

Ulrike Behrens

Vorschule und Primarstufe

1. Einführung

In diesem Beitrag wird der aktuelle Stand der Forschung vorgestellt, soweit er sich auf die Entwicklung der Schreibkompetenz im Vor- und Grundschulalter bezieht. Diese Phase ist stärker als spätere Schreibalter dadurch geprägt, dass gleichzeitig sowohl grundlegende Schreibfertigkeiten als auch die Fähigkeit zur Textproduktion erworben werden müssen, wobei von einer engen Interaktion verschiedener Teilbereiche auszugehen ist. Diese Interaktivität ist der Grundgedanke des bis heute einflussreichen Schreibentwicklungsmodells, das Carl Bereiter im Jahre 1980 publizierte. Das heuristische, nicht empirisch evaluierte Modell ist in der deutschsprachigen Schreibdidaktik ausgesprochen intensiv rezipiert worden und liegt bis heute zahlreichen Modellierungen der Schreibentwicklung zugrunde (vgl. etwa Becker-Mrotzek, 1997/2004; Baurmann, 2008, S. 32). Dabei wurde es häufig entgegen seiner eigentlichen Intention zugespitzt als Darstellung von mehr oder minder zwingend aufeinander folgenden Entwicklungsstufen (explizit mit Bezug auf Piaget vgl. Baurmann, 2008, S. 27 f.; kritisch hingegen z.B. Bremerich-Vos, 2004, S. 85 ff.; Merz-Grötsch, 2010, S. 43).

Neuere Befunde zu den Schreibfähigkeiten von Vorschul- und Grundschulkindern passen jedoch nicht gut zu solchen stufenförmigen Entwicklungsmodellen: Werden nämlich Kinder im Hinblick auf spezifische Teilsysteme entlastet, so stellen sie in anderer Hinsicht Schreibfähigkeiten unter Beweis, die für ihr jeweiliges Schreibalter als überdurchschnittlich gelten müssen. Die Entlastung kann sich beispielsweise auf grundlegende Schreibfertigkeiten wie beim Diktieren (vgl. Merklinger, 2010) oder auf die Aneignung notwendigen Handlungswissens beim Schreiben von Instruktionen beziehen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; von Gunten, 2012). Chuy, Scardamalia und Bereiter (2012, S. 184 ff.) berichten zusammenfassend über Arbeiten zum sogenannten *knowledge building*-Ansatz. In Kontrollgruppendesigns konnte gezeigt werden, dass die Texte von Viertklässlerinnen und Viertklässlern auch ohne speziellen Schreibunterricht vom Aufbau thematischen Wissens profitieren, und zwar im Hinblick auf generelle Textqualität, Kohärenz und sprachliche Mittel, Wortschatz sowie „Wissenschaftlichkeit“ (gemessen mithilfe einer vierstufigen Ratingskala von Level 1: naive (Fehl-)Vorstellungen von naturwissenschaftlichen Zusammenhängen bis Level 4: Erklärungen, die wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen).

Zwar lassen sich diese Ergebnisse nicht gut mithilfe stufenförmiger Modelle interpretieren. Eine Re-Lektüre des Bereiter'schen Ansatzes zeigt aber, dass sie durchaus mit der ursprünglichen Intention des Modells vereinbar sind: Bereiter versteht Schreiberwerb als sukzessiven Ausbau verschiedener Teilkompetenzen, wobei die zunehmende Routine in (irgend-)einem Handlungsbereich mentale Ka-

pazitäten für die Konzentration auf andere Bereiche freisetzt. In Abschnitt 2 wird diese Lesart als theoretischer Rahmen zur Einordnung empirischer Ergebnisse vorgeschlagen, die dann in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden.

2. Bereiters Entwicklungsmodell – revisited

Unbestritten ist, dass beim Schreiben generell eine große Anzahl verschiedenartiger Prozesse gleichzeitig bewältigt und koordiniert werden muss. Die Interaktion zwischen den Teilprozessen und sprachlichen Ebenen beim Schreibenlernen ist verschieden modelliert worden (zusammenfassend vgl. Berninger & Chanquoy, 2012). Erfahrene Schreibende meistern diese komplexe Aufgabe, weil bei ihnen viele dieser Prozesse weitgehend automatisiert bzw. routiniert ablaufen und so in begrenztem Umfang die parallele Bearbeitung mehrerer Teilaufgaben möglich ist. Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger müssen hingegen auch grundlegende Aspekte des Schreibprozesses bewusst kontrollieren, was die begrenzte Kapazität ihres Arbeitsspeichers belastet, sodass für andere Aspekte weniger Aufmerksamkeit zur Verfügung steht.

Bereiter nimmt nun an, dass Novizen die Nutzung dieser begrenzten Kapazitäten dadurch optimieren, dass sie sich jeweils auf die Bewältigung derjenigen Teilsysteme konzentrieren, die ihnen in einer gegebenen Situation eine Textproduktion – wie rudimentär auch immer – erlauben. Es ist deswegen zwar durchaus wahrscheinlich, dass zunächst beispielsweise motorische Aspekte oder Fragen der Wortwahl im Fokus der Aufmerksamkeit stehen und die eigentliche Textproduktion beeinträchtigen, es ergibt sich jedoch keine zwingende Abfolge des Erwerbs von Teilsystemen. Daher will Bereiter *Stadien (stages)* der Schreibentwicklung ausdrücklich nicht als eine im Piaget'schen Sinne stufenförmige Sequenz verstanden wissen, sondern als Arten der Prozessorganisation, die sukzessive, jedoch ohne festgelegte Reihenfolge erworben und automatisiert (besser: prozeduralisiert) werden. Die zu erwerbenden Fähigkeiten gruppiert Bereiter (1980, S. 82) in:

- die flüssige Produktion geschriebener Sprache,
- die Ideenproduktion,
- die Beherrschung von Schreibkonventionen,
- die Fähigkeit, den Leser zu berücksichtigen,
- ein Sinn für Sprache bzw. Stil (*literary appreciation*) sowie
- die Fähigkeit reflektierenden Denkens.

Kinder im Vor- und Grundschulalter stehen beim Erwerb all dieser Teilsysteme erst am Anfang. In ihrer frühen, ungesteuerten Aneignung differenzieren sie jedoch offenbar weniger zwischen „basalen“ und „komplexen“ Anforderungen des Schreibens, als aus Sicht der Schriftkonzepte Erwachsener bzw. aus der Perspektive stufenförmiger Modellierungen anzunehmen wäre. Vielmehr spricht vieles dafür, dass Kinder sich Aspekten der Schriftsprachlichkeit auf verschiede-

nen Ebenen parallel zuwenden und schon früh mentale Modelle im Bezug auf Schrift und Schreiben entwickeln. Der Mechanismus dieser Aneignung kann als Prozess der „Reorganisation, Restrukturierung und Erweiterung einer bereits vor Beginn des Schreiberwerbs aufgebauten sprachlichen und kommunikativen Kompetenz“ (Feilke, 1994, S. 1180) begriffen werden. Für eine solche Parallelität und gegen Entwicklungsstufenmodelle sprechen empirische Befunde, die auch bei jungen Kindern komplexe Fähigkeiten nachweisen. Dazu gehört ein naives, aber durchaus zutreffendes Wissen über das Wesen von Schrift und Schriftlichkeit (vgl. Abschnitt 3.1) und über Merkmale von Textsorten und deren Adressaten (vgl. Abschnitt 3.2). Eine Schlüsselrolle kommt dabei dem kommunikativen (Schreib-) Setting sowie gegebenenfalls den unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu, in denen Kinder diese Kenntnisse zeigen sollen (vgl. Abschnitt 4).

3. Vorschule

3.1 Konzepte von Schrift und Schriftlichkeit

Ein erster wichtiger Aspekt des Erwerbs von Schreibfähigkeit ist es, ein Verständnis für die Bedeutung von Schrift und Schriftlichkeit zu entwickeln. Dass Kinder dies schon sehr früh lernen, zeigen Untersuchungen zu schreibbezogenem Wissen sowie zur Schriftwahrnehmung und -produktion junger Kinder. Schon in den 1970er Jahren untersuchte eine Arbeitsgruppe um Emilia Ferreiro, welche Vorstellungen junge Kinder von geschriebener Sprache, ihrer Funktion und Funktionsweise haben. Dafür stellten die Forscherinnen Kindern im Alter von 4, 5 und 6 Jahren Lese- und Schreibaufgaben. Die Kinder sollten u.a. den eigenen Namen und den eines Freundes oder Verwandten notieren, Malsituationen von Schreibsituationen unterscheiden, geübte und ungeübte Wörter sowie einen Satz aufschreiben. Ferreiro und Teberosky (1982, S. 263) kommen zu dem Schluss, dass die meisten Kinder bereits im Alter von vier Jahren zwischen Schreiben und Malen zu unterscheiden wissen und verstanden haben, dass Schriftzeichen keine bloßen Linien sind, sondern Objekte repräsentieren. Ähnliche Ergebnisse fasst Tolchinsky (2003) zusammen: Schon weit vor der Einschulung entwickeln Kinder ein intuitives Verständnis von Schrift als Mittel der Kommunikation und als Wissensbereich. Eine Studie von Baumann et al. ergab gar, dass „sich die Einschätzungen zum Schreiben bei Schulanfängern und Studierenden der Germanistik ähneln“ (Baumann, Buchin, Finsterwalder, Heß & Peglau, 1998, S. 214). Die 30 Erst- und Zweitklässler und 22 Studierenden hatten in Einzel- und Gruppensettings anhand von Bildkarten (z.B. Vorlesen, Malen, Stempeln, Rechnen, ein Graffiti sprühen, etwas notieren, mit Kreide auf den Boden schreiben) zu entscheiden, ob es sich dabei um Schreiben handelt oder nicht. Dabei ergaben sich nur in 2 von 21 Fällen (ein Erwachsener malt; Schreibschwingen; vgl. Baumann et al. 1998, S. 208) signifikante Abweichungen. Bezüglich der Differenzierung verschiedener Repräsentationsformen fanden Dockrell und Teubal (2007) in ver-

schiedenen Studien schon bei Vorschulkindern nicht nur Unterschiede zwischen schrift- und zahlenförmigen Notaten, sondern auch zwischen imitierten Layouts verschiedener Textsorten (Narration und Beschreibung) in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung. Kinder verfügen also über basales implizites Wissen zu Schrift und Schreiben, zum Charakter und zur Funktion von Zeichen und Texten sowie zu deren optischen Merkmalen, die sie in ihrer Umwelt wahrnehmen und auch reproduzieren können. Auf diesem Wissen baut der eigentliche Erwerb der Schriftsprache auf. Die kindlichen Konzepte entsprechen dem, was in Modellen des Schriftspracherwerbs die *präliterale-symbolische Phase* bzw. *Strategie* (s. unten) charakterisiert: Feinmotorisch durchaus noch unbeholfen ahmen die Kinder nach, was sie als Schrift und Schreiben wahrnehmen.

Die grundlegende Erkenntnis, dass der institutionalisierte Schreiberwerb nicht voraussetzungslos beginnt, begründet das Interesse an solchen Vorläuferfähigkeiten, die einen gelingenden Schriftspracherwerb anbahnen bzw. voraussagen können. Eine prominente Rolle spielte in diesem Zusammenhang lange die sogenannte phonologische Bewusstheit (*phonological awareness*), verstanden als Beachtung formaler Eigenschaften der (gehörten) Sprache. Dafür muss das Kind von deren semantischem Gehalt absehen und seine Aufmerksamkeit auf Strukturen, etwa auf Klangeigenschaften, Wörter, Silben oder einzelne Laute, richten. Ein umfangreiches Korpus an Forschungsliteratur insbesondere aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie belegt querschnittliche und längsschnittliche Zusammenhänge zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb (z.B. Ennemoser, Marx, Weber & Schneider, 2012). In letzter Zeit mehren sich allerdings aus sprachdidaktischer Sicht Zweifel an der Interpretation der dort präsentierten Daten im Sinne einer notwendigen *Voraussetzung* für den Schriftspracherwerb. Rackwitz kommt in einem Projekt zur Förderung von 40 rechtschreibschwachen Erstklässlerinnen und Erstklässlern zu dem Schluss, „dass es einer expliziten und isolierten Förderung der phon. Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit nicht bedarf, sondern dass eine Förderung vielmehr direkt beim Schriftspracherwerb ansetzen kann“ (Rackwitz, 2009, S. 13). Auch in einer aktuellen Studie von Hatz (2015) zeigte ein altersangepasstes Training von Erstklässlerinnen und Erstklässlern keine nennenswerte Wirkung; deutlich stärker ins Gewicht fielen Effekte der Schriftspracherwerbsmethode. Aline Lenel kommt auf Basis ihrer längsschnittlich angelegten Untersuchung zu dem Schluss, dass phonologische Bewusstheit „nur dann Prädiktor gelingenden Schrifterwerbs [ist], wenn sie auf Schriftkenntnis beruht“ (Lenel, 2005, S. 167 f.). In vier Teilstudien überprüft sie im Rahmen ihrer Dissertation Modellannahmen zu Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs und arbeitet dafür mit Vorschulkindern ohne Buchstabenkenntnisse und vor Einsetzen eines schriftbezogenen Unterrichts. Überprüft werden Hypothesen, nach denen der Schriftspracherwerb auf phonemanalytischen Vorläuferfähigkeiten aufbaut, und solche, nach denen Fähigkeiten der logographischen Verarbeitung und basale Dekodierfähigkeiten als Prädiktoren eines späteren Schriftspracherwerbs gelten. In den längsschnittlichen Designs wird frühes phonem- und schriftbezogenes Wissen der Kinder mit ihren späteren Schreibkompetenzen in Beziehung gesetzt.

Im Ergebnis zeigt sich, dass vor allem das Schriftwissen der Kinder die späteren Schreibkompetenzen voraussagen kann und als Moderator für den Einfluss phonembezogenen Wissens fungiert.

Auch Valtin (2010) trägt Untersuchungen zusammen, die höchstens mäßige Korrelationen zwischen phonologischer Bewusstheit und späteren Lese- und Rechtschreibfähigkeiten berichten und in denen Langzeiteffekte von Trainings bzw. ein Transfer insbesondere auf hierarchiehöhere Leseleistungen ausblieben. Sie kritisiert am Konzept der phonologischen Bewusstheit, dass es sich dabei um eine „willkürliche Zusammenfassung heterogener sprachlicher Einheiten und Operationen“ handle und plädiert stattdessen dafür, vier aufeinander aufbauende Ebenen der „kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift“ (S. 4f.) zu unterscheiden:

1. Vergegenständlichung von Sprache/Abstraktion von Bedeutungszusammenhang,
2. Segmentierung von Äußerungen in Wörter: Wortbegriff,
3. Phonemanalyse,
4. Lernen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen und orthografischen Prinzipien.

Diese Ebenen ließen sich den charakteristischen Strategien zuordnen, die Kinder beim Lesen und Schreiben unbekannter Wörter nutzen, und entsprächen insofern einer stufenweisen Modellierung des Schriftspracherwerbs (s. unten; zusammenfassend vgl. auch Marx, 2007, S. 26 ff.). Eine solche Modellierung sowie die daraus abzuleitenden Förderkonzepte müssen jedoch noch eingehender hinsichtlich ihrer Gültigkeit bzw. Wirksamkeit evaluiert werden.

3.2 Frühe literale Kenntnisse und Fähigkeiten

Dass Kinder bereits vor gezielter Instruktion ihre Aufmerksamkeit auf Sprache und Sprachliches richten, gilt nicht nur auf der Ebene von Zeichen und Wörtern (s. oben). Analog zur vorschulisch erworbenen phonologischen Bewusstheit und zu impliziten schriftbezogenen Konzepten interessiert man sich daher zunehmend auch für das Genrewissen, das sich in der Textproduktion von Kindern zeigt. Um dies zu erforschen, werden die Kinder beim Verfassen von Texten von den motorischen und orthografischen Anforderungen der materiellen Textproduktion entlastet, indem sie etwa ihre Texte diktieren dürfen (im Sinne von Isaacson, 1989, handelt es sich bei diesen *basic writing skills* um Aufgaben der *Schreibkraft* im Unterschied zur *Autorschaft*). Ein entsprechendes Forschungsdesign soll hier beispielhaft vorgestellt werden.

Im Rahmen des Hamburger Projekts „Hörmedien und Lesenlernen“ ließ Daniela Merklinger 38 Fünfjährige eigene Texte diktieren. Diese bezogen sich auf Bilderbuch-Geschichten, die den Kindern zunächst vorgelesen und anschließend

mehrfach als Hörspiele präsentiert worden waren (vgl. Merklinger, 2010; Hüttisgraff & Merklinger, 2010). Das Diktieren ermöglicht den Vorschulkindern eine Autorschaft, obwohl sie noch nicht schreiben können. Anhand der entstandenen Texte und insbesondere an den Transkripten der Diktiersituationen zeigt sich eine „Haltung des Schreibens“ auf verschiedenen Ebenen, nämlich bezogen auf

- die textsortenadäquate Strukturierung von Texten,
- den aktiven Wortschatz und die Angemessenheit der Wortwahl, auch im Vergleich zu sprachlichen Vorlagen (etwa beim Nacherzählen),
- die angemessene Verwendung sprachlicher Verknüpfungsmittel, insbesondere auch im Hinblick auf spezielle Textfunktion (etwa: Spannung aufbauen, sach- oder chronologische Struktur generieren).

Die Kinder verfügen also auch hinsichtlich Schreibkonventionen und stilistischer Fragen über Fähigkeiten der Autorschaft, die offenbar im Kontakt mit Texten bereits vor dem Einsetzen gezielten Unterrichts erworben wurden und die nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv zum Tragen kommen. Dabei spielt laut Merklinger das spezielle Setting, das die Langsamkeit des Aufschreibens für die Kinder erfahrbar macht, eine entscheidende Rolle: Die Verzögerung ermöglicht bewusster Planungs- und Revisionsprozesse, die sich beispielsweise in Formulierungsvarianten, Explizitlautung beim Diktieren sowie Aufforderungen zur Veränderung des Niedergeschriebenen äußern.

4. Grundschule

4.1 Schriftspracherwerb

Spätestens mit der Einschulung setzt ein institutionell systematisierter Schreibunterricht ein, dessen Ziel zum einen die zunehmend normgerechte Verschriftung von Sprache ist. Aufbauend auf dem oben beschriebenen Vorwissen der Kinder über Schrift und Schreiben wird dieser Schriftspracherwerb in Stufen- oder Phasenmodellen (grundlegend Frith, 1985) dargestellt, die eine Interaktion zwischen rezeptivem und produktivem Umgang mit Schrift annehmen. Als grundlegende Stufen nach der *präliterale-symbolischen Phase* werden hierbei jeweils eine *logographische* (oder *logographemische*), eine *alphabetische* und eine *orthographische Phase* (oder auch Strategie) angenommen. Eine aktuelle Zusammenstellung von Modellen, die auf dieser Grundlage weitere Stufen oder Strategien ausdifferenzieren, findet sich bei Schröder-Lenzen (2013, S. 66 ff.).

4.2 Text-Sorten-Kompetenz

Zum anderen zielt schulischer Schreibunterricht auf die Fähigkeit zum Verfassen von zunehmend funktions-, adressaten- und kontextgerechten Texten. Die Bildungsstandards für die Grundschule orientieren sich an der Idee eines prozessorientierten Ansatzes, der die ineinandergreifenden Teilprozesse Planen, Aufschreiben und Überarbeiten (Hayes & Flower, 1980) u.a. auch separat berücksichtigt. In der deutschen und internationalen Schreib(entwicklungs)forschung wurden diese drei Teilprozesse bislang in sehr unterschiedlichem Umfang bearbeitet. Einen Schwerpunkt bilden solche Projekte, die auf Basis von Textkorpora Entwicklungsverläufe in verschiedenen Dimensionen nachzeichnen. Hier wird von Merkmalen der jeweiligen Schreibprodukte auf zugrunde liegende Kompetenzen der Schreibenden geschlossen; der Schreibprozess selbst kommt bei solchen Verfahren nicht in den Blick.

Methodisch überwiegen Querschnitt- oder Sequenzdesigns. Dabei werden zu einem oder wenigen Zeitpunkten erhobene Daten aus mehreren Altersgruppen im Sinne einer Entwicklung interpretiert. Selten finden sich echte Längsschnittstudien, bei denen dieselben Probanden und Probandinnen über einen längeren Zeitraum begleitet (d.h. zu mehreren Zeitpunkten getestet) werden. Zudem bezieht sich kaum eine Studie auf das Verfassen längerer Texte. Eine gewisse Ausnahme bildet die Arbeit von Abbott, Berninger und Fayol (2010, S. 281): Sie testeten 241 Kinder von der ersten bis siebten Klasse (zwei überlappende Kohorten von Klasse 1 bis 5 bzw. 3 bis 7) einmal jährlich mit einem standardisierten Verfahren (WIAT II). Überprüft wurde die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten auf vier sprachlichen Ebenen (Buchstabe, Wort, Satz, Text). Auf Basis der Daten wurden längsschnittliche Strukturmodelle gebildet, um herauszufinden, ob bestehende individuelle Unterschiede zu einem frühen Zeitpunkt die Varianz zu späteren Zeitpunkten erklären können (Abbott et al., 2010, S. 288). Bezogen auf das Schreiben von Texten zeigte sich u.a., dass der einzig konsistente ebenenübergreifende Zusammenhang von Klasse 1 bis 7 zwischen Orthographie (*word spelling*) und dem Texteschreiben bestand, d.h. „individual differences in word-level spelling and text-level composing do not develop in isolation of each other“ (Abbott et al., 2010, S. 294). Im Sinne der oben dargestellten Annahme Bereiters könnte man daraus schließen, dass sicheres Schreiben auf Wortebene eine wichtige Entlastung des Arbeitsgedächtnisses bedeutet. Es ist damit zwar nicht unmittelbare Voraussetzung für das kompetente Verfassen längerer Texte, ermöglicht aber die Nutzung der begrenzten mentalen Kapazitäten für Anforderungen auf der Ebene des Formulierens, „especially during the middle grades when writing requirements of the curriculum are increasing“ (Abbott et al., 2010, S. 294).

Im deutschen Sprachraum liegen einige wenige entwicklungsbezogene Forschungsarbeiten vor, die sich auf die Analyse von Korpora längerer Schülertexte beziehen. Dabei spielen zum einen Merkmale der angezielten Textfunktion, zum anderen die spezifischen Charakteristika der eingesetzten Aufgaben eine bedeutende Rolle für die Ergebnisse. Im Folgenden werden kursorisch Arbeiten zu

einzelnen Textsorten genannt, anschließend wird das aktuell einzige textsortenübergreifende Projekt genauer dargestellt.

Trotz der Abkehr von einer Strukturierung des Curriculums über den sukzessiven Erwerb zunächst „subjektiver“, später „objektiver“ Aufsatzformen (Ludwig, 1988, S. 213) sieht das schulische Brauchtum nach wie vor eine gewisse Abfolge des Erwerbs solcher Muster vor (vgl. dazu die Kritik bei Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing, 2007, S. 358 ff.), die sich über lange Zeit auch in der Forschung widerspiegelte. So finden sich zur Entwicklung bzw. zum Erwerb des (mündlichen und schriftlichen) *Erzählens* im Grundschulalter zahlreiche Untersuchungen (beispielsweise von Boueke, Schüle, Böscher, Terhorst & Wolf, 1995; Hausendorf & Quasthoff, 2005; Becker, 2002, 2005).

Verglichen mit dem Erzählen liegen grundschulbezogene Daten zum *Argumentieren* nur sehr vereinzelt vor. In einer Analyse argumentierender Briefe von 7- bis 23-jährigen Schreibern und Schreiberinnen unterscheidet Feilke (1994, S. 1186) vier Ordnungsprinzipien der Texte, die im Sinne einer Entwicklungslogik interpretiert werden:

- Stufe 1: Perspektive aus der subjektiven Erlebniswelt des Ich.
- Stufe 2: Perspektive auf die ‚objektive‘ Welt der Dinge, wie sie sich für das Ich darstellen.
- Stufe 3: Perspektive auf die Sprache und den Text als Medium.
- Stufe 4: Perspektive auf den anderen und Wechselseitigkeit der Perspektiven.

Eine angemessene Adressatenorientierung gelingt gemäß dieser Modellierung erst den Fortgeschrittenen, während sich frühere Phasen des Erwerbs durch Assoziativität und Ich-Zentrierung sowie ein erzähltypisches „Prinzip der szenischen Kontiguität“ auszeichnen. In anderen Arbeiten konnte allerdings gezeigt werden, dass gelegentlich schon Schülerinnen und Schüler aus der 2. Klasse (Augst et al., 2007) oder der 3. und 4. Klasse (Rezat, 2011) in argumentativen Texten Elemente konzessiven Argumentierens verwenden, die beim Schreibenden die Vorstellung eines Adressaten mit abweichender Perspektive voraussetzen.

Ein interessanter Fall ist die schriftliche *Instruktion*. In Form vor allem von Kochrezepten hat sie durchaus grundschulische Tradition, wird als Aufgabenstellung für jüngere Schreibende aber dennoch oft skeptisch gesehen. Sie kann jedoch in vielerlei Hinsicht als prototypisch für schriftsprachliches Handeln angesehen werden, da sich die Funktionalität im Hinblick auf Formulierungen, Struktur und Adressatenorientierung unmittelbar erweist, wenn schriftliche Anleitungen gelesen und umgesetzt werden. Dies erweist sich schon für jüngere Kinder als lernförderlich (vgl. etwa auf Grundlage des Korpus „Fingerpuppe“: von Gunten, 2012; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; sowie anhand von Spielanleitungen aus dem Projekt Text-Sorten-Kompetenz: Pohl, 2008, S. 105 f.).

Texte von Primarstufenschülerinnen und -schülern zu *verschiedenen Textsorten* liegen aus dem Projekt „Text-Sorten-Kompetenz“ vor. In einer Längsschnittstudie zur Entwicklung der Textsortenkompetenz untersuchte eine Arbeitsgruppe

um Gerhard Augst, in welchen Schritten Kinder ihre Schreibfähigkeiten ausbauen und ob sich bezüglich einzelner Textsorten separate Entwicklungszüge zeigen. Dafür bearbeitete eine Gruppe von 39 Grundschülerinnen und Grundschülern mit Deutsch als Erstsprache zu drei Testzeitpunkten (Klasse 2, 3 und 4) dieselben Schreibaufgaben, die jeweils auf die Produktion einer Erzählung, eines Berichts, einer Instruktion, einer Beschreibung und einer Argumentation abzielten. (Das Korpus steht in einer orthografisch geglätteten Transkription unter www.textsorten-kompetenz.de zusammen mit den fünf Schreibaufträgen online zur Verfügung; → 21).

Die Texte wurden jeweils hinsichtlich der relevanten Gütemerkmale für jede Textsorte charakterisiert, beurteilt und angeordnet. Aus dieser Analyse erwachsen Stufenmodelle, in denen auf jeweils vier Stufen typische Merkmale von Texten beschrieben werden, die der Stufe entsprechen. Augst et al. kommen zu dem Schluss, dass textsortenübergreifend die so charakterisierten Stufen einander in struktureller und sprachlicher Hinsicht ähneln und so vermutlich als Schreibentwicklungsstadien verallgemeinert werden können (vgl. Augst et al., 2007, S. 233 ff.):

- 1. Stadium: Text als subjektiv konstituierte mentale Einheit (unverbundene, selektierte Assoziationen, deren Textualität für Leser nicht nachvollziehbar ist – insofern „Nicht-Texte“ im Sinne gängiger Textdefinitionen).
- 2. Stadium: Text als sachlogische (oft kohäsiv explizierte) Verkettung (ein Aspekt des jeweiligen Sachverhalts reguliert die Auswahl und Anordnung der verschrifteten Propositionen; basale Vertextungsmuster, typischerweise mithilfe nebenordnender Konjunktionen).
- 3. Stadium: Text als mehrdimensionales/-perspektivisches Gebilde (Aufbrechen der kohäsiven Verknüpfungen führt zu Textteilen, in denen unterschiedliche Dimensionen realisiert werden: perspektivierte Sequenzen).
- 4. Stadium: Text als textsortenfunktional synthetisierte Perspektiven (Textteile im Sinne einer einheitlichen Textfunktion gegliedert, mithin kohärent).

So wichtig diese Untersuchung für das Verständnis von Schreibentwicklung ist, es bleiben doch systematische Fragen bislang offen: Eine *methodische* Kritik bezieht sich auf die Reliabilität des Modells. Bremerich-Vos und Possmayer (2011) evaluierten das Modell mit Hilfe von Schülertexten aus der Bildungsstandards-Normierungsstudie: Insgesamt 1500 Texte von Schülerinnen und Schülern aus der 3. und 4. Klasse wurden von einer Gruppe geschulter Rater kriteriengeleitet den Stufen des Modells zugeordnet. Als Gelingenskriterium für ein solches hoch inferentes Rating wurde eine Beurteilerübereinstimmung von 0.7 (Cohen's Kappa) erwartet. Dieses konnte aber auch nach mehrmaligen Schulungen nicht erreicht werden. Unbeschadet der augenscheinlichen Validität der Stufenbeschreibungen und ihres heuristischen Wertes für den Umgang mit Schülertexten steht folglich eine reliable Umsetzung des Modells in ein handhabbares Kriterienraster noch aus.

Zudem war es im Rahmen des Projekts nicht vorgesehen, auch die unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu kontrollieren. Aus der Auskunft einer Lehrerin für die vierte Klasse geht hervor, dass während der Projektlaufzeit „die Textsorten der Erhebung alle vorkamen bis auf die Argumentation“ (Augst et al., 2007, S. 40); was jedoch in den untersuchten Klassen konkret unterrichtet und geschrieben wurde, wurde nicht dokumentiert. Schließlich bringt es die Anlage der Untersuchung mit sich, pro Textsorte auf eine einzige Aufgabenstellung zu setzen, die von jedem Kind zu drei Zeitpunkten bearbeitet wurde. Man gewinnt dadurch eine Vergleichbarkeit im Längsschnitt, die bei (motivational vermutlich günstigeren) wechselnden Schreibaufträgen kaum gegeben wäre. Andererseits muss der Effekt der Aufgabenstellung auf die Textqualitäten auf diese Weise unaufgeklärt bleiben. (Dies trifft auch auf die Instruktion zu, bei der die Komplexität der Aufgabe sehr von dem Spiel abhängt, das die Kinder für ihre Anleitung wählen).

4.3 Die Rolle der Aufgabenstellung

Anschließend an die letztere Überlegung lässt sich in jüngster Zeit auch empirisch ein verstärktes Interesse am Zusammenhang zwischen Schreibaufgabe (im Sinne von *task environment* bei Hayes & Flower, 1980) und Schreibprodukt erkennen. So weisen Thomas Bachmann und Michael Becker-Mrotzek auf die zentrale Rolle hin, die die Aufgabenstellung – genauer: ein profiliertes Aufgabenarrangement – für die Qualität der Texte spielt. Entscheidend für ihre Instruktionsaufgabe für die 2. Klasse, das Verfassen einer Bastelanleitung für die Kinder der Parallelklasse, war zum einen die vorauslaufende Aneignung des notwendigen Handlungswissens, zum anderen der reale Adressatenkreis, der zwar im Moment des Schreibens nicht zugegen war, dessen Perspektive aber im Sinne einer Funktionalität der entstehenden Texte antizipiert werden konnte. Die Befunde im Vergleich mit weniger profilierten Aufgabenstellungen konnten das Ergebnis einer explorativen Vorläuferstudie bestätigen, „dass gut strukturierte und tief in soziale Interaktion eingebettete Aufgabenstellungen insbesondere die Ausdifferenzierung anspruchsvoller pragmatischer Schreibfähigkeiten positiv beeinflussen“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 197). Als Motor für die Ausdifferenzierung sowohl einfacher wie anspruchsvoller Schreibfähigkeiten (Dimensionen waren *formal-basale Schreibfähigkeit*, *funktional-pragmatische Sprachfähigkeit* und *Textfunktionen/Textformate*) erweist sich das didaktische Schreibarrangement. Die Ergebnisse müssen allerdings noch auf breiterer Datengrundlage überprüft werden.

Hieran setzt eine Interventionsstudie von Nadine Anskait an: Sie untersucht gezielt die Effekte, die unterschiedlich profilierte Aufgabenarrangements auf die Textqualität haben, und kontrolliert damit auch die unterrichtlichen Voraussetzungen der Textproduktion, die bei Augst et al. (2007) unberücksichtigt bleiben mussten. Im Rahmen der Studie wurden in insgesamt 24 vierten Klassen zwölf verschiedene, zum einen deskriptive, zum anderen argumentative Schreibarrangements durchgeführt. Das resultierende Korpus enthält jeweils 500 Erst- und

Zweitfassungen. Bislang liegen aus diesem Projekt nur Zwischenergebnisse vor, die sich auf die Nutzung von Formulierungshilfen in *sprachprofilierten Arrangements* beziehen. Die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchungsbedingung greifen häufiger auf spezifische „Schlüsselprozeduren“ (Perspektivierung beim Beschreiben und Abwägung beim Argumentieren) zu, und sie nutzen diese Hilfen in eigenständiger Weise (Anskait & Steinhoff, 2014, S. 152).

Im Zusammenhang mit Schreibarrangements rücken schließlich prozessbezogene Fähigkeiten wie das Planen und Überarbeiten von Texten in den Fokus, die bezogen auf die Grundschule erst seit Kurzem vermehrt untersucht werden. Dies wohl auch deshalb, weil man die notwendige Distanz vom eigenen Text, die man für ein sinnvolles Überarbeiten benötigt, in einem frühen Stadium der Schreibentwicklung bislang als Überforderung ansah. So findet Becker-Mrotzek bei jungen Schreibenden von Bedienungsanleitungen kaum Hinweise auf Planungs- und Revisionsprozesse, und „die insgesamt wenigen vorhandenen Überarbeitungen beschränken sich auf lokale Korrekturen“ (Becker-Mrotzek 1997/2004, S. 243). Neuere Arbeiten (vgl. Held, 2006; Nitz, 2010; Reichardt, Kruse & Lipowsky 2014; Beiträge in Hüttis-Graff & Jantzen 2012) weisen jedoch auch hier auf größere Potenziale hin, vermutlich wiederum in Abhängigkeit von Schreibarrangement und Lerngelegenheit.

5. Perspektiven

Angesichts der referierten Forschungsbeispiele erscheint aktuell die systematische Fokussierung von verschiedensten Aspekten der Schreibumgebung und des Aufgabenarrangements besonders erfolgversprechend. Das betrifft textsortenspezifische Schreibaufträge, profilierte Schreibarrangements und auch spezifische Schreibsettings wie das Diktieren oder Methoden der Textrevision. Die vorliegenden Ergebnisse basieren bislang oft noch auf intensiven Einzelfallanalysen und wenigen, spezifischen Korpora. Sie bleiben daher einstweilen in Teilen spekulativ hinsichtlich der (Be-)Deutungen und Interaktionen. Einige Projekte arbeiten mit sehr offenen Schreibimpulsen, was Hüttis-Graff und Merklinger (2010, S. 180) sogar für unabdingbar halten. Es wäre aber im Interesse einer gezielten frühen Schreibförderung relevant zu prüfen, ob auch junge Kinder schon von profilierten Aufgabenstellungen profitieren. Solche Klärungen können problemlos an die vorgestellten Designs anschließen.

Zudem legen zahlreiche Einzelbefunde nahe, auch die unterrichtlichen Rahmenbedingungen empirisch zu kontrollieren und gegebenenfalls zu variieren, um zu tieferen Einsichten in die Prozesse des Kompetenzerwerbs zu gelangen. Eine solche Vorgehensweise erscheint für den Erwerb der Schreibkompetenz (jenseits des Erstlesens und -schreibens) aktuell erfolgversprechender als die Annahme mehr oder weniger definierter Stufenmodelle der Entwicklung.

Ein erheblicher Teil der neueren Forschungsliteratur zeigt, dass Kinder schon früher über umfassendere literale Fähigkeiten verfügen, als ihnen in der Vergan-

genheit unterstellt wurde. Ein wichtiger Schlüssel zu dieser Erkenntnis sind zum einen systematische Versuche, die innere Struktur des komplexen Konstrukts „Schreibkompetenz“ einschließlich seiner prozessbezogenen Elemente zu modellieren (→ 2). Zum anderen erlauben Methoden, die auf dieser Grundlage gezielt einzelne Teilkompetenzen fokussieren, neue Einblicke. Hierzu zählen insbesondere solche Vorgehensweisen, bei denen Kinder in bestimmten (z.B. motorischen, orthografischen) Anforderungen der bloßen Vertextung entlastet werden wie beim Diktieren, aber auch Forschungsdesigns, die gezielt einzelne Aspekte des Konstrukts variieren (z.B. durch Variation von Schreibaufträgen und -arrangements), um deren Einfluss auf die Schreibprodukte und -leistungen zu ermitteln. Für die theoretische Einordnung der Befunde eignet sich gegebenenfalls ein Modell der sich parallel ausdifferenzierenden Fähigkeits„kerne“ in verschiedenen Dimensionen (Becker-Mrotzek, 1997/2004) in Abhängigkeit von Gedächtniskapazitäten besser als ein lineares Stufenmodell. Dies entspricht auch der Intention des Schreibentwicklungsmodells von Carl Bereiter: In ihren Lernbewegungen und -aktivitäten wenden sich Kinder demnach solchen Teilfähigkeiten zu, die unter gegebenen Bedingungen zu einem aus kindlicher Perspektive akzeptablen Ergebnis führen. Maßgeblich dafür ist nach Bereiters Auffassung die zur Verfügung stehende Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, die durch Automatisierung oder durch Entlastung von einzelnen Teilprozessen frei wird für andere. So entsteht laut Bereiter zwar eine gewisse Wahrscheinlichkeit, jedoch keine Notwendigkeit bestimmter Erwerbsreihenfolgen.

Literatur

- Abbott, R. D., Berninger, V. W. & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102, 281–298.
- Anskait, N. & Steinhoff, T. (2014). Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 129–156). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–210). Duisburg: Gilles & Francke. Verfügbar unter: http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf [31.12.2015].
- Baurmann, J. (2008). *Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Baurmann, J., Buchin, E., Finsterwalder, S., Heß, A. & Peglau, J. (1998). Was Leute über das Schreiben wissen – auch Erwachsene, vor allem Kinder. In R. Weingarten & H. Günther (Hrsg.), *Schriftspracherwerb* (S. 205–217). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Becker, T. (2002). Mündliches und schriftliches Erzählen: Ein Vergleich unter entwicklungs-theoretischen Gesichtspunkten. *Didaktik Deutsch*, 12, 23–38.
- Becker, T. (2005). Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (S. 19–42). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, M. (1997/2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Verfügbar unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf> [31.12.2015].
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 73–96). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Berninger, V. W. & Chanquoy, L. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. D. Preiss (Hrsg.), *Writing. A mosaic of new perspectives* (S. 65–84). New York: Psychology Press.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen*. München: Fink.
- Bremerich-Vos, A. (2004). Rechtschreibstandards, Kompetenzstufen und IGLU – einige Anmerkungen. In A. Bremerich-Vos, K.-L. Herné & C. Löffler (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik* (S. 85–104). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bremerich-Vos, A. & Possmayer, M. (2011). Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung von Textkompetenz im Grundschulalter. *Didaktik Deutsch*, 31, 30–67.
- Chuy, M., Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2012). Development of ideational writing through knowledge building: Theoretical and empirical bases. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & D. D. Preiss (Hrsg.), *Writing: A mosaic of new perspectives* (S. 175–190). New York: Psychology Press.
- Dockrell, J. E. & Teubal, E. (2007). Distinguishing numeracy from literacy: Evidence from children's early notations. In E. Teubal, J. Dockrell & L. Tolchinsky (Hrsg.), *Notational knowledge: developmental and historical perspectives* (S. 113–134). Rotterdam: Sense.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (2), 53–67.
- Feilke, H. (1994). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 1178–1191). Berlin: de Gruyter.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36 (1), 67–81.
- Hatz, H. (2015). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Auswirkungen eines Trainings phonologischer Bewusstheit und eines um Rechtschreibinhalte erweiterten Trainings im ersten Schuljahr auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens bei Schülerinnen und Schülern mit gering ausgebildeten schriftsprachspezifischen Vorläuferfertigkeiten*. Dissertation, Universität Heidelberg. Verfügbar unter: <http://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/79> [31.12.2015].
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/sprach_erwerb.pdf [31.12.2015].

- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Held, U. (2006): *Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hüttis-Graff, P. & Jantzen C. (Hrsg.) (2012). *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hüttis-Graff, P. & Merklinger, D. (2010). Ohne Buchstaben Texte schreiben. Ein Hörspiel für Kinder als Zugang zu Schriftlichkeit. In D. Grenz (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik* (S. 179–198). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Isaacson, S. (1989). Role of secretary vs. author. Resolving the conflict in writing instruction. *Learning Disability Quarterly*, 12 (3), 209–217.
- Lenel, A. (2005). *Schriftlerwerb vor der Schule. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Ludwig, O. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- Merklinger, D. (2010). „Lernendes Schreiben“ am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. In: T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 117–142). Duisburg: Gilles & Francke. Verfügbar unter: http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf [31.12.2015].
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Nitz, L. (2010). *Texte überarbeiten. Das Problem der Kohärenz in Schreibkonferenzen. Eine textlinguistische Untersuchung in der Grundschule*. Berlin: Lit.
- Pohl, T. (2008). Die Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 88–116). Weinheim: Beltz.
- Rackwitz, R.-P. (2009). *Ist die phonologische Bewusstheit wirklich Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb?* Verfügbar unter: <http://phsg.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1> [31.12.2015].
- Reichardt, A., Kruse, N. & Lipowsky, F. (2014). Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textlupe – zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. *Didaktik Deutsch*, 36, 64–85.
- Rezat, S. (2011). Schriftliches Argumentieren. *Didaktik Deutsch*, 31, 50–67.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität 2/2010*. Verfügbar unter: http://www.forumlecture.ch/myUploadData%5Cfiles%5C2010_2_Valtin_PDF.pdf [31.12.2015].
- von Gunten, A. (2012). *Spuren früher Textkompetenz. Schriftliche Instruktionen von ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen im Vergleich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub

universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77041

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20221017-165131-3

Behrens, Ulrike: Vorschule und Primarstufe. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster; New York: Waxmann, 2017, S. 75-88.

<https://www.waxmann.com>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017. Alle Rechte vorbehalten.