

«Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht!»

Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe

Thomas Bachmann

Abstract

Der Beitrag berichtet am Beispiel des Schreibens von Bastelanleitungen über early literacy in unterrichtlichen Kontexten. Er zeigt, wie das in den Unterricht aufgenommen werden kann, was die ausserschulische literale Praxis für Schreibanfänger/innen oft so attraktiv macht: ihre Einbettung in sinnstiftende Handlungskontexte, das genaue Wissen aller Beteiligten, was literales Tun in einer bestimmten Situation leisten und bewirken soll, und – schliesslich – ihre Einbettung in soziale Interaktion.

Schlüsselwörter

empirische Schreibforschung, schriftliches Instruieren, Textualität, Schreibdidaktik, Unterstufe

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Thomas Bachmann, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 5, 8090 Zürich
thomas.bachmann@phzh.ch

«Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht!»

Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe

Einleitung

Early literacy umfasst die Prozesse und Gegenstände der literalen Sozialisation, der literalen Praxis und der literalen Entwicklung von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren. Der folgende Beitrag befasst sich in zweifacher Hinsicht mit einem besonderen Segment der early literacy. Auf der einen Seite werden Lernende in den Blick genommen, welche sich am oberen Rand der Altersgruppe befinden, nämlich 7 bis 8-jährige Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse Primarschule. Auf der anderen Seite, und mindestens so wichtig, wird über early literacy in *unterrichtlichen* Kontexten berichtet. Dieser Hinweis gleich zu Beginn ist wichtig, weil sich ein schöner Teil der wissenschaftlichen Arbeiten mit der early literacy in vor- und ausserschulischen Bereichen befasst. Beide Felder der literalen Sozialisation – in grober Vereinfachung: das *schulische* und das *ausserschulische* – haben ihre besonderen Potenziale und Dynamiken, Chancen und Grenzen. Völlig unverbunden miteinander können und dürfen diese Felder aber nicht sein, dies im Wissen darum, dass die Qualität der Passung der literalen Sozialisation in Schule, Familie und Freizeit die Entwicklung literaler Kompetenz deutlich zu beeinflussen scheint (vgl. Bachmann/Schneider 2004).

Der folgende Beitrag zeigt, wie das in den Unterricht aufgenommen werden kann, was die ausserschulische literale Praxis und Sozialisation oft besonders auszeichnet: ihre tiefe Einbettung in konkrete sinnstiftende Handlungskontexte, ihre starke intentionale und funktionale Verbindlichkeit, das ganz genaue Wissen aller Beteiligten, was literales Tun in einer bestimmten Situation leisten und bewirken soll, und – schliesslich – ihre geradezu selbstverständliche Einbettung in soziale Interaktion, welche der literalen Praxis, dem Lesen und Schreiben, ausgeprägt und für das frühe literarische Lernen unverzichtbar den Charakter der Ko-Konstruktion zwischen verschiedenen Akteuren verleiht. Das in den Unterricht zu tragen, ist ein altes didaktisches Anliegen und ein - wir wissen es alle - nicht ganz einfach einzulösendes. Die Herausforderung dabei ist, die oben skizzierten Qualitäten der ausserschulischen literalen Praxis im Unterricht didaktisch gezielt aufeinander zu beziehen und – gleichzeitig – den Lernenden die Potenziale der frühen Literalität in sinnstiftender Art und Weise erfahrbar zu machen – zum Beispiel in spezifischen didaktischen Settings wie den „Aufgaben mit Profil“ (vgl. Kap. 4).

Der Begriff der early literacy hat sich im wissenschaftlichen Diskurs und – in zunehmendem Masse – auch in der unterrichtlichen Praxis in der Zwischenzeit durchgesetzt. In auffälliger und vielsagender Weise tritt dabei der Begriff in zwei Ausprägungen auf, die in vielen Beiträgen tendenziell zusammenfliessen: early literacy als *Praxis* und early literacy als *Kompetenz*. In der Auseinandersetzung mit entsprechenden Arbeiten springen zwei Punkte regelmässig in die Augen.

- Betont wird durchgängig in allen Beiträgen zur frühen Literalität und ihrer Förderung die herausragende Rolle der literalen Praxis („*es tun*“) für die nachhaltige Entwicklung literaler Kompetenzen („*es lernen*“).
- Auch wenn der Begriff der Literalität in diesen Arbeiten meistens das enge dependente Zusammenspiel von Lese- und Schreibpraxis meint: Thema sowohl der konzeptionellen wie auch der praktischen Beiträge zur Praxis und frühen Förderung literaler Kompetenzen ist mehr oder weniger ausgeprägt: das Lesen.

In diesem Beitrag soll es um die Potenziale der frühen literalen *Schreibpraxis* und *Schreibförderung* für die Entwicklung der Schreibkompetenz im Anfangsunterricht gehen. Der Zusatz *literal* ist an dieser Stelle wichtig, weil es im Folgenden ganz ausdrücklich um die frühe Praxis des Schreibens im Sinne eines funktional und intentional verbindlichen Sprachhandelns in sozialer Interaktion geht, mithin um das Verfassen von Texten, welche als solche immer kommunikativ-pragmatischen Ansprüchen genügen müssen – und nicht um den frühen Schriftspracherwerb im engeren formal-technischen Aspekt (z. B. den Erwerb des phonologischen Prinzips). In den Blick genommen wird dabei die Förderung so genannt *hierarchiehöherer* Schreibfähigkeiten im Unterricht mithilfe eines didaktischen Designs („Aufgaben mit Profil“, vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), welches die frühe Realisation entsprechender Schreibfähigkeiten offensichtlich unterstützt.

Der Beitrag beginnt mit kurzen, eher generellen Ausführungen zur Bedeutung der literalen Praxis für den Erwerb literaler Kompetenz im Bereich des Schreibens (Kap. 1). Dann wird, mit Blick auf den Titel des Beitrages, kurz skizziert, was mit hierarchiehöheren Schreibfähigkeiten konkreter gemeint ist (Kap. 2). Im Anschluss daran wird das zur Diskussion stehende Genre „schriftlich Instruieren“ dargestellt und der Stand der Schreibforschung zur Entwicklung der Instruktionskompetenz referiert (Kap. 3). Ein „Fenster in die Praxis des frühen schriftlichen Instruierens“ soll zeigen, wie die Potenziale des Genres bereits früh für die Entwicklung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten genutzt werden können. Schliesslich werden die Ergebnisse aus einer Pilotstudie zum frühen schriftlichen Instruieren vorgestellt und diskutiert (Kap. 4). Der Beitrag schliesst mit einem Plädoyer für das frühe Schreiben im Sinne einer kommunikativ-pragmatisch verbindlichen literalen Praxis „von Anfang an“ (Kap. 5).

1 Bedeutung der literalen Praxis für das Schreibenlernen

(a) Zum Begriff „literale Praxis“

Was konkret meint *literale Praxis* mit einem spezifischeren Blick auf das Schreiben und Schreiben Lernen – und das generell für alle Altersstufen? Eine taugliche und mittlerweile akzeptierte inhaltliche Annäherung leistet der Begriff des *Schreibalters* (vgl. Bachmann/Sieber 2004, ausgehend von Becker-Mrotzek 1997). Gemeint ist damit die Summe der bis zu einem gewissen Zeitpunkt *unabhängig* vom (biographischen) Alter gemachten *Schreiberfahrungen*. Dabei darf der Begriff der Schreiberfahrung nicht zu enge gefasst werden. Er umfasst alle Erfahrungen im Umgang mit Schriftlichkeit. Für das Schreibalter als literale Praxis konstitutiv sind also nicht nur die Erfahrungen, welche bei der eigenen Textproduktion, sondern auch und in hohem Masse die schriftsprachlichen Erfahrungen, welche beim Lesen von Texten anderer gemacht werden (vgl. Bachmann/Schneider 2004, 97 - 174). Ein zweiter wichtiger Punkt: Bezugsgrösse für solche literalen Erfahrungen sind immer Texte, also Sprachprodukte mit verbindlichen Funktionen und Intentionen für das Sprachhandeln in sozialer Interaktion. Gerade darum sind für das Schreibenlernen im Sinne der Entwicklung von Textkompetenz Leseaktivitäten ebenso wichtig wie Schreibaktivitäten. Sie bieten Muster von Texten und ihrer Textualität an, auch wenn diese zuerst mehr oder weniger unbewusst aufgenommen werden und lediglich als *tacit knowledge* zur Verfügung stehen.

Für die literale Praxis des Schreibens und das Schreiben Lernen kommt – in mehr oder weniger deutlichem Kontrast zum Lesen – ein weiterer wichtiger Aspekt dazu: Das Schreibalter wird in Umfang und Qualität deutlich stärker als beim Lesen von unterrichtlichen Angeboten beeinflusst. Während das Lesen in all seinen Ausformungen immer auch ganz klar auf eine ausserschulisch realisierte literale Praxis referiert bzw. auf eine solche referieren kann, wurde und wird das Schreiben und Schreiben Lernen – von den meisten Akteuren – viel stärker als „Aufgabe“ der Schule verstanden und in einer gewissen Exklusivität zum Lerngegenstand des Unterrichts erhoben, dies nicht nur, aber insbesondere in der Phase des frühen Schreibens. Aufgrund dieses – zugebenermassen grob gefassten – Sachverhalts ergibt sich eine Besonderheit für die auf das Schreiben bezogene literale Praxis, nämlich die im Vergleich zum Lesen ungleich grössere Bedeutung von unterrichtlichen „Aufgabenstellungen“ für das Schreiben. So begreift Ossner (1996) Schreibpraxis und Schreibentwicklung in mehr oder weniger direkter Abhängigkeit der Beschaffenheit und Summe der Schreibaufgaben, mit denen Schreiberinnen und Schreiber im Verlaufe ihrer Schreibbiographie im Unterricht konfrontiert werden. Je reichhaltiger die im Verlaufe dieser (schulischen) literalen Praxis gesammelten schriftsprachlichen Erfahrungen sind, desto erwartbarer ist die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Schreibfähigkeiten auf hohem Niveau.

Mit Blick auf unseren Gegenstand, nämlich die Bedeutung von Aufgabenstellungen für Umfang und Qualität der literalen Praxis, ist ein letzter Punkt wichtig. Wann sollen die Lernenden mit welchen Schreibaufgaben konfrontiert werden, wenn diese für Umfang und Qualität des Schreibalters so wichtig sind? Einschlägig in diesem Zusammenhang ist der Befund von Becker-Mrotzek (vgl. 1997, 306ff), dass die Schreibentwicklung nicht als eine lineare Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Dimensionen der Schreibfähigkeit modelliert werden kann, etwa nach dem Muster „Zuerst das Einfache, dann das Anspruchsvollere!“, sondern von einer zeitlich parallelen Entwicklung verschiedener Dimensionen der Schreibfähigkeit ausgegangen werden muss.

Alle Schreibfähigkeiten – hierarchiehöhere wie weniger anspruchsvolle – werden, vorausgesetzt die Lernenden werden mit entsprechenden Aufgabenstellungen konfrontiert, *von Anfang an* in den Texten reali-

siert und im Laufe der Schreibentwicklung – wesentlich beeinflusst vom Schreibalter – parallel „von den Kernen der Dimension zu den Rändern“ (Becker Mrotzek 1997, 306) verfeinert. Der Aufbau von Schreibkompetenz verläuft also nicht gleichsam aus sich selbst heraus. Er muss – im unterrichtlichen Kontext – durch geeignete Aufgabenstellungen unterstützt werden. Er braucht Impulse, speist sich aus der Reichhaltigkeit der damit verbundenen individuellen Erfahrungen im Umgang mit Texten – in der Rezeption und in der Produktion.

(b) *Zu Wirkungszusammenhängen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz*

Einleitend muss festgehalten werden, dass empirisch breiter abgestützte Studien zu Wirkungszusammenhängen zwischen literaler Sozialisation, literaler Praxis und literaler Kompetenz vor allem für den Bereich des Lesens vorliegen (vgl. dazu die Übersicht in: Philipp 2012, S. 55ff). Entsprechende Studien zum Schreiben sind generell deutlich seltener und – mit guten Gründen – meist qualitativ angelegt. Im Folgenden werden einige zentrale Befunde kurz zusammengefasst.

Voraus zur Bedeutung der oben bereits angesprochenen und im wissenschaftlichen Diskurs als einschlägig behaupteten Bedeutung der Aufgabenstellung für die erbrachte Schreibleistung (Performanz) und den Aufbau von Schreibkompetenz: Dazu liegen die Resultate einer Pilotstudie (vgl. Bachmann/Becker 2010) mit kleiner Stichprobe vor. Die Ergebnisse werden weiter unten (Kap. 4) noch genauer dargestellt. An dieser Stelle nur der grobe Befund: Aspekte wie zum Beispiel *Aufgabenstruktur* und *Situierung der Aufgabe in soziale Interaktion* beeinflussen die Schreibleistungen der Schülerinnen und Schüler generell signifikant positiv. Die Effekte müssten aber an einer deutlich grösseren Stichprobe überprüft werden. Unseres Wissens liegen keine weiteren Studien vor, welche den Einfluss von Aufgabenstellungen auf die Schreibleistung unter ökologisch validen Bedingungen untersuchen. Ein spannender Band zu Zusammenhängen zwischen literaler Sozialisation, Praxis und Kompetenz mit dem Fokus auf Phänomene der Resilienz hat Schneider (2011) vorgelegt.

Ausführlicher dargestellt werden die wichtigsten Befunde von Fallstudien, welche Bachmann/Schneider im Rahmen eines SNF-Projektes durchgeführt haben (vgl. Bachmann/Schneider 2004). Ein erster allgemeiner Befund betrifft das Zusammenspiel (= *Passung*, vgl. Bachmann/Schneider, 2004) der literalen Angebote der verschiedenen Sozialisationsinstanzen: Je genauer die Entsprechungen zwischen der literalen Praxis in Familie und Schule sind, desto stärker positiv wirkt die ausserschulische literale Praxis auf die Ausdifferenzierung von literalen Fähigkeiten ganz generell, insbesondere aber auf den Aufbau hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten. Ein weiterer genereller Befund betrifft den Einfluss bestimmter Personenmerkmale auf die Schreibleistung. Betont wird in diesem Zusammenhang der positive Einfluss der Motivation für ausserschulische literale Aktivitäten auf die literale Kompetenz generell und insbesondere auf die Ausdifferenzierung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten. Umfang und Qualität der literalen Praxis, so der generelle Befund, unterstützt den Aufbau hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten in eindeutiger und nachhaltiger Weise.

Die Befunde der oben erwähnten Fallstudien wurden an einer grösseren Stichprobe gespiegelt, dies mit dem Ziel herauszufinden, welches die Anteile des der „Lesepraxis“ bzw. der „Schreibpraxis“ an den positiven Effekten der literalen Praxis auf die Ausdifferenzierung bestimmter Schreibfähigkeiten sind (vgl. Bachmann/Sieber 2004). Die Befunde zeigen zum einen, dass das Lesen, also die Begegnung mit Texten anderer, auch für den Erwerb von Schreibfähigkeiten eine wichtige Rolle spielt, zum anderen, dass das Lesen bzw. das Schreiben bei genauerem Hinsehen unterschiedliche Dimensionen der Schreibfähigkeit befördern – dies aber nicht für sich allein, sondern in ihrem Zusammenspiel, also in einem interdependenten Verhältnis: Der Umfang literaler Aktivitäten (Lesen und Schreiben) korrespondiert generell stärker mit der Ausdifferenzierung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten, deutlich weniger stark mit weniger anspruchsvollen Schreibfähigkeiten. Das ausgeprägt intrinsisch motivierte Lesen fördert besonders die Herausbildung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten. Der Umfang produktiver literaler Aktivitäten (Schreiben) korrespondiert demgegenüber stärker mit der Entwicklung weniger anspruchsvoller Schreibfähigkeiten.

Zusammengefasst kann mit Blick auf die spezifischen Einflüsse des Lesens bzw. des Schreibens auf die Entwicklung der Schreibkompetenz, genauer: die Textkompetenz, Folgendes festgestellt werden:

- Umfang und Qualität der *Leseaktivitäten* in Freizeit und Schule unterstützen vor allem die Ausdifferenzierung von konzeptionellem Wissen über Textfunktionen, Schreibkonventionen sowie Textmuster, literale Prozeduren und deren Wirkung. Unterstützt wird so zum Beispiel die Fähigkeit, einzelne Textse-

quenzen durch den Einsatz spezifischer sprachlicher Mittel (etwa Textkohäsionsmittel) zu einem Textganzen zu verknüpfen. Es handelt sich dabei um ein anspruchsvolles Wissen auf den beiden Ebenen der Textkohärenz und der Pragmatik (vgl. Abb. 1, weiter hinten).

- Umfang und Qualität der Schreibaktivitäten in Freizeit und Schule beeinflussen demgegenüber vornehmlich das ‚sprachliche Handwerk‘ auf Satzebene im Sinne der sprachlichen Realisation / Materialisierung von Wissen über Sätze (auch komplexe), ihre Funktionen und Strukturen. Das dazu notwendige satzgrammatische Wissen (vgl. Abb. 1, weiter hinten) sei nicht gering geschätzt. Trotzdem handelt es sich hierbei um weniger voraussetzungsreiches sprachliches Wissen, weil der Einsatz von solchem Wissen immer textpragmatisch verbindlich eingebettet sein muss, damit es mit Blick auf den ganzen Text seine Wirkung entfalten kann.

Wenn man für die Entwicklungsdynamik der Schreibkompetenz den für den Spracherwerb allgemein gültigen Dreischritt „kennen – anwenden – können“ heranziehen möchte, dann wären die Potenziale des Lesens für die Schreibentwicklung vor allem am „Kennen“ festzumachen. Lesen bietet ein reichhaltiges Feld an schriftsprachlicher Erfahrung, welches eine Unzahl von textuellen Mustern, Routinen und Strukturen anbietet. Dem Schreiben zuzuordnen wäre demgegenüber das „Anwenden“ in Sinne einer Praxis der Annäherung an kommunikativ-pragmatische sprachliche Muster und Formate. Zielperspektive dieser Annäherung – im Zusammenspiel von Lese- und Schreibaktivitäten - schliesslich wäre in ständiger Verfeinerung und Routinebildung das „Können“.

2 Hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten

Im Vorausgegangen war bereits verschiedentlich von „hierarchiehöheren“ bzw. „weniger anspruchsvollen“ Schreibfähigkeiten die Rede. Dabei wurden bereits einige Aspekte bzw. Qualitäten der entsprechenden Fähigkeitsbündel angesprochen. Diese sollen im Folgenden mithilfe eines Modells der Ebenen der Textualität (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite) verortet werden.

Eine erste begriffliche Klärung der Begriffe „hierarchiehöhere“ bzw. „weniger anspruchsvolle“ Schreibfähigkeiten ermöglicht der Blick darauf, welchen Ebenen der Textualität die entsprechenden Schreibfähigkeiten überhaupt zuzuordnen sind. Es ist nicht das Gleiche, ob man dabei zum Beispiel die orthographische Korrektheit eines Textes in den Blick nimmt oder ob man die Angemessenheit der Wahl von sprachlichen Mitteln oder Schreibmustern beurteilen will.

Hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten zeigen sich vor allem auf den beiden Ebenen der *Textkohärenz* und der *Pragmatik*. Es sind dies Schreibfähigkeiten, welche aus einer Anzahl von Wörtern und Sätzen erst einen kohärenten und kommunikativ tauglichen Ganztext machen. Ihre Ausdifferenzierung auf einem gewissen Niveau ist die Voraussetzung dafür, dass der Adressat zweckentsprechend und situationsangemessen durch den Text geführt und in seinem Rezeptionsprozess gezielt unterstützt werden kann. Noch grundsätzlicher formuliert: hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten kommen erst dann ins Spiel, werden erst dann entwickelt, wenn „für Leserinnen und Leser geschrieben wird“. Die Schreibenden selber ist ihr Text nämlich im Kern jeweils immer verständlich, für sie ist er immer klar, auch wenn er nicht kohärent und kommunikativ wirklich tauglich ist. Die Schreibenden wissen ja, was sie erlebt haben, beschreiben wollen, wozu sie anleiten, wofür sie argumentieren wollen. Das Auftauchen von sprachlichen Qualitäten an der Textoberfläche, welche deutlich auf die so genannte „Adressatenorientierung“ und den damit verbundenen „Perspektivenwechsel“ verweisen, ist ein sicheres Zeichen dafür, dass die Schreibenden bis zu einem gewissen Grad über hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten verfügen bzw. solche entwickeln. Dazu gehört der gezielte Einsatz von Kohäsionsmitteln (Verweis-, Verknüpfung- und Strukturierungsmittel, vgl. dazu Bachmann 2002), aber auch das situationsangemessene Verwenden von Textroutinen, Textkonventionen und ganzen Textmustern.

Damit das Gelingen kann, müssen beim Schreiben gleichzeitig alle(!) Textteile und -ebenen *parallel* im Auge behalten und bearbeitet werden. Hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten steuern die Auswahl von sprachlichen Mitteln und Mustern aus dem sprachlichen Wissensspeicher („long term memory“, vgl. Hayes/Flower 1980) und deren Verwendung auf einen kohärenten Ganztext hin. Bereiter und Scardamalia sprechen in diesem Zusammenhang von der „*reader based prose*“ (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987). Voraussetzung für die Realisierung dieser leserbasierten Textprosa ist kognitiv anspruchsvolles konzeptionelles Wissen. Dazu gehört zum Beispiel das Wissen über die situativen Bedingungen, in denen geschrieben und(!) gelesen

	Ebene der Textualität	Beschreibung Fähigkeiten / Beispiele
Pragmatik	Ebene der kommunikativen Tauglichkeit des Textes, seiner Struktur und Muster	Texte sind komplexe sprachliche Handlungsprodukte in funktional und intentional klar bestimmten Situationen sozialer Interaktion, für welche sich im Laufe der Zeit gewisse Muster, Routinen und Konventionen im Sinne einer kommunikativen „good practice“ als tauglich erwiesen und etabliert haben. Für das erfolgreiche Schreiben muss das entsprechende Wissen von den Schreibenden erworben und situationsangemessen eingesetzt werden. Der Erwerb des Textwissens auf dieser Ebene setzt eine stabile und reichhaltige Begegnung mit Texten und eine eigene reichhaltige aktive Praxis des Texteschreibens voraus. Das souveräne Verfügen über entsprechende Textroutinen und Textmuster gilt als sicherer Indikator einer auf hohem Niveau ausdifferenzierten Textkompetenz.
Textkohärenz (Text-Grammatik)	Ebene der „Verwobenheit“ und des Aufeinander-Bezogeneins der einzelnen Textteile untereinander	Einzelne Textinhalte und Textteile müssen im Prozess der Rezeption zu einem kohärenten Textganzen verwoben werden können. Es geht um den Zusammenhalt, um den roten Faden im Text über die Satzgrenze, auch über einzelne Textabschnitte hinaus. Der Leser muss vom Schreiber in der Rekonstruktion eines in sich geschlossenen kohärenten Textes durch den gezielten Einsatz sprachlicher Mittel und Strategien des textinternen Verweizens, Verknüpfens, Strukturierens, durch die gezielte Steuerung des Rezeptionsprozesses, Aufmerksamkeitslenkung etc. unterstützt werden. Der routinierte Einsatz solcher sprachlicher Mittel und Strategien gilt als sicherer Indikator für entwickelte Schreibfähigkeit.
Semantik	Ebene der Bedeutungen und Inhalte	Bedeutung und Inhalte müssen mit Wörtern und Begriffen transportiert werden, die sich je nach Verwendungskontext und kommunikativer Absicht auch noch mehr oder weniger stark in Denotation und Konnotation verändern können. Eine sorgfältige Wahl der Wörter, Formulierungen und Wendungen transportiert Information und trägt viel zur Verständlichkeit von Sätzen und Texten bei: „Das Wasser da unten ist dreckig.“ < > „Das Wasser am Glasboden ist leicht getrübt.“
Satz-Grammatik	Ebene der grammatischen Mechanismen (Syntax)	Wörter, Wortgruppen, Teilsätze müssen nach grammatischen Regeln zu umfassenderen Sätzen verknüpft werden. „Nachdem ich die Arbeit im Büro erledigt hatte, ging ich nach Hause.“ (zeitlich Zusammenhänge markieren) „Der Unterricht fällt aus, weil die Lehrerin krank ist.“ (kausale Zusammenhänge markieren)
	Ebene der Formenbildung (Morphologie)	Mit Ausnahme der Partikel müssen Wörter formal verändert und so dem Satzkontext angepasst werden, in dem sie gerade stehen. Sie werden so in ihrer Veränderbarkeit zu wichtigen „Informationsträgern“: „Ich habe dir eine Chance gegeben!“ (Signalisiert, wer wem etwas gegeben hat. // Fallformen) „Ich werde dir eine Chance geben!“ (Signalisiert, wann etwas geschieht. // Zeitformen)
Sprachrealisation	Ebene der Schreibung von Wörtern und der Interpunktion	Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache verfügt die geschriebene Sprache über einigermaßen rigide „Schreibvorschriften“ auf Wortebene, die berücksichtigt werden müssen: „Reis“, aber „Mais“ // „gingen“, „schienen“, „ließen“ „drehen - gedreht“ // „schwimmen – schwamm“ „Ich sage ja.“, „Dein Ja geht mir auf den Wecker“

Abb. 1: Ebenen der Textualität

wird, die Antizipation der Bedürfnisse der Adressaten, das Wissen um die eigenen Schreibintentionen, die Ziele und Funktionen eines Textes, schliesslich das Wissen um die sprachlichen Mittel, mit denen die beabsichtigten Wirkungen eines Textes eingelöst werden können.

Weniger anspruchsvolle Schreibfähigkeiten beziehen sich demgegenüber in erster Linie auf die beiden Ebenen der *Sprachrealisation* und der *Satz-Grammatik*. Es geht im Kern um die Fähigkeit, Wörter orthographisch richtig zu schreiben, zu *formen* und so aus einzelnen Wörtern Sätze zu bauen, die in sich nicht nur grammatisch korrekt, sondern auch verständlich sind. Zur Satzgrammatik gehört auch, dass Satzteile und einzelne Sätze über sprachliche Mittel (z. B. Konjunktionen, Pronomen und Präpositionalkonstruktionen) zu umfassenderen Satzgebilden zusammengefügt werden. Die Grenze zur Text-Grammatik bzw. Textkohärenz liegt darin, dass sich diese Arbeit im Kern immer auf die Satzebene bezieht und der Text als Ganzes für die korrekte Anwendung hierarchieniedrigerer Schreibfähigkeiten nicht zwingend in den Blick genommen werden muss.

3 Das Genre „schriftlich Instruieren“

a) *Schriftliches Instruieren: Lieblingsgegenstand der pragmatisch orientierten Textlinguistik*

Das schriftliche Instruieren darf ab den frühen 90er Jahren des letzten Jahrhunderts als einer der Lieblingsgegenstände der pragmatisch orientierten Textlinguistik in Deutschland bezeichnet werden (vgl. z. B. Franke 1992, Becker-Mrotzek 1995, 1997). Kaum eine andere Textsorte macht den Handlungscharakter des Schreibens in sozialer Interaktion für Schreiber/innen und Leser/innen so unmittelbar einsichtig und erfahrbar wie anleitende Texte. Das schriftliche Instruieren taucht aber auch in neueren empirisch orientierten Arbeiten zur Modellierung der Schreibentwicklung und Schreibkompetenz auffällig häufig auf (vgl. Becker-Mrotzek 1997; Bachmann 2002, 2005; Augst et al. 2007). Die Analyse anleitender Texte ist aufgrund der funktional-pragmatischen Charakteristik der Textsorte insbesondere für die Modellierung des Erwerbs und der Ausdifferenzierung der bereits weiter vorne diskutierten hierarchiehöheren Schreibfähigkeiten wie *Adressatenorientierung*, *Perspektivenwechsel* oder *Transformation* bzw. *Neustrukturierung* des eigenen Wissens mit Blick auf die Bedürfnisse der Adressaten besonders geeignet. Auch im fachdidaktischen Diskurs rückte das schriftliche Instruieren in den letzten zehn Jahren zunehmend in den Fokus des Interessens, dies vornehmlich im Kontext der – durchaus kontrovers diskutierten – Frage der curricularen Zuordnung bestimmter Textsorten zu bestimmten Altersgruppen bzw. Klassenstufen (Ossner 1996, Bachmann 2005, 2007, Feilke / Schmidlin 2005). Dabei geht es – unter Titeln wie *Bedeutung des Schreibalters* oder *Bedeutung der Aufgabenstruktur* für die Schreibentwicklung – um die Potenziale funktional-pragmatisch ausgerichteter Schreibaufgaben bereits für die frühe Förderung anspruchsvoller Schreibfähigkeiten. Dass dieser Diskurs auch und gerade mit Verweis auf Schreibaufgaben zum schriftlichen Instruieren geführt wird, erklärt sich aus der Tatsache, dass nur wenige textuelle Handlungsmuster *funktional-pragmatische* Anforderungen ans Schreiben und an seine Produkte so klar und auch für Schreibnoviz/innen nachvollziehbar profilieren wie Anleitungstexte.

b) *Das Genre „schriftlich Instruieren“*

Der Textsorte des schriftlichen Instruierens werden in der Literatur Realisationsformen wie Gebrauchsanweisungen, Bedienungs- und Spielanleitungen, Kochrezepte und Wegbeschreibungen zugeordnet (vgl. dazu z. B. Brinker 1992). Dem entsprechenden textuellen Handlungsmuster werden zwei Grundfunktionen zugeschrieben werden: Der Rezipient soll zu einer Handlung veranlasst werden (= Appellfunktion). Dazu muss er über bestimmte Handlungsschritte und –möglichkeiten informiert werden (= Informations- oder Darstellungsfunktion). Ob dabei eine der beiden Grundfunktionen als dominante für das schriftliche Instruieren konzipiert werden soll, ist umstritten (vgl. Franke 1992, 53). Unbestritten für die Beschreibung der pragmatisch-funktionalen Charakteristik der Textsorte ist demgegenüber das Zusammenspiel der beiden Komponenten, welches Weber (1982) nach wie vor gültig als einen „Vermittlungsprozess, bei dem Informationen (...) weitergegeben werden mit dem Ziel, die (...) Handlungskompetenz von Adressaten zu erweitern“ (ebd., 1) begreift. Augst et al. (2007) verstehen die Textsorte „in erster Linie“ als eine an der Darstellung orientierte, räumen aber ein, dass die Darstellungsaktivitäten systematisch mit handlungsanweisenden Appellen an den Adressaten verknüpft sind und sein müssen (ebd., 122). Das Instruieren muss – ob nun die assertive oder die direktive Funktion in den Vordergrund gerückt wird – als bifunktionales Handlungs-

muster begriffen werden. Bereits diese grob skizzierte Konzeption der Textsorte bietet erste Hinweise auf einige spezifische Anforderungen, mit denen sich die Instruierenden konfrontiert sehen:

- Der Rezipient muss Schritt für Schritt zu einem Handlungsziel geführt werden.
- Aus einer Vielzahl von Informationen müssen die für das erfolgreiche Handeln relevanten herausgefiltert werden.
- Einzelne Handlungsschritte müssen zu diesem Zweck isoliert, geordnet, beschrieben und miteinander verknüpft werden.
- Die zu übermittelnde Information muss so dargestellt werden, dass sie „raum- und zeitunabhängig für das Ausführen der Handlung genutzt werden kann“ (Weber 1982, 6).
-

c) *Schriftlich instruieren und hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten*

Für das erfolgreiche schriftliche Instruieren müssen – auf grundsätzlicher Ebene - drei hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten-Komplexe auf einem gewissen Niveau ausdifferenziert worden sein, welche in allen Modellen zur Schreibentwicklung von zentraler Bedeutung sind, weil sie gleichsam den Kern „konzeptioneller Schriftlichkeit“ (Feilke 2002, 6) ausmachen. Diese Fähigkeitskomplexe werden an dieser Stelle – in „unmittelbarer Nähe“ zur Charakteristik des textuellen Handlungsmusters – kurz dargestellt. Sie bieten einen konzeptionellen Rahmen für die Darstellung der Ergebnisse der Schreibforschung zur Entwicklung der schriftlichen Instruktionskompetenz im folgenden Abschnitt. Bei den drei Fähigkeitskomplexen handelt es sich um die Fähigkeit zum ‚Perspektivenwechsel‘, zur ‚sozialen Kognition‘ und die so genannte ‚Kontextualisierungskompetenz‘.

‚*Perspektivenwechsel*‘: Gemeint ist damit die Fähigkeit zur Übernahme fremder Perspektiven (vgl. dazu Feilke 1996). Gut greifbar wird der Perspektivenwechsel durch die Unterscheidung zwischen der ‚writer based prose‘ und der ‚reader based prose‘ (Bereiter/Scardamalia 1987). ‚Schreibnovizen‘ schreiben gemäss Bereiter/Scardamalia stark aus der Perspektive des eigenen Erlebens und berücksichtigen dabei die spezifischen Bedürfnisse des Lesers kaum (= writer based prose). ‚Schreibexperten/innen‘ dezentrieren demgegenüber ihre Perspektiven und antizipieren die Bedürfnisse des Lesers und dessen Rezeptionsbedingungen (= reader based prose). Der ‚writer based prose‘ entspricht im Kern die Strategie des ‚knowledge telling‘. Das aus der Perspektive des eigenen Erlebens als wichtig Empfundene wird in einer Form des „assoziativ-expressiven“ Schreibens (vgl. Baumann 1996, 247) ohne grosse Planung oder Bearbeitung zu Papier gebracht. Der ‚reader based prose‘ entspricht die Form des „kommunikativen“ Schreibens (ebd., 247). Handlungsleitend ist dabei die „Perspektive auf die anderen und die Wechselseitigkeit der Perspektiven“ (vgl. Feilke 1996, 1186). Mit dieser Stufe ist für Feilke der Prozess der „Dezentrierung von Perspektiven“ (vgl. Feilke 1988, 78) abgeschlossen.

‚*Soziale Kognition*‘: Der oben angesprochene Perspektivenwechsel setzt eine spezifische kognitive Fähigkeit voraus, welche von Becker-Mrotzek (1995) als Zielperspektive der kognitiven Entwicklung verstanden wird: die Fähigkeit zur sozialen Kognition (ebd., 34). Damit ist gemeint, dass sich das Individuum als ein in soziale Interaktion eingebundenes Mitglied der Gesellschaft versteht und seine Potenziale erkennt, soziale Interaktion selber aktiv (mit) zu gestalten. Ohne die Fähigkeit zur sozialen Kognition könnten die spezifischen Bedürfnisse des Lesers im Prozess des schriftlichen Instruierens nicht antizipiert werden. Weber (1982) spricht mit Blick auf das Verfassen von Anleitungstexten von der dazu notwendigen „Abstraktions- und Distanzierungsfähigkeit“ (ebd., 2).

‚*Kontextualisierungskompetenz*‘: Die beiden erstgenannten Fähigkeiten werden durch diesen Begriff gleichsam ‚operationalisiert‘. Feilke/Augst (1989) sprechen damit die Fähigkeit des Schreibers an, vom eigenen Kontextwissen so zu abstrahieren, dass (in unserem Fall) instruktive Texte raum- und zeitunabhängig – also ohne weitere Kontextinformation – den Nachvollzug einer Handlung erlauben. Nichts anderes meint der Begriff der konzeptionellen Schriftlichkeit, welche Feilke als Zielgrösse der Entwicklung „schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten“ (vgl. Feilke 2002, 6) begreift. Genau diese Fähigkeit, mit der nach Feilke das Schreiben als textuelles Handeln erst sein Potenzial ausschöpft, ist für das erfolgreiche Instruieren eine unverzichtbare Voraussetzung.

Mit den drei oben dargestellten Fähigkeiten ist das Feld abgesteckt, innerhalb dessen die Ergebnisse der Schreibforschung zur Entwicklung der Instruktionsfähigkeit referiert und diskutiert werden sollen.

d) Entwicklung der Instruktionsfähigkeit

Zur Entwicklung der schriftlichen Instruktionsfähigkeit liegen im deutschen Sprachraum zwei empirische Arbeiten vor. Becker-Mrotzek (1995, 1997) lässt Schreiberinnen und Schreiber unterschiedlichen Alters (von der vierten Klasse bis zum Erwachsenenalter) Bedienungsanleitungen zu Stoppuhren schreiben. Augst et al. (2007) legen in ihrer Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter – unter anderem – Ergebnisse zu frühen Entwicklungsniveaus der Instruktionsfähigkeit bereits ab dem zweiten Schuljahr vor. Die Ergebnisse der beiden Studien ergänzen sich in ihren Befunden und zeichnen ein in sich kohärentes Bild der Instruktionsfähigkeit und ihrer Entwicklung.

Becker-Mrotzek unterscheidet vier Stufen der Entwicklung der Instruktionsfähigkeit. Die erste Stufe bezeichnet er als „Vorgangsbeschreibung“ (Becker-Mrotzek 1995, 27). Charakteristisch für diese Stufe ist, dass der Vorgang zwar für einen Leser beschrieben, aber keine Anleitung für den Leser geleistet wird. Im Vordergrund stehen die wahrnehmbaren Aspekte des Vorganges. Fokussiert werden die Sachverhalte („Was macht die Uhr?“) und die konkreten Bedienungstätigkeiten. Dabei werden die Funktionen der Uhr ausschliesslich als Folge von Bedienungstätigkeiten verstanden. Beschrieben wird die Oberfläche der instruierten Handlung. Was nicht sichtbar ist, wird nicht thematisiert. Handlungsabsichten und -ziele des Lesers oder seine Rezeption steuernde Hinweise (wie etwa: „Achtung, jetzt musst du aufpassen: Die Zahl erscheint nur kurz!“) fehlen gänzlich. Expliziert werden die Kerne der instruierten Handlung, die konkreten Tätigkeiten, und die wahrnehmbaren Sachverhalte („Wenn Sie A tun, dann macht die Uhr B!“). Becker-Mrotzek bezeichnet die „Vorgangsbeschreibung“ als charakteristisch für die Schülerinnen und Schüler des vierten Schuljahres.

Die nächste Entwicklungsstufe, die schwerpunktmässig dem 6. bis 10. Schuljahr zuordnet wird, bezeichnet Becker-Mrotzek als „praktische Instruktion“. Charakteristisch für diese Stufe ist die zunehmende Orientierung am Leser. Einzelne Handlungsschritte werden in zunehmendem Masse begründet und in einen umfassenderen Handlungskontext gestellt. Realisiert werden so nicht mehr nur die Kerne der instruierten Handlung, sondern auch Handlungsabsichten- und Ziele. Ziel entsprechender Texte ist es ganz eindeutig, den Leser möglichst direkt und unmittelbar zu einer Handlung anzuleiten. Vereinzelt tauchen auch für das Produkt oder die Handlung (zum Beispiel bei Spielanleitungen) werbende Sequenzen auf. Der Leser wird direkt und Schritt für Schritt gelenkt. Voraussetzung dazu ist – bis zu einem gewissen Masse – die Antizipation der Bedürfnisse des Lesers (vgl. Becker-Mrotzek 1995, 29).

Die dritte Entwicklungsstufe bezeichnet Becker-Mrotzek als „zweckorientierte Instruktion“. Auf dieser Stufe ist nicht mehr die singuläre Benutzungssituation Referenzrahmen für das Instruieren. In den Fokus rücken die allgemeinen Zwecke eines Gegenstandes oder Sachverhaltes oder allgemeine Ziele eines Handlungsablaufs. Die einzelnen Handlungsanweisungen werden konsequent begründet, immer mit Blick auf generell Gültiges und Geltendes. Es werden regelhafte Zusammenhänge dargestellt und begründet, die über die singuläre Situation hinausgehen. Beschrieben werden im Unterschied zur „Vorgangsbeschreibung“ (Stufe 1) nicht mehr konkrete, wahrnehmbare Vorgänge, sondern systematische Zusammenhänge zwischen Tätigkeit X und Resultat Y. Die Rezeption des Instruierten wird gesteuert. Er erhält Hinweise, warum ein Detail, ein Hinweis, eine Aussage für den korrekten Nachvollzug der instruierten Handlung wichtig ist. Der Fokus ist weniger auf den (konkreten) Benutzer der Instruktion und sein (praktisches) Handeln gerichtet, sondern auf die Sachverhalte selber und ihre innere Struktur und Logik (vgl. Becker-Mrotzek 1995, 31). Becker-Mrotzek schreibt diese Stufe schwerpunktmässig dem zwölften Schuljahr zu.

Die vierte Stufe ordnet Becker-Mrotzek professionellen Verfassern von Bedienungsanleitungen zu. Er charakterisiert diese Stufe als „gezielte Wissensvermittlung“. Auf dieser werden Textinformationen generell sowie Text- und Bildinformationen im Speziellen konsequenter aufeinander bezogen. Die Bedürfnisse und Erwartungen der instruierten Person werden zum Teil explizit antizipiert. Die eigentlichen Handlungskerne erhalten mehr Rahmung. Es wird auf Ziele und Handlungsoptionen oder –varianten verwiesen. Die Instruierenden entwickeln eine Sensibilität dafür, wann dem Benutzer der Instruktion Vorverständigung angeboten werden muss, um eine gemeinsame Wissensbasis aufzubauen, auf die später während der Instruktion einzelner Handlungen zurückgegriffen werden kann. Die Struktur solcher Texte ist nicht mehr ausschliesslich (wie in Stufe 3) der inneren Struktur der Sachverhalte geschuldet, sondern auch und darüber hinaus den antizipierten Bedürfnisse des Lesers beim Nachvollzug der instruierten Handlung.

Augst et al. (2007) richten ihr Augenmerk – gleichsam in Ergänzung zu den Arbeiten von Becker-Mrotzek (1995,1997) – auf frühere Formen des Instruierens im zweiten¹, dritten und vierten Schuljahr. Analysiert wurden Spielanleitungen. Sie stellen dabei fest, dass vor dem 4. Schuljahr sowohl „sehr viel“ als auch für die Modellierung der Instruktionskompetenz „sehr wohl“ Relevantes geschieht (vgl. Augst et al. 2007, 127). Den Autor/innen kann nur zugestimmt werden; und dies – es sei schon an dieser Stelle unterstrichen – nicht nur in der Perspektive der empirischen Schreibforschung, sondern auch und gerade in der Perspektive der Schreibdidaktik. Dazu später mehr; zuerst zu den Ergebnissen von Augst et al. Unterschieden werden vier Entwicklungsstadien des frühen schriftlichen Instruierens, welche nicht lediglich als Vorstufen des Instruierens verstanden werden dürfen, sondern als frühe Realisationsformen des schriftlichen Instruierens begriffen werden müssen. Im ersten Stadium werden einzelne Aspekte der instruierten Handlung fokussiert. Das können einzelne Handlungsschritte, Handlungsabsichten oder Zusammenhänge sein. Die Auswahl dieser Aspekte erfolgt dabei weitestgehend ohne eine für den Adressaten nachvollziehbare Ordnung oder Logik und scheint eher der Bedeutung geschuldet, welche dem einen oder anderen Aspekt der instruierten Handlung aus der Perspektive des subjektiven Erlebens des Instruierenden zugeordnet wird (vgl. Augst et al. 2007, 127). Charakteristisch für dieses Stadium scheint uns die Strategie des „*Knoweldge Telling*“ (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987) und die damit korrespondierende Form des „*assoziativ-expressiven*“ Schreibens (vgl. Baurmann 1996). Für das zweite Entwicklungsniveau charakteristisch ist die am Prozess orientierte „*Sachlogik*“ (Augst et al. 2007, 128). Die einzelnen ausgewählten Inhalte werden in einen sachlogischen Zusammenhang gebracht und so auch für den Textaufbau genutzt. Im Fokus steht die Sache, i. e. die zu instruierende Handlung und ihre Struktur. Ausgewählt werden nunmehr nicht nur Handlungsaspekte, die aus der Perspektive des eigenen Erlebens des Instruierenden wichtig sind, sondern eben auch solche, die von „der Sache her“ einschlägig sind. Eine Dezentrierung der Perspektiven zeichnet sich in Texten auf diesem Niveau nicht ab, es dominieren eine starke „*Vorgangorientierung*“ und eine damit verbundene „*Strategie des Demonstrierens*“ (vgl. Augst et al. 2007, 129). Im dritten Stadium stehen *wenn-dann*-Verknüpfungen im Zentrum des Instruierens. Diese sind charakteristisch für den einen Teil der für dieses Niveau typischen Instruktionen, nämlich für Informationen, „*welche den Ablauf des Spiels konstituieren*“ (Augst et al. 2007, S. 129). Deutlich von diesem Teil getrennt werden Kontext-Informationen angeboten: zur Vorbereitung der instruierten Handlung, zu benötigtem Material etc. Nicht nur die Trennung dieser beiden Aspekte, auch die Hinweise auf Vorbereitungshandlungen und Material als solche sowie die *wenn-dann*-Verknüpfungen weisen darauf hin, dass der Fokus nicht mehr ausschliesslich auf dem Vorgang und seiner Struktur liegt, sondern auf dem Text selbst und seiner Tauglichkeit, den Leser zum Nachvollzug der instruierten Handlung anzuleiten (vgl. ebd., 130). Als charakteristisch für das vierte Entwicklungsstadium bezeichnen Augst et al. (2007), dass die einzelnen Textinformationen zu einer „*finalen Struktur*“ (ebd., 131) gebündelt werden. Die mit dem Nachvollzug der instruierten Handlungen verbundenen Ziele rücken in den Fokus. Die Informationen zu einzelnen Handlungsschritten werden vollständiger, der vorgangsbezogene Teil der Instruktion bekommt damit mehr Gewicht. Auch die sprachlich-formale Gestaltung der Instruktionen wird spezifischer. Textgliederung und -anordnung sowie textinterne Verweise machen die Instruktionen leichter bzw. erst nachvollziehbar. Das vierte Entwicklungsstadium kann in diesem Sinne als eine Verfeinerung und Weiterentwicklung des dritten Entwicklungsstadiums verstanden werden, wobei diese Verfeinerung nicht einfach als ein „*Mehr an Sprache und Information*“ zu verstehen ist. Sie verdankt sich vielmehr – auf funktional-pragmatischer Ebene – der finalen Orientierung der Instruierenden an den Handlungsabsichten und – zielen.

Überblickt man die sich ergänzenden Studien von Augst et al. (2007) und Becker-Mrotzek (1995, 1997), so wird deutlich, dass die Entwicklung der schriftlichen Instruktionskompetenz gesamthaft im Kern von der Ausdifferenzierung der weiter vorne dargestellten drei Fähigkeitskomplexe getragen wird. Nicht nur über das Ganze (zweites bis zwölftes Schuljahr), sondern auch (!) innerhalb der beiden Zyklen (zweites bis viertes Schuljahr und viertes bis zwölftes Schuljahr) dürfen (a) die fortschreitende Dezentrierung der Perspektiven, (b) die Verfeinerung der sozialen Kognition und (c) die zunehmende Kontextualisierungskompetenz der Instruierenden als die treibenden Motoren der Entwicklung der Instruktionskompetenz behauptet werden. Die von Augst et al. untersuchten instruktiven Texte von Kindern des zweiten bis vierten Schuljah-

¹ Bachmann et al. haben bereits im Jahre 2005 eine Pilotstudie durchgeführt, in deren Rahmen die Realisationsformen des schriftlichen Instruierens von Schüler/innen des zweiten Schuljahres untersucht wurden (vgl. dazu weiter unten: Kapitel 4 „*Fenster in die Praxis*“).

res dürfen darum nicht einfach als „Vorformen“ des Instruierens verstanden werden. Vielmehr zeigen sie, wie bereits auf dieser Alterstufe die Entwicklung schriftlicher Instruktionskompetenz den Grundprinzipien des Erwerbs konzeptioneller Schriftlichkeit folgt. Mit Blick auf die Entwicklung der Instruktionskompetenz geschieht offensichtlich, um das Votum von Augst et al. noch einmal aufzunehmen, bereits vor dem vierten Schuljahr sowohl „sehr viel“ als auch für die Modellierung der Instruktionskompetenz „sehr wohl“ Relevantes. Dies allerdings nur unter der banalen Voraussetzung, dass den jungen Schülerinnen und Schülern im Unterricht zugestanden wird, sich mit dieser unter mehr als einem Aspekt faszinierenden Textsorte überhaupt auseinanderzusetzen.

4 „Fenster in die Praxis“

a) Qualitätsmerkmale von gutem (Schreib-) Unterricht

Wie könnten generell gültige Qualitätsmerkmale für gute, lernförderliche Schreibaufgaben aussehen? Oder anders ausgedrückt: Welches sind die Bedingungen von schreibdidaktischen Settings bzw. Schreibarrangements, die Textformen in besonderer Weise zu förderlichen Lernformen machen. Zunächst werden allgemeine Bedingungen guten Schreibunterrichts skizziert, dann so genannte „Aufgaben mit Profil“ vorgestellt. Darunter werden Aufgaben verstanden, die den Lernprozess in einen möglichst „authentischen“ Kontext sozialer Interaktion einbetten, in dem das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt und – auf Produktebene – in plausibler Art und Weise auf textuelle Qualitäten hin befragt und beurteilt werden kann.

Der Zusammenhang von Schreibunterricht und Schreibentwicklung ist bislang weitgehend unerforscht. Diejenigen Faktoren oder Faktorenbündel, die die Entwicklung befördern, sind empirisch noch nicht oder nur in Studien mit vergleichbar kleinen Stichproben, oft in Trainingsstudien, belegt. Wir kennen aber aus der empirischen Unterrichtsforschung die Kriterien guten Unterrichts, die generell zu besseren Lernergebnissen beitragen. Konsens herrscht darüber, dass es den einen guten Unterrichtsstil nicht gibt; im Rahmen der sog. Angebots-Nutzungs-Modelle wird beschrieben, welche fächerübergreifenden Gütekriterien es gibt, von denen die Schüler/innen dann entsprechend ihrer Fähigkeiten Gebrauch machen. Hierzu gehören nach Helmke/Klieme (2008, 305) etwa die folgenden:

- Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts
- Schülerorientierung und individuelle Unterstützung
- Förderung aktiven und selbständigen Lernens
- Sicherung des neu erworbenen Wissens durch intelligentes Üben
- Passung von Unterrichtsangebot und Lernvoraussetzung
- Angemessene Variation der Methoden und Sozialformen

Allerdings, und das muss einschränkend hinzugefügt werden, stammen diese Ergebnisse bislang überwiegend aus der anglo-amerikanischen Forschung, die sich auf eine eigene Schul- und Lernkultur bezieht; außerdem wurden sie in Deutschland bislang v.a. im naturwissenschaftlichen Unterricht umgesetzt und zu meist durch Befragungen – und nicht durch Unterrichtsbeobachtungen – ermittelt. Das bedeutet, dass sowohl ihre fachspezifische Konkretisierung als auch ihre empirische Überprüfung im Unterricht noch aussteht. Insofern bilden die Gütekriterien guten Unterrichts zusammen mit den Modellen der Schreibforschung zum Erwerb von Schreibkompetenz die theoretische Grundlage für die Formulierung forschungsleitender Fragestellungen und Hypothesen, wie wir sie im folgenden Punkt für die Schreibdidaktik entwickeln wollen.

b) Das Konstrukt „Aufgaben mit Profil“

Das theoretische Konstrukt lernförderlicher Schreibaufgaben wird in den Terminus „Aufgaben mit Profil“ begrifflich gefasst. Darunter zu verstehen sind Schreibaufgaben, die so klar konturiert und profiliert sind, dass sie für die Schülerinnen und Schüler in einem klar erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang stehen bzw. einen solchen abbilden. Das lässt sich handlungstheoretisch sehr gut begründen. Schreiben im Sinne von Textproduktion ist eine spezifische sprachliche Handlung, die mit den Mitteln der Schriftlichkeit ganz unterschiedlichen Zwecken dienen kann.

Sprachliche Handlungen – ob mündlich oder schriftlich – dienen der Bearbeitung oder Bewältigung i.w.S. kommunikativer Aufgaben und Probleme in der sozialen Interaktion (vgl. auch Rehbein 1977). Insofern sprechen Hayes/Flower (1980) zurecht vom Schreiben als Problemlösen. Bezogen auf das Individuum bedeutet das, dass sich in einer bestimmten Situation ein Handlungswiderstand, eben das Problem, zeigt, das zur Ausbildung der Motivation führt, dieses durch eine (schrift-)sprachliche Handlung zu lösen; in einem weiteren Schritt wird dann ein entsprechender Plan gebildet – oder ein vorhandener in Form von konventionellen Handlungsmustern adaptiert –, um dann schliesslich im nächsten Schritt ausgeführt zu werden. Dabei können wir auf sprachliche Handlungsmuster zurückgreifen, auf bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Problemlagen; vergleichbar den grammatischen Strukturen verfügen wir auch über Handlungsstrukturen in Form der Handlungsmuster; im Schriftlichen sind dies die traditionell als Textsorten bezeichneten Textarten. Für das Schreiben kommt als spezifische Handlungsbedingung die „Zerdehnung der Sprechsituation“ (Ehlich 1983) hinzu, d.h. das Auseinanderfallen von Textproduktion und -rezeption; Schreiber und Leser sind zeitlich und/oder räumlich getrennt. Für Schreibanfänger ist damit vor allem die Trennung vom Adressaten seiner Äußerungen sowie seinen Reaktionen, Fragen und Rückmeldungen verbunden, die ansonsten wesentlich zum Fortgang des Gesprächs beitragen. An die Stelle des realen, sichtbaren Gesprächspartners tritt ein lediglich vorgestellter Leser, was gerade jüngeren Schreibern aufgrund der sich gerade erst entwickelnden sozialen Kognition Schwierigkeiten bereitet.

Vor diesem Hintergrund müssen Schreibaufgaben bestimmte Bedingungen erfüllen, damit sie sinnvolle, lernförderliche Schreibprozesse anregen. Sie müssen den Schreibauftrag so situieren, dass die Schülerinnen und Schüler darauf mit einer sinnvollen Textform reagieren können, oder anders ausgedrückt: das didaktische Setting formt den Text der Lerner. Zu den Bedingungen sinnvoller schreibdidaktischer Settings zählen:

- Der zu schreibende Text muss für die Schülerinnen und Schüler eine identifizierbare Funktion erfüllen; sie müssen erkennen können, welches kommunikative Problem damit bearbeitet werden soll. Denn nur wenn sie das Ziel und die Adressaten ihres Textes kennen, können sie sinnvolle Entscheidungen über den Aufbau, den propositionalen Gehalt und die Auswahl der sprachlichen Muster und Mittel treffen.
- Des Weiteren müssen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, sich das erforderliche Weltwissen, aber auch von Fall zu Fall einschlägiges sprachliches Wissen, anzueignen, damit sie wissen, worüber sie schreiben können und sollen.
- Die Schülerinnen und Schüler müssen die Gelegenheit bekommen, ihren Text in einem Kontext sozialer Interaktion zu verfassen. Eingebettet in eine soziale Situation können vor allem junge Lerner die Zerdehnung der Sprechsituation leichter überwinden.
- Und schliesslich müssen sie Gelegenheit haben, die Wirkung ihres Textes auf die Adressaten zu überprüfen, so wie sie es aus der mündlichen Kommunikation gewöhnt sind (eingermassen etabliert haben sich in diesem Zusammenhang sogenannte „Schreibkonferenzen“).

Sind diese Bedingungen erfüllt, kann von gut profilierten Aufgaben gesprochen werden, von denen wir annehmen, dass sie das Schreibpotential aller Schülerinnen und Schüler zu entfalten vermögen.

Am Beispiel einer Bastelanleitung soll die Profilierung im Folgenden knapp skizziert werden. Die Schülerinnen und Schüler einer zweiten Klasse erhalten die Aufgabe, eine Bastelanleitung für eine Fingerpuppe für ihre Parallelklassen zu verfassen. Eine Fingerpuppe ist eine aus Papier ausgeschnittene und bemalte Figur, mit der mittels der Finger gespielt werden kann:



Abbildung2 : Fingerpuppen herstellen

In einem ersten Schritt lernen die Schülerinnen und Schüler, angeleitet durch die Lehrperson, die Herstellung der Fingerpuppen, fertigen eigene an und haben Gelegenheit, damit zu spielen. Auf diese Weise bauen sie sich das nötige Welt- und Handlungswissen auf. Dann erhalten sie die Aufgabe, eine Bastelanleitung für die Mitschüler/innen der Parallelklasse zu verfassen, damit sich diese auch Fingerpuppen basteln können. Die Anleitung soll leicht verständlich und eindeutig formuliert sein. In einem weiteren Schritt beobachten sie dann ihre Mitschüler/innen, wie sie mit der Anleitung zurecht kommen und sprechen mit ihnen darüber. Dabei werden Vorschläge für Textrevisionen ausgetauscht und diskutiert. Der letzte Schritt besteht in einer gemeinsamen Reflexion in der Klasse über den Schreibprozess und die Qualitätsmerkmale von solchen anleitenden Texten.

Einen Eindruck von den Schülertexten bietet das folgende Beispiel von Monika, 2. Schuljahr, Ende des ersten Schulhalbjahrs. Die Verfasserin des Textes besucht die Grundschule in der Schweiz. Verschriftlichungen wie etwa „Manzgoel“ referieren auf den im Rheintal gesprochenen Dialekt. Gemeint ist damit ein „Männchen“, im Rheintalerdialekt ein „Mannsgoggel“

Spielzäugpupe
1 Male mit einem Bleistift einen Manzgoel
For 2 Schneide in aus 3 Schneide
in 1 Bein ein loch und in das andere Bein
etwa glei gross wie die Finger 4 Mit dem
Zeige finger und Mittel finger in die
Löcher und ein gümeli herum. Und
Male sie an. Und fertig ist die spüzäg-Pupe

Spielzäugpupe
① Male mit einem Bleistift einen Manzgoel
for ② Schneide in aus ③ Schneide
in 1 Bein ein loch und in das andere Bein
etwa glei gross wie die Finger ④ Mit dem
Zeige finger und Mittel finger in die
löcher und ein gümeli herum. und
male sie an. und fertig ist die spüzäg-
pupe
Monika
~ 15 Min.

Abb. 3: Originaltext von Monika, 2. Schuljahr

c) Explorative Studie „Aufgaben mit Profil“

Bereits in den Jahren 2005/2006 wurde das am Beispiel der Fingerpuppe dargestellte didaktische Setting in einer explorativen Studie in der Schweiz erprobt (vgl. Bachmann et al. 2007). Untersucht wurde der Einfluss von Aufgabenstrukturen auf die Realisation bestimmter Schreibfähigkeiten von Schreibanfänger/innen (2.

Klassen, N = 56). Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass gut strukturierte und tief in soziale Interaktion eingebettete Aufgabenstellungen insbesondere die Ausdifferenzierung anspruchsvoller pragmatischer Schreibfähigkeiten positiv beeinflussen. Als zweiter wichtiger Befund zeigte sich, dass gut strukturierte Aufgabenstellungen – so genannte „Aufgaben mit Profil“ – ungünstige Startbedingungen wie etwa „Bildungsferne“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ zu Teilen kompensieren können.

Eckdaten zu der Studie und ihrem Design

Im Fokus der Studie standen neben der Bedeutung der Aufgabenstellung für die frühe Realisation bestimmter Schreibfähigkeiten auch Fragen zum Zusammenhang zwischen mündlicher und schriftlicher Textproduktion. Dieser Aspekt wird im Folgenden nicht behandelt. Für unseren Zusammenhang zentral waren die folgenden Fragestellungen:

- Begünstigen „Aufgaben mit Profil“ die frühe Realisation anspruchsvoller funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten?
- Beeinflussen Aufgabenstrukturen grundsätzlich die Realisation bestimmter Schreibfähigkeiten – also über den Bereich funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten hinaus?
- Beeinflussen Aufgabenstrukturen die Realisation unterschiedlicher und unterschiedlich anspruchsvoller Schreibfähigkeiten in gleicher Weise?
- Beeinflussen Aufgabenstrukturen die Realisation unterschiedlicher Schreibfähigkeiten unabhängig von bestimmten Personenmerkmalen?

Die Stichprobe umfasste drei 2. Klassen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. Die Schreibanfänger/innen schrieben zu drei mit Blick auf ihre Strukturiertheit und Einbettung in soziale Interaktion unterschiedlich stark profilierte Aufgabenstellungen. Es handelte sich dabei um einen „Bericht zu einem Unfallhergang“, eine „Einladung zur Kunstausstellung im Klassenzimmer“ und um eine „Anleitung zur Herstellung einer Fingerpuppe“. Diese letzte und am stärksten profilierte Aufgabenstellung wurde bereits dargestellt.

Bei der „Einladung zur Kunstausstellung“ handelte es sich insofern um eine authentische Aufgabenstellung, als mit den Einladungsschreibern die Eltern und Geschwister zu einer Ausstellung eingeladen wurden. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Textqualitäten der Einladungskarten fand aber nicht bzw. mehr oder weniger zufällig am Familientisch statt. Beim dritten Schreibanlass, dem „Unfallbericht“, diente ein Bild über einen Unfall aus dem Lehrmittel „Mimi, die Lesemaus“ als Vorlage. Die drei Lehrpersonen besprachen die Situation auf dem Bild mit ihren Klassen. Für die Schreibphase wurden die Kinder angehalten, einem Polizisten den Unfallhergang im Sinne einer Zeugenaussage zu berichten. Diese Aufgabenstellung war durchaus nicht anspruchslos, aber trotzdem die am wenigsten profilierte. Gleichzeitig war es aber auch die, welche in der Einschätzung der drei Lehrpersonen der Praxis des Schreibens auf der Unterstufe am nächsten kam.

Für die Untersuchung unserer Fragestellungen standen – nach dem Wegfall der Texte zum Einladungsschreiben² – gesamthaft 112 Texte für die Analyse zur Verfügung. Diese Texte wurden in drei Analysedurchgängen auf drei Dimensionen hin untersucht. Die drei Analyseebenen bezogen sich dabei auf das weiter oben dargestellte Modell der Ebenen der Textualität (vgl. Abb.1):

- formal-basale Schreibfähigkeiten³
Dieses Analyseinstrument umfasst die im Diskurs als konstitutiv behaupteten Dimensionen des Erwerbs orthographischer Schreibfähigkeiten: (a) Groß- und Kleinschreibung, (b) Arbeit mit dem Laut-Buchstaben-Prinzip und (c) Arbeit mit dem Sichtwortschatz (vgl. z.B. Küttel 2003, Thomé 2003).
- funktional-kohärenzbildende Schreibfähigkeiten⁴
Dieses Analyseinstrument umfasst komplexe literale Fähigkeiten wie etwa die Arbeit mit kohärenzstiftenden sprachlichen Mitteln oder die Antizipation der Bedürfnisse des Adressaten (vgl. z. B. Bachmann 2002, 2005, Feilke 2005, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006).

² Bei diesem Schreibanlass war – im Gegensatz zu den beiden anderen – der Einfluss der Lehrpersonen auf Form und Inhalt der Texte offensichtlich so groß, dass die Texte aus der Analyse ausgeschlossen werden mussten.

³ Diese Schreibfähigkeiten sind der Ebene der Sprachrealisation zuzuordnen.

⁴ Diese Schreibfähigkeiten sind der Ebene der Textkohärenz zuzuordnen

- Textroutinen/Textmuster⁵
Für die Erfassung der Arbeit mit den Textfunktionen bzw. Textformaten „Bericht“ bzw. „Instruktion“ stützten wir uns auf empirisch gut überprüfte Kriteriensammlungen (vgl. insbesondere Baurmann 2002, Blumenstock 2003).

Bei den Schülerinnen und Schülern der Stichprobe wurden folgende Personenmerkmale erhoben: Geschlecht, Schulsprache (L1 oder L2) und der sozioökonomische Status.

Die statistische Auswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 11.0.4). Zunächst wurden die Daten mittels Häufigkeitsauszählung bereinigt. Anhand deskriptiver Datenanalyse wurden die Dimensionen formal-basale Schreibfähigkeit, funktional-pragmatische Sprachfähigkeit und Textfunktionen/Textformate beschrieben. In einem weiteren Schritt wurde die Korrelationen zwischen formal-basaler Schreibfähigkeit, funktional-pragmatischer Sprachfähigkeit und Textformaten betrachtet. Diese Dimensionen wurden mittels Spearman-Rangkorrelationen zueinander in Beziehung gesetzt⁶. Die Größe der Stichprobe (N = 56) und der Umfang des (verwertbaren) Textkorpus⁷ (N = 112) sind bescheiden. Die Ergebnisse der Studie dürfen lediglich als „Trendmeldungen“ verstanden werden und sind nicht repräsentativ. Sie geben aber wichtige Hinweise auf Zusammenhänge, welche in späteren Studien mit deutlich größeren Stichproben überprüft werden könnten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den vier weiter vorne dargestellten zentralen Fragestellungen in der gebotenen Kürze dargestellt und kommentiert.

Die wichtigsten Ergebnisse

- „Aufgaben mit Profil“ provozieren die frühe Realisierung anspruchsvoller funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten.

Dieses Ergebnis wird am ausführlichsten kommentiert und dokumentiert, weil es auf das Potenzial von „Aufgaben mit Profil“ für die frühe Realisation anspruchsvoller Schreibfähigkeiten referiert. In den Bastelanleitungen für die Fingerpuppe finden sich nicht nur viele, sondern auch viele anspruchsvolle kohärenzstiftende sprachliche Mittel (zum Begriff vgl. Bachmann 2002). Mit Blick auf die gängigen Modelle der Schreibentwicklung (vgl. z. B. Bereiter/Scardamalia 1987, Feilke 1996) ist dieses Ergebnis klar erwartungswidrig.

In den Bastelanleitungen finden sich Textstellen, in denen die Aufmerksamkeit des Adressaten gezielt gelenkt und dieser in seiner Rezeption gesteuert wird. In anderen Texten finden sich Hinweise auf besonders heikle Handlungsschritte. In wieder anderen Texten fällt die Markierung der einzelnen Handlungsschritte auf. Spannend sind auch bestimmte Titel (nicht vorgegeben und nicht modelliert seitens der Lehrpersonen), welche auf die anleitende Funktion des Textes verweisen. Es wird mit Klammern gearbeitet. Interessant sind auch Sequenzen, welche gleichsam animierenden Charakter haben, indem sie auffordern, mit der Fingerpuppe zu spielen. Die oben beschriebenen Textqualitäten sollen im Folgenden mit Auszügen aus den Anleitungen der Zweitklässler/innen dokumentiert werden. Zuerst aber noch einige auf das gesamte Textkorpus bezogene Hinweise. Gesamthaft wurden 58 Bastelanleitungen geschrieben. Immerhin 18 Texte weisen einen Titel auf, lediglich 16 Texte zeigen keinerlei Textgliederung. 3 Texte zeigen Formen einer *nicht markierten* Textgliederung (z. B.: pro Satz bzw. Handlungsschritt eine neue Zeile), 39 Texte weisen eine markierte Textgliederung auf (meist Nummerierung der Handlungsschritte). Schon allein diese generellen Ergebnisse überraschen. Sowohl Titel wie Formen der Textstrukturierung verweisen auf ein gewisses Maß an Orientierung am Leser, sind unauffällige, aber wirkungsvolle Mittel der Rezeptionssteuerung.

Im Folgenden werden bestimmte funktional-pragmatische Textqualitäten mit Belegstellen aus dem Textkorpus dokumentiert. Die Texte der Schülerinnen und Schüler wurden dabei nicht orthographisch bereinigt. Korrigierend eingegriffen wurde nur, um die Lektüre der aus dem Textganzen isolierten Beispiele zu sichern. Die Namen in Klammern sind Alias-Namen. Die Textstellen werden unter vier Aspekten gebündelt:

⁵ Diese Schreibfähigkeiten sind der Ebene der Textpragmatik zuzuordnen.

⁶ Da nicht von einer Normalverteilung der abhängigen Merkmale (formal-basale Schreibfähigkeit, funktional-pragmatische Schreibfähigkeit und Textformate) ausgegangen werden kann, wurde der U-Test nach Mann-Whitney (vgl. Weinbach/Grinnell, 2000, S. 240) angewendet, um den Einfluss der Wirkfaktoren Geschlecht, sozioökonomischer Status und Deutsch als Zweitsprache auf die Dimensionen formal-basale Schreibfähigkeit, funktional-pragmatische Schreibfähigkeit und Textformate zu untersuchen.

Beispiele zum Aspekt „Aufmerksamkeitslenkung/heikle Handlungsschritte“:

- „mach einen grosses loch in die beiden fus aber nicht ser unten“ (Aron)
- „aber zuerst das bein bücken (das ist schwierig.)“ (Andri)
- „Der Kreis mus gröser als der Zeigefinger und den Mitelfinger sein.“ (Enzo)
- „2. Die löcher machen aber achte gudrauf als du genau sogross die löcher machst wie deine Finger.“ (Christian)
- „2. dan ein loch machen bei den Füßen ganz unten dan das loch aus probiren“ (Bela)
- „... dan mit den Gumi Anziehen den Daumen bleibt drausen.“ (Ruth)

Beispiele zum Aspekt „Handlungssteuerung, Kontrollpunkte“:

- „nachher kommt das schwirige teil unten bei der Füse“ (Felizia)
- „1. Die Schablone nachmalen und ja nicht die Löcher nachmalen.“ (Andri)
- „dann schneide zwei kreise in den Hosen das du dein zeig finger und mitel Finger mus in die Löcher hinein pasen“ (Sarah)
- „dan schneidestu das Mänchen aus **gut** [Hervorhebung durch Verf.] jetzt schenidest du ein Loch in die Beine“ (Elias)
- „1. Du brauchst. Eine Bleistift. Eine Schere. und Filzstift oder Farbstift. Wir geben dir eine Schablone und ein gelbe Papier.“ (Amira)
- „wenn du fertig bist dan Schneidest du aus wenn du fertig warst Zeichnest du und zum schlus nims du ein gumi“ (Fiona)

Beispiele zum Aspekt „Zum Spielen animieren“:

- „und fertig ist die spilzägpupe“ (Monika)
- „Die Finger in die 2 Löcher steken. (und laufen.)“ (Christine)
- „5. Und jetzt bist du fertig und jetzt hast du eine Teater Puppe“ (Rebekka)
- „6. dan Spiel.“ (Selina)

Beispiele zum Aspekt „Titel“:

- „Anleitung vom Spilzeug“ (Kaspar)
- „Die Spielzugfingerpuppen“ (Amira)
- „zum Basteln ein Clown“ (Fiona)

Die zwei abschließenden Beispiele sollen dokumentieren, wie die Aufgabenstellung auf der Ebene „Ganztext“ gelöst wurde. Beide Texte zeigen funktional-pragmatische Qualitäten. Realisiert werden diese aber auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Deutlich gemacht werden soll mit den beiden Ganztexten aber auch, dass die Texte der Stichprobe durchaus auch Zeichen einer für die Altersstufe eher erwartbaren expressiv-assoziativen Schreibhaltung aufweisen.

„1. Die Schablone nachmalen und
ja nicht die Löcher nachmalen.
2. Der gezeichnete Clown ausschneiden.
3. Die Löcher zeichnen und dann
ausschneiden aber zuerst das Bein
bücken (das ist schwierig.)
4. Alles Ausmalen.“
(Andris Bastelanleitung, orthographisch nicht bereinigt)

Andri orientiert sich mindestens in drei Textsequenzen explizit am Adressaten und antizipiert dabei dessen Informationsbedürfnisse genau („ja nicht die Löcher nachmalen“, „... aber zuerst ...“, „(das ist schwierig.)“). Daneben finden sich Textpassagen, in denen Andri – wohl in einer der „writer-based prose“ (vgl. Be-reiter/Scardamalia 1987) verpflichteten Schreibhaltung – (zu) kurz bleibt. Auffällig ist, dass er den eigentli-chen Knackpunkt der Handlungsabfolge (= Die Löcher müssen so gross sein, dass die Finger reinpassen.) nicht detaillierter ausführt. Dass er das entsprechende Wissen auf Seiten des Adressaten präsупponiert, wäre zu weit hergeholt (auch wenn Andri 18 Jahre alt wäre!).

Der Clown
„Zuerst nimmt man eine Schablone
und ein Blatt Papier. Und dann legt
man die Schablone auf das Pappi-
er. Dann fahrt man die Schablone
nach. Dann schneidet man den Linien
nach aus. Und dann faltet man bei
den Füßen in der Mitte eine kleine
Falte. Bei der Falte schneidet man
ein kleines Schnitt. Aus dem Schnitt
schneidet man einen Kreis. Der Kreis
muss größer als der Zeigefinger und
den Mittelfinger sein. Dann malt man
den Clown aus. Dann müsst ihr den Ze-
igefinger und den Mittelfinger durch
ein Loch. Dann nehmt ihr ein Gummiband
und heftet eure Hand und heftet
sie hinter den Clown und macht sie fest. Und dann könnt ihr mit
den Fingern laufen.“
(Enzos Bastelanleitung, orthographisch nicht bereinigt)

Enzos Anleitung zeigt auf den ersten Blick wenig Merkmale, welche auf die frühe Realisation funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten schließen lassen. Sein Text präsentiert sich ohne Titel und Gliederung, ist stark linear reihend aufgebaut, ohne Markierung einzelner Handlungsschritte. Lediglich an einer Stelle zeigt

sich eine explizite Orientierung am Adressaten („Der Kreis mus gröser als der Zeigefinger und den Miterfinger sein.“). Die Orientierung am Leser lässt sich in diesem Text über weite Teile eher an der detaillierten Beschreibung der einzelnen Handlungen festmachen. Wichtig dabei: die Schilderungen sind keineswegs „überdetailliert“, jede einzelne Detailinformation ist für das erfolgreiche Handeln unverzichtbar. Ebenso spannend ist, dass Enzo die „Ansprache“ des Adressaten wechselt (von „man“ zu „ihr“), und zwar genau am Übergang vom „Basteln“ zum „Spielen“ („Dan müst ihr der Zeigefinger und der Mitelfinger dur ein loch“).

Der Einsatz kohärenzstiftender sprachlicher Mittel fällt in quantitativer und qualitativer Hinsicht bei den Texten zum „Unfallbericht“ deutlich bescheidener aus. Es scheint tatsächlich so, dass die profiliertere und tiefer in soziale Interaktion eingebettete Aufgabenstellung, welche Textwirkungen unmittelbar erfahrbar und zum Gegenstand des Gespräches über Textqualitäten zwischen Schreiber/in und Leser/in macht, den Einsatz sprachlicher Mittel für die Zweitklässler/innen in Griffnähe rückt.

Die Aufgabenstellung zur Fingerpuppe wurde 2007 auch im Rahmen des HarmoS-Projektes zur Entwicklung nationaler Basisstandards in der Schweiz verwendet und einer Teilstichprobe von Zweitklässler/innen vorgelegt (N = 120). Die Analysen dieses Textkorpus‘ unterstützen das oben dargestellte Ergebnis der Studie in eindeutiger Weise. Aufgaben mit Profil könnten vor diesem Hintergrund tatsächlich distinkte schulische Angebote sein, welche den frühen Erwerb anspruchsvoller Schreibfähigkeit fördern. Als didaktische Forderung kann daraus abgeleitet werden, dass die mehr oder weniger fixen curricularen Zuweisungen von Textmustern zu Klassenstufen mindestens gelockert werden sollten. Nur so werden die tatsächlichen Potenziale der Schreiber/innen genutzt. Genau wie alle Dimensionen der Schreibfähigkeit zuerst in oder nahe bei ihren Kernen ausdifferenziert werden, haben die frühen Realisationen auch anspruchsvoller Textformen gleichsam „Kerncharakter“. Auf entsprechende „Annäherungen an die Norm“ zu verzichten, widerspricht der Vorstellung des Lernens als Aneignungsprozess. Es ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass die Schule auf entsprechende Befunde zum Beispiel in den Bereichen des Erwerbs von orthographischen Fähigkeiten (vgl. z. B. Brügelmann/Brinkmann 1998) oder des frühen Lesens (vgl. z. B. Wieler 1995) schon seit Jahren mit entsprechenden didaktischen Settings reagiert.

- „Aufgaben mit Profil“ fördern die Realisierung einfacher formal-basaler und anspruchsvoller funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten gleichermaßen.

Nicht nur funktional-pragmatische, sondern auch die in den Blick genommenen formal-basalen Schreibfähigkeiten werden in der stärker profilierten und in einen umfassenderen Handlungskontext integrierten Aufgabenstellung zur Fingerpuppe gesamthaft besser realisiert. Dieses Ergebnis kann aufgrund der Datenglage nicht erklärt werden und überrascht eher. Allgemein wird angenommen, dass gerade in der Phase des Schriftspracherwerbs anspruchsvolle Schreibaufgaben so viele Ressourcen und soviel Aufmerksamkeit für die inhaltliche Bearbeitung der Aufgabenstellung binden, dass die formale Qualität der Texte eher darunter leidet. Unseres Wissens gibt es dazu allerdings keine empirisch abgesicherten Ergebnisse. Das Ergebnis der Studie müsste in einer deutlich umfassenderen Stichprobe unter stärker kontrollierten Bedingungen überprüft werden. Festgehalten werden darf, dass im vorliegenden Textkorpus die im ersten Ergebnis referierte hohe Leistung im funktional-pragmatischen Bereich offensichtlich nicht „auf Kosten“ der einfacheren formal-basalen Schreibleistungen erbracht wird. In didaktischer Sicht bedeutsam ist dieses Ergebnis, weil in vielen Schulstuben noch die Vorstellung herrscht, dass „Einfaches in einfachen Kontexten“ erworben und geübt werden soll. Es sei hier nicht gegen sinnvolles – auch dekontextualisiertes – Üben und Trainieren geschrieben. Es geht vielmehr darum festzuhalten, dass auch bei herausfordernden Schreibaufgaben die Schülerinnen und Schüler durchaus zeigen können, was sie an formal basalen Schreibfähigkeiten können. Und solche Informationen sind für Diagnose und Förderung von großer Bedeutung. Für die Einschätzung entsprechender Schreibleistungen und Leistungsentwicklungen auf der Unterstufe bietet es sich daher an, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlich anspruchsvollen Aufgabenformaten zu erheben. Genau dies ist – mindestens in der Schweiz – nicht die gängige Praxis.

Auch die dritte der untersuchten Schreibfähigkeiten („Textroutinen/Textmuster“), nämlich die Nutzung von textmusterspezifischen sprachlichen Mitteln und Strukturen, wird bei der stärker profilierten Aufgabenstellung umfangreicher und besser realisiert.

- Unterschiedlich anspruchsvolle Schreibfähigkeiten werden in relativer Unabhängigkeit voneinander realisiert. Dies gilt offenbar unabhängig vom Profilierungsgrad der Aufgabenstellung.

Es finden sich keine signifikanten Korrelationen zwischen der Realisation von formal-basalen und funktional-pragmatischen Schreibfähigkeiten. Dies stützt die mittlerweile breit geteilte These, dass sich die verschiedenen Dimensionen der Schreibfähigkeit parallel zueinander ausdifferenzieren, und dies vom Kern der jeweiligen Dimension hin zur ihrer Peripherie. Eine schlechte Leistung im Bereich „einfacherer“ basal-formaler Schreibfähigkeiten hat also keinen prognostischen Wert für die Leistung im Bereich anspruchsvoller Schreibfähigkeiten – und umgekehrt. In didaktischer Verlängerung bedeutet das, dass die noch viel zu gängige Praxis aufgegeben werden muss, aufgrund ihrer Rechtschreibleistung als „schwache Schreiber“ eingeschätzte Schülerinnen und Schüler der Grundschule gleichsam „von anspruchsvolleren Schreibaufgaben zu verschonen“.

Über diesen generellen Befund hinaus zeigt sich bei der stärker profilierten Aufgabenstellung eine (hoch-signifikante) Korrelation zwischen der Realisierung von „Textfunktionen/Textformaten“ und funktional-pragmatischen Schreibfähigkeiten. Auf der Ebene der Modellierung von Schreibkompetenz überrascht dieser Befund nicht, bilden doch Textformate und Schreibkonventionen so etwas wie die sich im Laufe der Zeit herauskristallisierenden konventionellen Schreibhandlungsmuster für bestimmte Situationen ab. Wichtig ist der Befund aber in didaktischer Hinsicht: Gleich wie die Arbeit mit gut strukturierten Aufgabenstellungen könnte die früh einsetzende gezielte Konfrontation mit einem breiten Repertoire an Textformen ein eigentlicher „Treiber“ für die Ausdifferenzierung sowohl einfacher wie anspruchsvoller Schreibfähigkeiten sein. Die gängige Praxis sieht, wie bereits erwähnt, anders aus: Textformen werden im Kleide der klassischen Aufsatzarten mehr oder weniger rigide bestimmten Klassenstufen zugewiesen.

- Die erhobenen Personenmerkmale scheinen durch „Aufgaben mit Profil“ bis zu einem gewissen Grad kompensiert werden zu können.

Es finden sich kaum Korrelationen zwischen den untersuchten Personenmerkmalen und den untersuchten Schreibleistungen. Das überrascht und ist vielleicht der erfreulichste Befund – auch wenn noch einmal darauf hingewiesen werden muss, dass die Stichprobe deutlich zu klein war, um repräsentativ zu sein. Mit den drei Faktoren „Geschlecht“, „Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache“ und „sozioökonomischer Status“ wurden drei der klassischen Personenmerkmale gewählt, welche bei large-scale-Studien einen großen Teil der Leistungsdifferenzen in den Stichproben erklären. Da erstaunt es schon, dass die drei Faktoren in unserer Stichprobe kaum Leistungsdifferenzen erklären. Insbesondere zeigen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache über den gesamten Bereich keine signifikant schlechteren Leistungen als die Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Auch zeigen sich kaum Unterschiede in der Performanz zwischen Mädchen und Jungen. Lediglich beim Unfallbericht schneiden die Mädchen beim Faktor „Sichtwortschatz“ signifikant schlechter ab als die Jungen. Dafür schneiden sie bezüglich des Faktors „Textroutinen/Textmuster“ beim Bericht besser ab als die Jungen. Interessanterweise zeigen sich diese Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der profilierten Aufgabestellung zur Fingerpuppe nicht. Signifikante Unterschiede, welche mit dem sozioökonomischen Status verbunden werden können, beziehen sich auf die Realisierung der beiden Textformate. Was die Nutzung von Textformaten und Schreibkonventionen, sprachlichen Mitteln etc. betrifft, wird der Unfallbericht von Kindern mit tieferem sozioökonomischem Status besser realisiert, die Anleitung zur Herstellung der Fingerpuppe demgegenüber von Kindern mit höherem sozioökonomischem Status.

Die Interpretation dieser wenigen vom Hauptbefund abweichenden Detailergebnisse ist schwierig und könnte nur mit zusätzlichen Daten wirklich gewagt werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere die stark strukturierte und didaktisch tief eingebettete Aufgabenstellung offenbar in relativer Unabhängigkeit von Geschlecht, erstsprachlichem Hintergrund und sozioökonomischem Status gelöst werden kann.

Die Ergebnisse der explorativen Studie weisen auf die Bedeutung und das Potenzial von gut strukturierten und didaktisch tief eingebetteten Aufgabenstellungen für den Erwerb bestimmter Schreibfähigkeiten hin. Sie können keinen repräsentativen Status für sich beanspruchen und wollen lediglich das Gelände erkunden und erste Trendmeldungen anbieten. Es ist klar, dass die Zusammenhänge zwischen Aufgabenstrukturen und ihrer Nutzung durch die Schreibanfänger/innen in einer deutlich größeren und repräsentativen Stichprobe überprüft werden müssen. Darüber hinaus müssten auch die Eingangsvoraussetzungen der Pro-

band/innen systematischer kontrolliert und – während der Intervention – deutlich mehr Kontrollvariablen geprüft werden.

Für die Erreichung dieser Ziele müsste die Studie zu einer klassischen Interventionsstudie mit verschiedenen Bedingungen und Kontrollen ausgebaut werden. In der vorliegenden Studie wurde das Setting „Aufgabe mit Profil“ als Ganzes in seinen Wirkungen in den Blick genommen. Um Genaueres darüber zu erfahren, wie die Mikroprozesse im Unterricht konkret aussehen, müsste das Setting gleichsam wieder in seinen einzelnen Phasen und Aspekten untersucht werden. Nur so wären Antworten auf die Frage möglich, was denn konkret bei „Aufgaben mit Profil“ wirkt – und bei wem was unter welchen Bedingungen wie wirkt. Das heißt, dass neben der Angebotsseite („Aufgaben mit Profil“) auch die Seite der Nutzung differenzierter in den Blick genommen werden müsste. Das ist ohne Videographie sehr wahrscheinlich nicht zu machen.

5 Ausblick

Schreiben wird in seinen verschiedenen Funktionen dann erfahrbar, wenn es die Schreibenden in nachvollziehbarer, für sie einsichtiger Weise gebrauchen, etwa beim Erklären, Berichten, Anleiten, Notizenmachen, als Denkhilfe, zum Verarbeiten von Erfahrungen, Erzählen etc. Schreiben hat dann diese Qualität, wenn es zur Erreichung eines für den Schreibenden subjektiv einsichtigen und konkreten Ziels eingesetzt wird, das über die Erledigung schulischer Pflichten hinausreicht. Das Verfassen von Texten wie etwa Anleitungen oder Wegbeschreibungen, die unmittelbar in einen praktischen Kontext eingebunden sind, ist von besonderer Bedeutung, weil der Autor durch die Möglichkeit der Beobachtung der Leserinnen und Leser seines Textes und den Gesprächen mit diesen direkt erkennen kann, ob der Text seinen Intentionen gemäss verstanden wird. Genau das aber leisten viele herkömmliche Schreibaufgaben nicht, weil sie weder einen hinreichend konturierten Handlungskontext noch eine erkennbare praktische Relevanz für die Schülerinnen und Schüler anbieten.

Aufgrund dieser Erkenntnis wird seitens der Schreibforschung bereits seit längerem (vgl. z. B. Ossner 1996) die Überwindung der curricularen Fixierung des Schreibunterrichts gefordert, in Folge derer bestimmte Textmuster (und die Arbeit im Unterricht an diesen) mehr oder weniger rigide bestimmten Klassenstufen zugeordnet werden. Ossner stellt mit Blick auf diese Praxis der Schreibförderung in bewusst provokativer Weise fest, dass die Schreibentwicklung in erster Linie als ein „Institutionen geleiteter Prozess“ verstanden werden müsse, welcher die ‚frühe‘ Ausdifferenzierung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten geradezu verhindere, weil in der Grundschule überwiegend bzw. ausschliesslich an narrativen Textmustern gearbeitet werde (vgl. ebd., 81ff). Besonders bedeutsam ist die Forderung nach der curricularen Öffnung des Schreibunterrichts, weil jüngere Arbeiten zur Entwicklung der Schreibfähigkeit, wie bereits dargestellt, auf die Bedeutung des „Schreibalters“ hinweisen.

Eigentlich müsste angenommen (und gefordert) werden, dass Aufgaben zum schriftlichen Instruieren den Schülerinnen und Schülern bereits in der Grundschule und im Verlaufe der Schulzeit immer wieder und in immer anspruchsvolleren Kontexten sowie mit höheren Erwartungen angeboten werden. Mindestens was die Grundschule bzw. Primarschule betrifft, muss festgestellt werden, dass offenbar immer noch gilt, was Becker-Mrotzek (1995) festgestellt hat: „Seitens der Institution Schule ist der Beginn der schriftlichen Auseinandersetzung mit der Textsorte auf den Übergang von Primarschule zu Sekundarstufe I festgelegt.“ (ebd., 26). Die Tatsache, dass Augst et al. dieses Votum in ihrer Studie aufgreifen und (mit einem Augenzwinkern) festhalten, dass sie für ihre Longitudinalstudie trotzdem bereits Schülerinnen und Schüler der zweiten bis vierten Klasse schriftliche Instruktionen verfassen lassen (vgl. Augst et al. 2007, 123), lässt darauf schliessen, dass sich in Deutschland an dieser Praxis nicht viel geändert hat. In den Schweizer Lehrplänen finden sich Hinweise auf Aufgabenstellungen zum schriftlichen Instruieren zwar schon für die unteren Klassen der Primarschule. Ein Blick in die Praxis zeigt aber auch hier, dass in der Unterstufe nur zögerlich an der Textsorte gearbeitet wird, dies oft mit dem Hinweis, dass die Kinder damit ganz sicher massiv überfordert wären.

Es muss davon ausgegangen werden, dass die frühe Arbeit am Textmuster des schriftlichen Instruierens von Seiten der Schreibforschung zwar als hoch wirksam für die Entwicklung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten erkannt und von den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern durchaus als attraktiv und motivierend eingeschätzt wird, mit Blick auf den Schreibunterricht aller Schulstufen aktuell aber trotz-

dem weitestgehend als „Praxis der nächsten Generation“ bezeichnet werden muss. Das lässt sich, wie das „Fenster in die Praxis“ gezeigt hat, ändern.

Literaturverzeichnis

- Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing, Paul-Ludwig: Text - Sorten Kompetenz (2007): Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz. Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bachmann, Thomas (2005): Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In: Feilke, Helmuth / Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik; Bd. 45), 155-184.
- Bachmann, Thomas/Schneider, Hansjakob (2004): Elif, Tim, Adrian und Johanna – Falldokumentationen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Kassis, Wassilis / Sieber, Peter (Hrsg.): Mediennutzung und Schriftenlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, 2004, 97 – 174.
- Bachmann, Thomas / Sieber, Peter (2004): Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Kassis, Wassilis / Sieber, Peter (Hrsg.): Mediennutzung und Schriftenlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, 199-218.
- Bachmann, Thomas / Ospelt, Barbara / Ospelt, Kathrin / Vital, Nathalie (2007): Aufgaben mit Profil. Förderung und Diagnose pragmatischer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe (= Schlussbericht zum internen Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich), Zürich.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen, KoebeS (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Heft 7, hrsg. Von Günther, Hartmut/Bredel, Ursula & Becker-Mrotzek, Michael), 191 – 210.
- Baurmann, Jürgen (1996): Aufsatzunterricht und Schreibforschung. In: Ulonska, Herbert / Kraschinski, Svea / Bartmann, Theodor (Hrsg.): Lernforschung in der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben-Überarbeiten-Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael (1995): Wie entwickelt sich die Schreibfähigkeit? In: Diskussion Deutsch 141, 25-35.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): An Attainable Version of High Literacy: Approches to Teaching Higher-order Skills in Reading and Writing In: The Ontario Institute for Studies in Education. Curriculum Inquiry, Vol. 17, No. 1, pp. 9-30. Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987b) The Psychology of Written Composition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Blumenstock, L. (2003) Schreiben und Schreiben lernen. Tipps, Materialien und Übungen zum freien und angeleiteten Schreiben. Klassen 1 bis 4. Weinheim et al.: Beltz.
- Brinker, Klaus (1992): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (= Grundlagen der Germanistik, 29), Berlin.
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A. et al. (Hgg.) (1983) Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht 3, 65-81.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut / Otto, Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung (2. Halbband). Berlin: de Gruyter, 1178–1191.
- Feilke, Helmuth (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht (= Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen, 10) Siegen.
- Feilke, Helmuth / Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 297-327.
- Feilke, Helmuth / Schmidlin, Regula (Hrsg.) (2005): Literale Textentwicklung. Frankfurt/M.: Lang.
- Franke, Wilhelm (1992): Über Instruktionen. In: König, Peter-Paul / Wiegers, Helmut (Hrsg.): Sprechakttheorie (= Münstersches Logbuch zur Linguistik, 2), Münster, Lit-Verlag, 53-70.
- Hayes, John/Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum, S. 3-30.

- Helmke, Andreas/Klieme, Eckhard (2008): Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hgg.) Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 301-312.
- Küttel, Hartmut (2003): Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn et al.: Schöningh UTB.
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In Feilke, Helmuth / Portmann, Paul (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, 74-85.
- Philipp, Maik (2012): Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Schneider, Hansjakob (Hrsg.) (2011): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim: Juventa.
- Thomé, Günther (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn et al.: Schöningh UTB.
- Weber, Ursula (1982): Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung. Tübingen.
- Weinbach, Robert W./Grinnell, Richard M. (2000): Statistik für soziale Berufe. 4. Aufl. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.) Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim et al.: Juventa, S. 45-64.

Über den Autor

Prof. Dr. Thomas Bachmann ist Leiter der Forschungsgruppe «Literalität Motivation Lernen» an der PH Zürich und Mitglied des DIES-Forschungsverbundes (Didaktisch integrierte empirische Schreibforschung). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schreibforschung und Schreibdidaktik, empirische Unterrichtsforschung, Entwicklung von Instrumenten für die Messung und Diagnose literaler Kompetenzen.

«Enseigner par l'écrit en 2e année: ça ne peut juste pas marcher!»

Encouragement précoce d'aptitudes scripturales d'un niveau plus élevé

Thomas Bachmann

Chapeau

L'article rend compte d'une expérience de littératie précoce en contexte scolaire en prenant l'exemple de la mise par écrit de consignes de bricolage. Il montre comment peut être intégré à l'enseignement ce qui fait souvent l'attrait particulier des pratiques littérales extrascolaires pour ceux qui apprennent à écrire: leur inscription dans un contexte producteur de sens, la connaissance exacte par tous les participants de ce que l'action littérale peut faire dans une situation donnée et, enfin, leur intégration dans une interaction sociale.

Mots clés

promotion empirique de l'écrit, enseignement au moyen de l'écrit, textualité, didactique de l'écrit, petites classes