

Schreibaufgaben situieren und profilieren

Thomas Bachmann & Michael Becker-Mrotzek

0 Einleitung

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie gute, d. h. lernförderliche Schreibaufgaben aussehen könnten. Oder anders ausgedrückt: Wir fragen nach den Bedingungen von schreibdidaktischen Settings bzw. Schreibarrangements, die Textformen in besonderer Weise zu förderlichen Lernformen machen. Ausgehend von einer modernen, auch den Schreibprozess und die Schreibeentwicklung berücksichtigenden Schreibdidaktik skizzieren wir zunächst allgemeine Bedingungen guten Schreibunterrichts, bevor wir dann sog. „Aufgaben mit Profil“ vorstellen. Darunter verstehen wir solche Aufgaben, die den Lernprozess in einen authentischen und sozialen Kontext einbetten, in dem das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt. Schreiben findet hierbei innerhalb einer sozialen Interaktion statt. Sodann referieren wir die ermutigenden Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie, die die Wirkung unterschiedlicher Aufgaben in zweiten Schuljahren erhoben hat. Dabei zeigt sich, dass Aufgaben mit Profil sich tendenziell positiv auf die Schreibleistungen aller Schüler/innen auswirken, d. h. unabhängig von Geschlecht, Erstsprache und sozialem Status.

1 Schreiben lehren und lernen

Im folgenden Absatz soll gezeigt werden, dass in der Geschichte der Schreibdidaktik die Wirkung von Schreibaufgaben auf die Lerner weder theoretisch noch empirisch im Fokus stand.

Schreiben *lehren* ist seit langem Thema der einschlägigen Disziplinen, zunächst im Rahmen der Rhetorik, später der Aufsatzlehre und seit einiger Zeit der empirischen Fachdidaktik, und hier der Schreibdidaktik. In seiner Geschichte des deutschen Aufsatzes hat Otto Ludwig (1988) eindrucksvoll nachgezeichnet, wie sich der Schulaufsatz bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zunächst einmal als eigenständiger Unterrichtsgegenstand etablieren musste. Bis zu diesem Zeitpunkt war das Schreiben funktional eingebunden in die rhetorische Praxis und diente der Vorbereitung der Rede, die Ziel und Abschluss des Schreibens bildete. Die mündliche Rede als wesentlicher Teil der öffentlichen Auseinandersetzung konstituierte so den Handlungsrahmen, auf den hin zu planen und zu formulieren war. Hier fanden die Schreiber/innen Adressaten, Thema und Zielsetzung, aus denen sie nicht nur im Planungsprozess schöpfen, sondern im Vortrag zugleich die Wirkung in der Interaktion erfahren konnten. Mit der Etablierung eines ei-

genständigen Aufsatzunterrichts am Gymnasium änderten sich nicht nur die Rahmenbedingungen, sondern auch die Lernbedingungen. An die Stelle der ursprünglichen mündlichen Auseinandersetzung trat nun als zentrales Ziel die schriftliche Abhandlung eines strittigen Sachverhaltes. Gefordert war eine argumentative Auseinandersetzung mit einem Problem, die Begründung einer eigenen Position in Vorbereitung auf ein (philologisches) Studium.

Aus dieser schulischen Praxis heraus hat sich dann der traditionelle, stark an der sprachlichen Form orientierte Aufsatzunterricht entwickelt, der seinen vielleicht deutlichsten und bekanntesten Ausdruck in den sechs traditionellen Aufsatzarten findet: *Erzählung* und *Bericht*, *Schilderung* und *Beschreibung* sowie *Abhandlung* und *Erörterung*. Sie bilden nach wie vor die prototypischen schulischen Textformen, auch weil ihnen in gewisser Weise alltägliche Textfunktionen bzw. sprachliche Handlungsmuster entsprechen. Mit der Verfestigung zu einem Curriculum geriet jedoch ihre didaktische Funktion als Textform, als Lernaufgabe in der Schreibentwicklung zunehmend aus dem Blick. Die Aufsatzarten wurden zum Selbstzweck, ihre sprachlichen Formen absolut gesetzt und so von ihrer didaktischen und damit letztlich pragmatischen Funktion entbunden. Verbunden damit war ihre Entfremdung vom lernenden Subjekt, das mit den korrespondierenden Schreibaufgaben kein Ziel mehr zu verbinden wusste. Ohne erkennbares Ziel und ohne identifizierbaren Adressaten fehlt dem Schreibprozess jedoch ein wichtiges Steuerungsmoment, das in dem Modell von Hayes/Flower (1980) als Wissen über die Adressaten und als Zielsetzung enthalten ist.

Aus der Unzufriedenheit mit und den Unzulänglichkeiten dieser Art des Aufsatzunterrichts erwuchs eine Reihe von Gegenbewegungen, die jede für sich unterschiedliche Aspekte des Schreibens wieder in ihr Recht einzusetzen versuchte. In der hier gebotenen Kürze kann man sagen, dass das *Freie Schreiben* die vielleicht radikalste Antwort darstellt, indem es alle Beschränkungen aufgab und es dem Lerner überließ, wann, wie und worüber er schreiben wollte – oder auch nicht; hier hat der *Erlebnisaufsatz* seinen Ursprung. Der *Kommunikative Aufsatzunterricht* hatte sich zum Ziel gesetzt, den Leser wieder in das Handeln mit Sprache in sozialer Interaktion zurückzuholen, indem für möglichst authentische Adressaten geschrieben werden sollte. Und das *Kreative Schreiben* schließlich setzte stark auf den Prozess der Ideengenerierung und die Schaffung neuer Formen, indem ungewöhnliche, anregende Schreibsituationen geschaffen wurden. Gemeinsam ist allen bislang vorgestellten Ansätzen zweierlei: zum einen die Konzentration auf je einen Aspekt des Schreibens, und zum anderen ein Fehlen an empirischer Überprüfung. Die Wirkung der vorgestellten Konzepte auf den Erwerb und die Entwicklung von Schreibfähigkeiten wurde nicht erhoben (vgl. aber Winter 1998).

Mit der Rezeption der anglo-amerikanischen Schreibforschung in den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts fasste die Empirie auch in der Schreibdidaktik Fuß; terminologisch findet das seinen sichtbaren Ausdruck im Wandel von der *Aufsatz-* zur *Schreibdidaktik*. In Bezug auf die didaktischen Konzepte der Folgezeit ergeben sich hieraus zwei wesentliche Konsequenzen, die sich unter dem Stichwort der *Prozessorientierung* zusammenfassen lassen: zum einen wird nun der Prozess der Textproduktion – das Schreiben selbst – wieder zum Unterrichtsgegenstand; nicht nur der fertige Text, sondern auch der Weg dorthin ist Unterrichtsgegenstand. Bis hin zu den Bildungsstandards der KMK von 2004 und den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der KMK (EPA) von 2002 findet sich die Forderung nach Berücksichtigung des Schreibprozesses. Der zweite Aspekt der Prozessorientierung bezieht sich auf den Entwicklungsprozess. Aus einigen Entwicklungsstudien (Bereiter/Scardamalia 1987; Augst/Faigel 1986; Becker-Mrotzek 1997; Augst et al. 2007) wissen wir, dass der Schreiberwerb einer eigenen Entwicklungslogik folgt, die in der Pubertät mit der literalen Orientierung, d. h. der Fähigkeit, ganz im Medium der Schrift zu handeln, einen vorläufigen Abschluss findet. Die Einsicht, dass diese Reihenfolge einer Sachlogik folgt und auch durch didaktische Maßnahmen nur bedingt verändert werden kann, hat u. a. die didaktische Konsequenz, den Unterricht dem jeweils folgenden Entwicklungsschritt anzupassen.

Weitgehend unerforscht ist bislang der Zusammenhang von Schreibunterricht und Schreibentwicklung. 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 zumeist 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.

2 Aufgaben mit Profil

Unser theoretisches Konstrukt eines schreibförderlichen Unterrichts fassen wir in dem Terminus „Aufgaben mit Profil“ begrifflich zusammen. Darunter verstehen wir Schreibaufgaben, die so klar konturiert und profiliert sind, dass sie für die Lerner/innen 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 Lerner 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 u. E.:

- Der zu schreibende Text muss für die Schüler/innen 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 Schüler/innen 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 Schüler/innen 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 Leser zu überprüfen, so wie sie es aus der mündlichen Kommunikation gewöhnt sind (einigermaßen 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 Schüler/innen zu entfalten vermögen.

Am Beispiel einer Bastelanleitung soll die Profilierung im Folgenden knapp skizziert werden. Die Schüler/innen 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:



Abb. 1: Fingerpuppen

In einem ersten Schritt lernen die Schüler/innen, 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

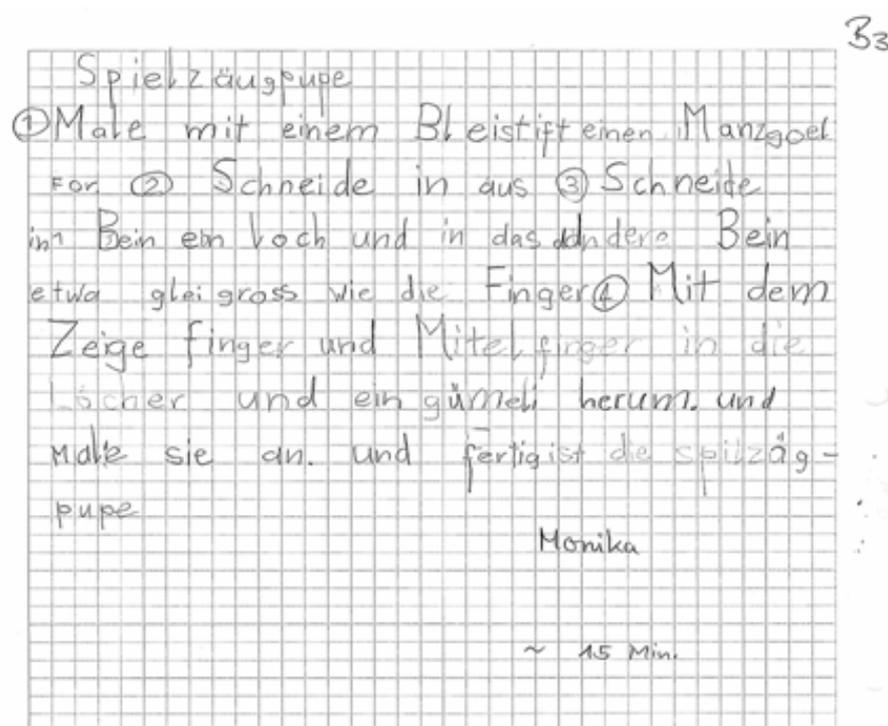
in 1 Bein ein loch und in das andere Bein

etwa glei gross wie die Finger 4 Mit dem

Zeige finger und Mitel finger in die

Löcher und ein gümeli herum. Und

Male sie an. Und fertig ist die spilzäg-Pupe



Bsp. 1: Instruktion von Monika, 2. Schuljahr

3 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.

3.1 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 profilierten 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 Einladungsschreiben¹ – gesamthaft 112 Texte für die Analyse zur Verfügung. Diese Texte wurden in drei Analysedurchgängen auf drei Dimensionen hin untersucht:

¹ 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.

- **formal-basale Schreibfähigkeiten**
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-pragmatische Schreibfähigkeiten**
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/Schmidlin Hgg. 2005; Becker-Mrotzek 2006).
- **Textfunktionen/Textformate**
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 Schüler/innen 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 gesetzt.² Die Größe der Stichprobe (N = 56) und der Umfang des (verwertbaren) Textkorpus' (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.

2 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, 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.

3.2 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 1987b; 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 Schüler/innen 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:

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 Mittelfinger 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 mittel 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. Bereiter/Scardamalia 1987b) verpflichteten Schreibhaltung – (zu) kurz bleibt. Auffällig ist, dass er den eigentlichen 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 präsupponiert, wäre zu weit hergeholt (auch wenn Andri 18 Jahre alt wäre!).

Zuerst nimmt man eine Schablone und ein Blatt Papier. Und dann legt man die Schablone auf das Papier. Dann färbt 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 einen kleinen 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 der Zeigefinger und der 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 Har-*moS*-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. Diese Forderung entspricht der Position von Ossner, Schreibenlernen sei letztlich ein „institutionengeleiteter“ Prozess, welcher die tatsächlichen Potenziale der Schreiber/innen nur bedingt nutze (vgl. Ossner 1996). 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 Datenlage 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 Schüler/innen 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 Schüler/innen in unterschiedlich anspruchsvollen Aufgabenformaten zu erheben. Genau dies ist – mindestens in der Schweiz – nicht die gängige Praxis.

Auch die dritte der untersuchten Schreibfähigkeiten („Textfunktionen/Textformate“), nämlich die Nutzung von musterspezifischen 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 prognos-

tischen Wert für die Leistung im Bereich anspruchsvollerer Schreibfähigkeiten – und umgekehrt. In didaktischer Verlängerung bedeutet das, dass die noch viel zu gängige Praxis aufgegeben werden muss, aufgrund ihrer Rechtschreibleistung als „schwache“ Schreiber/innen eingeschätzte Schüler/innen 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 „Textformat“ beim Bericht besser ab als die Jungen. Interessanterweise zeigen sich diese Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der profilierteren 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, ersprachlichem Hintergrund und sozioökonomischem Status gelöst werden kann.

4 Ausblick

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 Proband/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.

Die hier angedachten Studien sind in der Konzeption ausgesprochen anspruchsvoll und brauchen in der Durchführung sehr viele Ressourcen. Lohnen würden sich solche Studien im Schnittbereich zwischen Unterrichts- und fachdidaktischer Forschung aber allemal, weil sie empirisch unterfütterte Ergebnisse zu wichtigen Aspekten auf der Mikroebene der Schreibförderung im Unterricht beisteuern könnten.

Literatur

- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986) Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmuth Feilke. Frankfurt/Bern: Lang
- Augst, Gerhard et al. (2007) Text-Sorten-Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M.: 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 (Hgg.) Literale Textentwicklung. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, S. 155-184
- Bachmann, Thomas et al. (2007) Aufgaben mit Profil. Zur frühen Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten (unveröff. Schlussbericht zu einem internen Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich)
- Baurmann, Jürgen (2002) Schreiben-Überarbeiten-Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer
- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1986) Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. (Basisartikel) In: Praxis Deutsch, H. 80, S.16-22
- Becker-Mrotzek, Michael (1997) Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen
- Bereiter, Carl (1980) Development in Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 73-93
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987a) 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
- Bortz, Jürgen (1999) Statistik für Sozialwissenschaftler. 5., vollst. überarb. u. aktual. Aufl. Berlin: Springer
- 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.) Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43
- Feilke, Helmuth (1996) Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.) Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter. S. 1178-1191
- Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hgg.) (2005) Literale Textentwicklung. Frankfurt/M. et al: Lang
- Hayes, John/Flower, Linda (1980) Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 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, S. 380-391
- Ludwig, Otto (1988) Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin: de Gruyter
- Ossner, Jakob (1996) Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul (Hgg.) Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart et al.: Klett
- Rehbein, Jochen (1977) Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler
- Thomé, Günther (2003) Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn et al.: Schöningh UTB, S. 369-379

- 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
- Winter, Claudia (1998) Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg: Wißner