel mehrerer Teilkompetenzen, insbesondere die Lese- und *Schreibkompetenz*, auf und beschreibt sie als die Fähigkeit, „Texte unter Berücksichtigung ihrer Merkmale lesen, verstehen, reflektieren, reproduzieren und produzieren (verfassen) zu können.“ (Miteva 39)¹

Fix betont die Situationsgebundenheit der *Textkompetenz*. Sie wird von Textsorte, Medium, Rezipientenkreis und Kommunikationsziel geprägt. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass Lernende nicht nur sprachlich korrekt schreiben, sondern ihre Texte funktional angemessen, strategisch strukturiert und zielgruppenorientiert gestalten müssen (Fix 243).

Eine zentrale Rolle im Aufbau von *Textkompetenz* spielen die Textroutinen. Darunter versteht man kulturell geprägte Muster, die wiederkehrende Sprachhandlungsmotive widerspiegeln und Ausdruck übergeordneter kommunikativer Intentionen sind. Im wissenschaftlichen Schreiben fungieren Textroutinen als metadiskursive Orientierungshilfen (Feilke 14). Sie ermöglichen es, Argumentationsstrukturen konsistent aufzubauen, Quellen gezielt einzusetzen und die eigene Textproduktion an die Konventionen des jeweiligen Diskurses anzupassen. Im Fremdsprachenunterricht ist der Erwerb solcher Textroutinen von besonderer Bedeutung, da sie die Übertragung von Textmustern auf neue kommunikative Situationen erleichtern und die Schreibflüssigkeit erhöhen.

¹ Die Übersetzung aus dem Bulgarischen ins Deutsche gehört der Autorin: hier und an weiteren Stellen im Artikel, D. K.

2.2 Schreiben als komplexer, rekursiver Prozess

Das Schreiben ist ein kognitiv anspruchsvoller Prozess, der weit über das Aneinanderreihen von Sätzen hinausgeht (Tsvetkov 5–15). In der Schreibforschung etabliert sich das Drei-Phasen-Modell von John Hayes und Linda Flower (1980) als grundlegendes Referenzmodell und seither ist in zahlreichen Varianten für die Entwicklung von Schreib- und *Textkompetenz* weiterentwickelt (Bachmann, Becker-Mrotzek 34). Es zeigt, wie verschiedene Komponenten beim Schreiben – Aufgabenumfeld, Schreibprozess und Langzeitgedächtnis des Autors – zusammenwirken und beschreibt das Schreiben selbst als dynamischen, rekursiven Prozess mit drei Hauptphasen:

- **Planung** – Ideenfindung, Zieldefinition, inhaltliche Strukturierung, Aktivierung von Vorwissen.
- **Formulierung** – sprachliche Umsetzung unter Berücksichtigung von Textsortenkonventionen, sprachlichen Mitteln und stilistischer Angemessenheit.
- **Überarbeitung** – kritische Reflexion und gezielte Optimierung in Bezug auf Inhalt, Struktur, Kohärenz und sprachliche Richtigkeit.

Unter allen drei Phasen liegt eine **Kontroll-/Steuerungsinstanz**, die den gesamten Prozess überwacht und reguliert. Sie sorgt dafür, dass der Autor Ziele anpasst, Entscheidungen trifft und den Schreibprozess reflektiert.

Das Aufgabenumfeld und Langzeitgedächtnis prägen den Schreibprozess entscheidend. Das **Aufgabenumfeld** umfasst äußere Bedingungen wie Thema, Adressaten, Motivation und bereits geschriebene Textteile und liefert Vorgaben für den Schreibprozess. Das **Langzeitgedächtnis** enthält Welt-, Sprach- und Textwissen sowie Schreibstrategien, die vor allem die Planungsphase beeinflussen, aber auch in späteren Phasen relevant bleiben. Ein zentrales Merkmal des Modells ist seine Nichtlinearität: Die Phasen können sich überlagern, wiederholen oder parallel ablaufen (Molitor-Lübbert 1006).

2.3 Erweiterte Modellierung

Aufbauend auf dem Prozessverständnis von Hayes und Flower entwickelt Pohl 2014 ein erweitertes Kompetenzmodell des Schreibens, kommunikative, kognitive und kontextbezogene Dimensionen integriert, die für den Schreibunterricht im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) von besonderer Relevanz sind. Er unterscheidet sieben Teilkompetenzen, die in enger Wechselwirkung stehen und gezielt im Unterricht gefördert werden können:

1. **Planungskompetenz** – Inhalte ordnen, Schreibziele festlegen, Strategien zur Ideensammlung einsetzen,

2. **Formulierungskompetenz** – sprachliche Umsetzung unter Berücksichtigung syntaktischer, lexikalischer und stilistischer Anforderungen,
3. **Überarbeitungskompetenz** – Texte kritisch reflektieren, inhaltlich und sprachlich verbessern,
4. **Ausdruckskompetenz** – präziser und adressatengerechter Einsatz sprachlicher Mittel,
5. **Kontextualisierungskompetenz** – Textproduktion an soziale, kulturelle und mediale Kontexte anpassen,
6. **Antizipationskompetenz** – Erwartungen, Vorwissen und Perspektiven der Leserschaft einbeziehen,
7. **Textgestaltungskompetenz** – Kohärenz und Kohäsion herstellen, Absätze und Sätze sinnvoll gliedern. (Pohl 114).

Dieses Modell bildet nicht nur die Komplexität des Schreibens ab, sondern eröffnet zugleich didaktische Zugänge, um digitale Werkzeuge gezielt einzelnen Teilkompetenzen zuzuordnen – von kollaborativen Planungsumgebungen über automatisierte Feedbacksysteme bis hin zu multimedialen Schreibplattformen.

3. Digitale Förderung von Teilkompetenzen im Schreibprozess nach Thorsten Pohl

Die sieben von Pohl formulierten Teilkompetenzen bieten einen differenzierten Zugang zur systematischen Schreibförderung – gerade im Bereich Deutsch als Fremdsprache, wo sprachliche Entwicklung, kulturelle Anschlussfähigkeit und digitale Lernumgebungen oft parallel gefördert werden müssen. Durch digitale Tools lassen sich die jeweiligen Kompetenzen gezielt aktivieren, beobachten und ausbauen.

3.1. Planungskompetenz

Nach Pohl umfasst die Planungskompetenz die Fähigkeit, Ideen zu generieren, Informationen zu strukturieren, Ziele zu definieren und diese in eine vorläufige Textstruktur zu überführen. Sie bildet damit die Grundlage für alle weiteren Teilhandlungen im Schreibprozess und dient als Orientierungsrahmen für inhaltliche Entscheidungen. Pohl hebt hervor, dass die Entwicklung dieser Kompetenz nicht allein von den individuellen Kapazitäten des Langzeit- und Arbeitsgedächtnisses abhängt, sondern auch durch äußere, entwicklungsinduzierende Faktoren gesteuert wird – etwa durch zunehmend komplexe Schreibaufträge wie wissenschaftliche Hausarbeiten oder Facharbeiten. Die Ausdehnung der Planungsaktivitäten erlaubt im Verlauf des Erwerbs differenziertere Zugriffe auf das eigene Wissen sowie auf

externe Wissensquellen und Strategien wie Clustering oder Mindmapping. (Pohl 114 – 115)

Digitale Tools wie **MindMeister** (www.mindmeister.com/de), **MindMap** (www.mindmup.com), **Stormboard** (www.stormboard.com), **Microsoft Whiteboard** (www.microsoft.com/microsoft-365/microsoft-whiteboard), **Miro** (www.miro.com), **Collaboard** (www.collaboard.app), **Ziteboard** (www.ziteboard.com), **XMind** (www.xmind.net) oder deutschsprachige Varianten wie **TaskCards** (www.taskcards.de), **Oncoo** (www.oncoo.de), und **Mindomo** (www.mindomo.com/de) lassen sich gezielt als methodische Instrumente einsetzen, um diese Planungsaktivitäten zu fördern. Sie unterstützen nicht nur die visuelle Darstellung von Ideen, Argumentlinien und thematischen Zusammenhängen, sondern machen Planungsprozesse transparent, kollaborativ verhandelbar und dokumentierbar.

So ermöglicht **MindMap** etwa die hierarchische Gliederung zentraler Begriffe, die Ergänzung von Notizen, Links oder Bildern sowie farbliche Strukturierungen – Funktionen, die Pohls Forderung nach systematischer Ideenordnung entsprechen. **Miro** erweitert diesen Ansatz um eine dynamische Whiteboard-Umgebung mit Post-its, Zeichnungen und Kommentaren. Vorstrukturierte Templates können als Planungsraster für komplexere Schreibaufgaben (z. B. Facharbeiten) eingesetzt und von Lernenden simultan bearbeitet werden. Dies erlaubt die Entwicklung, den Vergleich und die (speicherbare) Überarbeitung mehrerer Gliederungsvarianten – ein Prozess, der laut Pohl wesentlich zur Optimierung der strukturellen und inhaltlichen Planungsqualität beiträgt.

Methodische Umsetzung:

Die Lernenden entwickeln Mindmaps in einem digitalen Mindmapping-Tool zu einem aktuellen Thema wie „Wohnen in der Stadt“, ordnen dieses in Teilaspekte (z. B. Vorteile, Probleme, Zukunftsideen) und leiten daraus eine Gliederung für einen argumentativen Text ab. Die so entstandenen Planungen werden als Screenshots dokumentiert und später als Referenz für die Formulierungs- und Überarbeitungsphasen herangezogen.

Indem solche digitalen Werkzeuge als methodische Brücke zwischen theoretischer Planungsanforderung und praktischer Umsetzung fungieren, leisten sie einen substanziellen Beitrag zur Entwicklung der Planungskompetenz im Sinne Pohls.

3.2. Formulierungskompetenz

Pohl versteht unter **Formulierungskompetenz** die Fähigkeit, bereits geplante Inhalte sprachlich passend, zusammenhängend und zielgruppenorientiert auszudrücken. Dazu gehört, passende Wörter und Satzstrukturen auszuwählen, stilistische Mittel gezielt einzusetzen und die Formulierungen

an Textsorte, Adressaten und Situation anzupassen. Im Unterschied zur Ausdrucks- und Kontextualisierungskompetenz betrachtet Pohl die Formulierungskompetenz als „*genuines Prozessphänomen*“, bei dem Lernende sprachliche Strukturen und Ausdrucksformen unter den Bedingungen schriftlicher Produktion bewusst entwickeln, und die mehr Zeit zum Planen und Überarbeiten bietet als spontanes, gesprochenes Formulieren. Im Verlauf des Erwerbs zeigt sich dabei ein Wandel: Lernende verwenden immer weniger typisch „sprechsprachliche“ Formulierungen (wie Auslassungen, spontane Wendungen oder umgangssprachliche Füllwörter), wie sie in mündlicher Kommunikation entstehen. Stattdessen greifen sie zunehmend zu „schriftsprachlich konstruierten“ Strukturen – also komplexeren Satzgefügen, erweiterten Nominalgruppen oder präziseren Ausdrucksmustern. Charakteristisch für diesen Prozess ist, dass beim Übergang zur schriftsprachlichen Gestaltung zwar bestimmte mündlich bedingte Fehler seltener werden, dafür aber neue schriftsprachliche Formierungsfehler auftauchen, weil Lernende neue komplexere Strukturen ausprobieren. Insgesamt folgt die Entwicklung einer Tendenz von einfachen, additiven hin zu stärker integrierten sprachlichen Konstruktionen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen – syntaktisch, phrasal, und morphologisch. Entscheidend dafür ist, dass sie lernen, sich auf die Bedingungen des *schriftlichen Arbeitens* einzulassen: zeitliche Entlastung, Vorstrukturierung und die Nutzung von „Vorformulierungen“ im Arbeitsgedächtnis. Diese machen – Pohl zufolge – den eigentlichen Motor in der Entwicklung schriftsprachlicher Formierungsfähigkeit aus. (Pohl 115 – 116)

Digitale Tools können diesen Prozess wirksam unterstützen, indem sie bei der sprachlichen Ausformulierung entlasten, Feedbackprozesse strukturieren und Schreibende zur bewussten Reflexion über Formierungsentscheidungen anregen. Kollaborative Editoren wie **Google Docs**, **ONLYOFFICE** (www.onlyoffice.com/de), **Etherpad** (www.etherpad.org/) oder deutschsprachige Varianten wie **ZUMPad** (<https://zumpad.zum.de/>) ermöglichen es, Entwürfe gemeinsam zu verfassen, Varianten zu diskutieren und so das Formulieren als konstruktiven, nicht linearen Prozess erfahrbar zu machen. Schreibassistenten wie **LanguageTool** (www.languagetool.org/de), **Duden Mentor** (www.duden.de/schreibassistent) oder der KI-Schreibassistent und die Chrome-Erweiterung **DeepL Write** (www.deepl.com/de/write) liefern unmittelbares Feedback zu Grammatik, Stil und Kohärenz. Sie markieren „mündlich“ geprägte Konstruktionen oder schlagen schriftsprachlich angemessenere Alternativen vor – eine digitale Realisierung der von Pohl geforderten „Förderung schriftlicher Formierungsstrategien“.

Methodische Umsetzung:

Die Lernenden verfassen in **Google Docs** oder **ZUMPad** einen Rohentwurf der Texteingangspassage (z. B. Einleitung eines argumentativen Textes). Anschließend lassen sie diesen mit **Duden Mentor** bearbeiten und diskutieren im Plenum, welche Vorschläge zur schriftsprachlichen Verdichtung (z. B. Nominalisierungen, komplexe Satzstrukturen u.a.) übernommen werden sollen.

Mit Hilfe von Tools wie **Padlet** (www.padlet.com) oder **TaskCards** sammeln die Lernenden alternative Formulierungen, kategorisieren sie (z. B. „online-mündlich“ vs. „schriftsprachlich-konstruiert“) und bewerten ihre Angemessenheit bezogen auf die intendierte Textfunktion.

Digitale Umgebungen eröffnen damit einen Raum, in dem Lernende – im Sinne Pohls – die zentralen Formulierungsbewegungen von einem „aggregativen“, mündlich inspirierten Sprachgebrauch hin zu „integrativen“, schriftsprachlich durchdachten Strukturen schrittweise vollziehen können (Pohl 115).

3.3 Überarbeitungskompetenz

Pohl versteht Überarbeitungskompetenz als die Fähigkeit, einen bereits geschriebenen Text kritisch zu überprüfen, gezielt zu verbessern und ihn an kommunikative Absichten sowie an sprachliche, stilistische und strukturierende Anforderungen anzupassen. Dazu gehören sowohl das selbstständige Überarbeiten als auch der reflektierte Umgang mit Rückmeldungen anderer.

Entwicklungsperspektivisch zeigt sich, dass Lernende zunächst vor allem an der Textoberfläche überarbeiten – etwa Rechtschreibung oder Zeichensetzung – und erst später zunehmend Eingriffe in tiefere Strukturebenen des Textes vornehmen, wie Kohärenz oder Textfunktion. Ebenso verläuft die Entwicklung von lokalen Revisionen innerhalb einzelner Sätze hin zu globalen Überarbeitungen, die den Aufbau oder die Argumentationsstruktur betreffen. Trotz dieser Tendenzen verbleibt ein Großteil der Schreibenden – auch auf fortgeschrittenem Niveau – vorrangig bei oberflächlichen Veränderungen. Unter geeigneten didaktischen Bedingungen, etwa kooperativen Überarbeitungsverfahren, lassen sich jedoch vertiefte Überarbeitungshandlungen beobachten. Forschungsarbeiten im englischsprachigen Raum verweisen zudem darauf, dass sich die Entwicklung dieser Kompetenz insbesondere in Teilprozessen wie der Distanzierung vom eigenen Text, dem Erkennen von Schwachstellen oder dem Abwägen alternativer Formulierungen zeigt (Pohl 117).

Digitale Tools bieten auch hier große Unterstützung, da sie Überarbeitungsschritte sichtbar machen, Rückmeldungen strukturieren und Zusammenarbeit ermöglichen. In **Google Docs** können Veränderungen über

die Funktion *Änderungsvorschläge* nachverfolgt und kommentiert werden; **Hypothes.is** (www.web.hypothes.is) erlaubt browserbasiertes Annotieren einzelner Textstellen; **Draftback** (www.draftback.com) stellt den Entstehungsprozess als „Schreibfilm“ dar, wodurch Lernende eigene Überarbeitungsentscheidungen reflektieren können. Deutschsprachige Anwendungen wie **Duden Mentor**, **Schreiblabor Online** (www.hoc.kit.edu/schreiblabor.php) oder **Edupad** (www.edupad.ch) liefern automatisierte Hinweise zu Grammatik, Stil und Kohärenz, stellen Checklisten bereit und ermöglichen kollaboratives Arbeiten in Echtzeit – inklusive farblicher Kennzeichnung individueller Änderungen.

Methodische Umsetzung:

Nach dem ersten Schreiben laden Lernende ihren Text z. B. in **Edupad** hoch und geben einander Peer-Feedback, indem sie Stärken, Unsicherheiten und offene Fragen markieren. Anschließend prüfen sie denselben Text mithilfe von **Duden Mentor** auf formale und stilistische Aspekte. In einer kurzen Reflexion entscheiden sie, welche Vorschläge sie übernehmen und begründen ihre Auswahl.

Die Kombination aus automatisierter Unterstützung, fremdbasiertem Feedback und bewusster Selbstreflexion entspricht Pohls Ziel einer kompetenzorientierten Überarbeitung, die nicht als reine Fehlerkorrektur verstanden wird, sondern als schrittweiser Prozess der funktionalen Optimierung des Textes mit Blick auf Sinn, Wirkung und kommunikative Angemessenheit.

3.4. Ausdruckskompetenz

Pohl versteht die Ausdruckskompetenz als die Fähigkeit, Gedanken sprachlich präzise, stilistisch angemessen und adressatengerecht auszudrücken. Dazu gehört, sprachliche Mittel so auszuwählen, dass Inhalte klar vermittelt, Argumente überzeugend dargestellt und der gewünschte Ton sicher getroffen werden. Im Fremdsprachenkontext bedeutet dies, den aktiven Wortschatz zu erweitern, idiomatische Wendungen zu nutzen und sprachliche Strukturen flexibel variieren zu können.

Beim Schreiben entfällt die unmittelbare Rückmeldung wie bei der mündlichen Kommunikation, daher müssen Schreibende ihre Aussagen stärker kontrollieren und Gefühle sprachlich gezielter ausdrücken. Die Entwicklung verläuft dabei von stark subjektiv-emotional geprägtem Schreiben hin zu bewusst gesteuertem und adressatenorientiertem Ausdruck.

Ausdruckskompetenz spielt nicht nur bei erzählenden, sondern auch bei informierenden und argumentierenden Texten eine Rolle. Besonders anspruchsvoll ist das in wissenschaftlichen oder fachsprachlichen Textsorten, wo sich die Lernenden sprachlich positionieren müssen, ohne an Objektivität zu verlieren. Der Ausdruck wird subtiler – etwa durch gezielte Wortwahl,

Hervorhebungen oder Bewertungen – wodurch ein eigener „Ton“ im Text entsteht, der zugleich professionell bleibt (Pohl 117 – 118).

Digitale Tools unterstützen die Entwicklung dieser Kompetenz, indem sie Formulierungsalternativen anbieten, stilistische Nuancen reflektierbar machen und zur bewussten Steuerung der Wortwahl anregen. **Duden Mentor** und **DeepL Write** geben automatisierte Rückmeldungen zu Stil, Tonalität und Wortwahl; **TextLab** (<https://www.jetzt-textlab.de>) analysiert die Lesbarkeit sowie unnötige Füllwörter und unterstützt beim Übergang von umgangssprachlich-mündlichen zu schriftsprachlich-präzisen Ausdrucksmustern. Für die kollokationssensibilisierte Wortschatzarbeit eignen sich digitale Recherchetools wie das **Wortschatz-Portal der Universität Leipzig** (<https://wortschatz.uni-leipzig.de>), **SkELL** (<https://skell.sketchengine.eu>), das **DWDS-Korpus** (<https://www.dwds.de>) oder das **Korpusbasiertes Kollokationenwörterbuch** (www.kollokationenwoerterbuch.ch); sie helfen bei der Suche nach typischen Wortumfeldern, Mehrwortverbindungen oder idiomatischen Wendungen und erweitern dadurch den stilistischen Gestaltungsspielraum.

Methodische Umsetzung:

Die Lernenden verfassen zunächst einen Rohentwurf eines Textes (z. B. Kommentar oder Argumentation) und markieren anschließend Passagen, die stilistisch überarbeitet werden sollen (etwa zu umgangssprachlich, zu emotional oder zu unpräzise formulierte Stellen). Mithilfe des **Wortschatz-Portals der Universität Leipzig** oder **SkELL (Sketch Engine for Language Learning)** recherchieren sie gezielt idiomatische, stilistisch passende oder textsortenspezifische Formulierungen, die besonders authentisch im DaF-Kontext eingesetzt werden können. Zur Unterstützung bei Mehrwortverbindungen oder Kollokationen können ergänzend das **DWDS-Korpus** oder das **Korpusbasierte Kollokationenwörterbuch** herangezogen werden.

Anschließend prüfen sie Überarbeitungsvorschläge, die durch **DeepL Write** oder **Duden Mentor** angezeigt werden, und diskutieren diese im Hinblick auf Präzision, Angemessenheit und Wirkung auf die intendierte Zielgruppe. Optional kann eine Überarbeitung in **Google Docs** oder **Edupad** genutzt werden, um die Änderungen sichtbar zu dokumentieren und im Plenum zu reflektieren.

Dieser bewusst reflektierende Prozess führt – im Sinne Pohls – dazu, dass Texte nicht nur formal korrekt, sondern zunehmend sprachlich differenziert, elegant und adressatenorientiert entwickelt werden und Lernende ein stilistisch gesteuertes *Schreib-Selbst* entwickeln.

3.5. Kontextualisierungskompetenz

Pohl bezeichnet die Kontextualisierungskompetenz als die Fähigkeit, Texte in ihren kommunikativen, kulturellen und thematischen Zusammenhang einzubetten. Lernende sollen Informationen so auswählen und sprachlich darstellen, dass sie für die Lesenden verständlich, anschlussfähig und kohärent sind. Dazu gehört nicht nur die Anpassung an Adressaten, Medium und Textfunktion, sondern auch das bewusste Einbringen von Hintergrundwissen, um Zusammenhänge nachvollziehbar zu machen und Missverständnisse zu vermeiden.

Aus entwicklungspädagogischer Sicht zeigt sich jedoch, dass besonders Schreibanfänger Texte oftmals sehr stark aus ihrer eigenen Perspektive heraus verfassen. Ihre frühen Schreibprodukte beginnen häufig unvermittelt, springen inhaltlich oder gedanklich abrupt und enthalten zahlreiche Kohärenzbrüche und viele implizite Bezüge, die für Außenstehende nur schwer nachvollziehbar sind. Im weiteren Verlauf des Erwerbsprozesses erweitern Lernende ihre schriftliche Kontextualisierung, indem sie zunehmend Details erläutern, Hintergründe sprachlich einbauen, Textteile erklärend miteinander verbinden, kohärent weiterführen und fehlende Kontextinformationen aktiv ersetzen (Pohl 119 – 120).

Digitale Tools können diesen Prozess unterstützen, indem sie Recherchemöglichkeiten bieten, Kontextwissen vernetzen und Adressatenorientierung sichtbar machen. Das deutschsprachige Tool **Oncoo** (www.oncoo.de) lässt Lernende über Placemat-, Mindmap- oder Kartenmethoden thematisches Vorwissen sammeln und strukturieren. In **ZUMPad** können Texte kollaborativ erstellt und Hinweise auf Leserwissen, stilechte Beispielsätze oder kulturelle Besonderheiten direkt kommentiert werden. Das Tool **Wortliga Textanalyse** <https://wortliga.de/textanalyse/> analysiert Texte hinsichtlich Wortwahl, Satzstrukturen oder stilistischer Merkmale und prüft so, ob sie zum vorgesehenen Kontext passen.

Methodische Umsetzung:

Die Lernenden verfassen einen kurzen Presstext zu einem kulturellen Ereignis – einmal für eine lokale Stadtzeitung, einmal für ein internationales Studierendenportal. Mithilfe von **Oncoo** sammeln sie Hintergrundinformationen und definieren Leserprofile. Im **ZUMPad** erstellen sie zwei angepasste Textversionen und markieren Unterschiede in Wortwahl, Zusatzinformationen und Argumentationsführung. Mit dem **Wortliga Textanalyse** prüfen sie anschließend, ob die sprachliche Gestaltung jeweils zur Zielgruppe und Textfunktion passt.

3.6. Antizipationskompetenz

Als Antizipationskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, bereits beim Schreiben die Wirkung des eigenen Textes auf die geplante Leserschaft vorauszudenken. Dazu gehört, mögliche Reaktionen, Interpretationen oder Verständnisschwierigkeiten zu berücksichtigen und den Text daraufhin sprachlich, strukturell und stilistisch bewusst anzupassen. Im DaF-Unterricht ist diese Teilkompetenz besonders bedeutsam, da Lernende häufig aus einer anderen sprachlich-kulturellen Perspektive herauschreiben und Erwartungen muttersprachlicher Leserinnen und Leser nicht automatisch mitdenken.

Theoretisch wird die Antizipationskompetenz enger als bloße Adressatenorientierung gefasst (Pohl 120, zit. nach Feilke, Augst 1989). Sie betrifft besonders jene sprachlichen Handlungen, durch die Schreibende den Leser explizit „mitdenken“ – etwa durch metakommunikative Hinweise, vorausdeutende Erläuterungen oder den gezielten Einsatz von Anrede, Hervorhebung und Bewertung. Entwicklungsperspektivisch zeigt sich (vgl. ebd. zit. nach Britton et al. 1975; Becker-Mrotzek 1997), dass Schreibanfänger ihre Texte zunächst oft egozentrisch planen. Sie verlassen sich auf ihr eigenes Wissen und unterschätzen, welche Informationen die Lesenden benötigen. Mit fortschreitender Kompetenz verschiebt sich der Fokus hin zum „generalisierbaren Leser“, dessen Vorwissen, Erwartungshorizont und Perspektive antizipiert werden – ein grundlegender Schritt weg vom *selbstorientierten* hin zum *publikumbewussten* Schreiben (Pohl 120 – 121).

Digitale Tools unterstützen diesen Prozess, indem sie Perspektivenwechsel ermöglichen, Rückmeldungen simulieren und zielgruppenspezifische Varianten sichtbar machen. **WSKI – Wissenschaftliches SchreibKolloquium interaktiv** (www.wski.de) bietet einen digitalen Schreibraum, in dem Lernende adressatenbezogene Planungshilfen, Leitfragen zur Selbstreflexion sowie interaktive Rückmeldestrukturen nutzen können. Dabei werden Schreibende aktiv angeregt, über den potenziellen Leser mitzudenken, Wirkungsabsichten zu klären und Textentscheidungen entsprechend anzupassen. Mit dem kollaborativen Tool **ZUMPad** (www.zumpad.zum.de) können Lernende Texte gemeinsam verfassen und gezielt Rückmeldungen zur Verständlichkeit für fachfremde Lesende in Form von Kommentaren einholen. Der **Duden Mentor** oder **DeepL Write** liefern stilistische Varianten, Wortschatzalternativen und Feedback zur Tonalität, die unterschiedlich auf bestimmte Zielgruppen wirken können, und helfen dabei, Veränderungen hinsichtlich Rezeptionswirkung und sprachlicher Angemessenheit zu reflektieren.

Methodische Umsetzung:

Die Lernenden verfassen zunächst einen Einladungstext zu einer öffentlichen Veranstaltung, ohne eine konkrete Zielgruppe zu definieren. Anschließend wird der Text in einem Textanalyse-Tool wie **Wortliga Textanalyse** eingegeben, wo sie eine Analyse in Bezug auf Verständlichkeit, Sprachmelodie und Sprachniveau erhalten, die eine erste Selbstreflexion anregt. Danach ordnet jede Gruppe ihren Text einer spezifischen Leserschaft zu (z. B. Studierende, Familien mit Kindern, Fachpublikum) und überarbeitet ihn mithilfe von Grammatik- und Stilprüfungen durch Tools wie **Duden-Mentor** oder **LanguageTool**. Im Anschluss erfolgt eine gemeinsame Diskussion, bei der die verschiedenen Versionen im Plenum vorgestellt werden. Durch den Vergleich der Textvarianten reflektieren die Lernenden, wie sich Sprache, Tonfall und Struktur in Abhängigkeit von der antizipierten Leserschaft verändern und welche Wirkung unterschiedliche Formulierungen entfalten.

Diese Kombination aus Textanalyse und stilistischer Überarbeitung unterstützt gemäß Pohl die Lernenden darin, ihre Texte gezielt an unterschiedliche Zielgruppen anzupassen und dabei die Wirkung auf verschiedene Lesergruppen bewusst zu steuern.

3.7. Textgestaltungskompetenz

Die Textgestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, einen Text in seiner finalen Form klar, kohärent und formal anforderungsgerecht zu präsentieren. Sie umfasst Layout, Formatierung, grafische Elemente und weitere textgestalterische Mittel. Anders als bei der reinen inhaltlichen oder sprachlichen Korrektheit zielt diese Kompetenz auf die adressatengerechte, visuell ansprechende und funktionale Präsentation des gesamten Textprodukts. Gerade im DaF-Unterricht ist dies besonders relevant, da Textgestaltung oft kulturspezifischen Normen folgt – etwa bei wissenschaftlichen Zitierstandards, Geschäftsbrief-Layouts oder Bewerbungsmappen. Lernende müssen daher nicht nur schreiben, sondern auch strukturieren, formatieren und visuell gestalten können.

Die theoretische Begründung einer separaten Textgestaltungskompetenz liegt darin, dass Textproduktion im Unterschied zum dialogischen Sprechen überwiegend eine Einzelaktivität ist: Der Schreibende trägt die Verantwortung für die Entstehung der Texte, während beim Gespräch Inhalte und Struktur aus einem kooperativen Prozess hervorgehen. Hinzu kommen kulturell geprägte Erwartungshorizonte, die ein hohes Maß an Homogenität verlangen – je nach Schreibkontext und in verschiedenen Aspekten wie thematischer Kohärenz, textsortenspezifischer Struktur oder funktionaler Gliederung. Die Entwicklungsforschung zeigt, dass Lerner zunächst typische Fehler bei der Referenteneinführung machen, indem

sie Vorwissen beim Leser präsupponieren, und dass inkohärente Referentenfortführungen mit zunehmendem Alter abnehmen (Pohl 122, zit. nach Schmidlin 1999; Bredel 2001). Der Erwerb textgestalterischer Kompetenzen hängt daher eng mit der Ausbildung von Antizipations- und Kontextualisierungskompetenz zusammen.

Digitale Tools leisten einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung der Textgestaltungskompetenz, indem sie Lernenden ermöglichen, Layout, Struktur und Design ihrer Texte adressatengerecht zu gestalten. So bietet **Canva** (www.canva.com) die Möglichkeit, Texte visuell ansprechend mit Grafiken, Layoutvorlagen und typografischen Mitteln aufzubereiten – beispielsweise für Broschüren, Poster oder digitale Präsentationen. **Collabora Online** (www.collaboraoffice.com/collabora-online/) oder **ONLYOFFICE** unterstützen kollaborative Schreibprozesse und erlauben eine gleichzeitige Arbeit an Textinhalten, Struktur und Formatierung. **Papyrus Autor** (www.papyrusauthor.com) verbindet Stil- und Lesbarkeitsanalysen mit professionellen Layoutfunktionen, die sich insbesondere für längere Texte wie Broschüren oder Buchprojekte eignen. Für die normgerechte Gestaltung wissenschaftlicher Texte – etwa mit komplexen Layoutanforderungen, Formeln oder Literaturverzeichnissen – bietet der LaTeX-Editor **Overleaf** (<https://www.overleaf.com>) eine präzise Arbeitsumgebung, die Lernende systematisch an etablierte akademische Standards heranführt. Ergänzend steht mit **TeXstudio** (<https://www.texstudio.org>) ein deutschsprachiger, plattformübergreifender Open-Source-Editor zur Verfügung, der umfangreiche Funktionen wie Syntaxhervorhebung, Assistenten für Tabellen und Formeln sowie eine integrierte Vorschau bietet und damit den wissenschaftlichen Schreibprozess lokal unterstützt.

Methodische Umsetzung:

Ein praxisnahes Übungsbeispiel besteht darin, dass die Lernenden auf der Grundlage eines zuvor verfassten Textes – etwa eines Informationsblattes zu einem kulturellen Ereignis – zwei unterschiedliche Gestaltungsvarianten entwickeln. In der ersten Variante wird der Text für den Kontext einer universitären Fachkonferenz aufbereitet, wobei die Gestaltung wissenschaftlich, formal und sachlich ausgerichtet ist. In der zweiten Variante gestalten die Lernenden denselben Inhalt für die Veröffentlichung in sozialen Medien. Hierbei steht eine visuell ansprechende Präsentation im Vordergrund, die durch eine kürzere Textform, einprägsame Schlagworte und einen emotionaleren Ton die Aufmerksamkeit potenzieller Leserinnen und Leser gewinnen soll.

Zur Umsetzung dieser Aufgabenstellung nutzen die Lernenden digitale Werkzeuge wie **Canva** und **ONLYOFFICE**. Mit **Canva** werden unterschiedliche Layouts erstellt, die durch den Einsatz von Schriften, Farben

und Bildmaterial variieren, während **ONLYOFFICE** die gemeinsame Bearbeitung und Abstimmung innerhalb der Lerngruppe ermöglicht. Auf diese Weise wird nicht nur der Prozess der textnahen Visualisierung erprobt, sondern auch die Fähigkeit zur kollaborativen Gestaltung gestärkt.

Im Anschluss an die Gestaltungsphase reflektieren die Lernenden, wie sich die jeweiligen visuellen Entscheidungen – etwa in Bezug auf Schriftart, Farbwahl, Bildauswahl oder die innere Textstruktur – auf die Wirkung des Textes auswirken. Dabei wird deutlich, dass formale Gestaltungselemente einen direkten Einfluss auf Verständlichkeit, Lesbarkeit und Textkohärenz haben. Um diesen Zusammenhang vertiefend zu veranschaulichen, werden auch entwicklungspsychologische Aspekte herangezogen, insbesondere die Bedeutung der Textkohärenz für die Informationsverarbeitung sowie die Rolle der Referenteneinführung bei der Orientierung des Lesers. So erschließt sich den Lernenden die enge Verbindung zwischen gestalterischer Form, inhaltlicher Verständlichkeit und kognitiver Verarbeitungseffizienz.

Die Textgestaltungskompetenz erweist sich damit als ein wesentlicher Bestandteil sprachlicher Bildung, da sie Lernenden ermöglicht, Inhalte adressatengerecht und wirkungsvoll zu präsentieren. Indem sprachliche, visuelle und strukturelle Aspekte systematisch miteinander verknüpft werden, entwickeln sie ein vertieftes Verständnis für die Wechselwirkung zwischen Form und Inhalt. So wird die Textgestaltung nicht nur als ästhetische, sondern auch als kommunikative und kognitive Schlüsselkompetenz erfahrbar.

4. Fazit

Die Förderung von Schreibkompetenzen im DaF-Unterricht erfordert ein differenziertes, theoretisch fundiertes und methodisch durchdachtes Vorgehen. Die von Pohl (2014) beschriebenen sieben Teilkompetenzen bieten hierfür einen klaren Orientierungsrahmen, der es erlaubt, Schreibprozesse nicht nur als Abfolge sprachlicher Korrekturen, sondern als komplexe, mehrdimensionale Handlungen zu begreifen. Die Integration digitaler Werkzeuge in diesen Kompetenzrahmen eröffnet neue Möglichkeiten, um Planungs-, Formulierungs-, Überarbeitungs-, Rezeptions-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungskompetenz gezielt zu fördern.

Digitale Tools entfalten dabei ihr didaktisches Potenzial vor allem dann, wenn ihr Einsatz nicht als technologische Ergänzung, sondern als funktional begründete Intervention verstanden wird. Sie ermöglichen kollaborative Arbeitsformen, unmittelbares Feedback, flexible Anpassung an heterogene Lernvoraussetzungen und die Verknüpfung von Lernprozessen mit authentischen Kommunikationssituationen. Entscheidend ist jedoch, dass die Auswahl der Tools den theoretischen Kriterien der jeweiligen Teilkompetenz folgt und nicht umgekehrt.

Für die Unterrichtspraxis im Auslandskontext bedeutet dies, dass Schreibförderung kontextsensibel, prozessorientiert und kompetenzbasiert angelegt sein muss. Die hier entwickelte theoretisch-konzeptionelle Verknüpfung von Schreibprozessmodellen und digital gestützter Kompetenzförderung kann als Orientierungsrahmen für zukünftige Unterrichtsdesigns dienen. Sie legt die Grundlage für empirische Untersuchungen, die prüfen, inwieweit digitale Interventionen tatsächlich zu nachhaltigen Verbesserungen der Schreibkompetenz im DaF-Bereich beitragen. Damit wird ein Beitrag zu einer didaktischen Entwicklung geleistet, die sprachliche Präzision, kommunikative Angemessenheit und digitale Handlungskompetenz gleichermaßen in den Blick nimmt.

5. Ausblick

Die konzeptionelle Verknüpfung von Teilkompetenzmodellen und digital gestützten Schreibprozessen bildet eine theoretische Grundlage, deren Wirksamkeit in verschiedenen Lehr-Lern-Kontexten noch systematisch zu überprüfen ist. Künftige Forschung könnte sich insbesondere darauf konzentrieren, welche digitalen Interventionen bei spezifischen Lernergruppen (z. B. Anfänger vs. Fortgeschrittene, homogene vs. heterogene Gruppen) die größten Kompetenzzuwächse bewirken und wie sich diese Effekte langfristig stabilisieren lassen.

Für die Unterrichtspraxis eröffnet sich damit die Perspektive, Schreibförderung nicht mehr ausschließlich auf produktorientierte Endergebnisse auszurichten, sondern den gesamten Prozess in seiner Komplexität sichtbar zu machen und gezielt zu unterstützen. Dabei könnte die Rolle der Lehrenden zunehmend in der Moderation, Begleitung und Reflexion digitaler Schreibprozesse liegen. Langfristig wird so ein didaktisches Modell denkbar, das Schreibkompetenz als integralen Bestandteil digitaler literaler Bildung versteht.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf. „Textkompetenz. Texte verstehen, nutzen und erstellen können.“ *Informationen zur Deutschdidaktik* 37. Jahrgang. Heft 4 (2013): 12 – 21.
- Bachmann, Thomas, Michael Becker-Mrotzek. *Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren*. Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Waxmann, 2017. 25 – 53.
- Ballis, Anja. „DaZ-Schreibdidaktik – Ein Überblick.“ *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Hrsg. Wilhelm Griebhaber et al. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2018. 267 – 281.

- Becker-Mrotzek, Michael, Kirsten Schindler. *Schreibkompetenz modellieren. Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, 2007. 7 – 26.
- Becker-Mrotzek, Mihael. *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.
- Britton, James et al. *The Development of Writing Abilities (11 – 18)*. London: Macmillan Education, 1975.
- Feilke, Helmut, Gerhard Augst. „Zur Ontogenese der Schreibkompetenz.“ *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick*. Hrsg. Antos, Gerd; Hans P. Krings. Tübingen: Niemeyer, 1989. 297 – 327.
- Feilke, Helmuth. „Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes.“ *Forum angewandte Linguistik* 52 (2012): 1 – 31.
- Fix, Ulla. „Text und Textlinguistik.“ Janich, Nina. *Textlinguistik*. 15 Einführungen. Tübingen: Narr-Verlag, 2008. 15 – 34.
- Iliyazova, Aylya. „Onlayn kolaboratsiya chrez Blackboard: pravila ili avtonomnost?“ *Godishnik na Shumenski universitet “Episkop Konstantin Preslavski”*, Fakultet po humanitarni nauki, VOL. XXXI A, Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2020: 282 – 292. [Илиязова, Айля. Онлайн колаборация чрез Blackboard: правила или автономност? В: Годишник на Шуменски университет “Епископ Константин Преславски”, Факултет по хуманитарни науки, VOL. XXXI A, Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2020: 282 – 292].
- Miteva, Neli. *Retseptivna tekstova kompetentnost v akademichnata sfera*. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“. 2025. [Рецептивна текстова компетентност в академичната сфера. Шумен: Университетско издателство „Епископ К. Преславски“, 2025].
- Molitor-Lübbert, Sylvie. „Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß.“ *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Hrsg. Günther, Hartmut, Otto Ludwig. Berlin, New York: de Gruyter, 1996. 1005 – 1027.
- Pohl, Thorsten. „Entwicklung der Schreibkompetenz.“ *Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. 4 Bde. Hrsg. Feilke, Helmuth, Thorsten Pohl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014, XIV. 101 – 140.
- Portmann-Tselikas, Paul R., Sabine Schmölzer-Eibinger. „Textkompetenz.“ *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 39 (2008): 5 – 16.

- Roll, Heike. „Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit.“ *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Altmayer, Claus a. all. Berlin: Springer-Verlag GmbH, 2021. 268 – 281.
- Tsvetkov, Plamen. *Die wechselseitige Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache bei der Textproduktion. Untersucht anhand von schriftlichen narrativen und argumentativen Texten in der Erstsprache Bulgarisch und der Zweitsprache Deutsch*. Sofia: Universitätsverlag „St. Kliment Ochridski“, 2022.
- Tsvetkov, Plamen. „Der Schreibprozess. Schreiben als Prozess.“ *BDV-Magazin. Zeitschrift des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes*, 2018, S. 5 – 15.