



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

von Gunten, A. (2010). Die Adressatenorientierung in schriftlichen Instruktionen von ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen als Indikator für früh entwickelte Textkompetenz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 91, 29-45. <https://doi.org/10.5169/seals-978543>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Anne von Gunten, 2010

Die Adressatenorientierung in schriftlichen Instruktionen von ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen als Indikator für früh entwickelte Textkompetenz

Anne VON GUNTEN

Pädagogische Hochschule Bern, Zentrum für Forschung und Entwicklung
Zähringerstrasse 19, CH-3012 Bern
anne.vongunten@phbern.ch

This study¹ analyzes German writing skills of mono- and multilingual second-graders with an immigrant background (N=318; multilingual students N=250; monolingual students N=68). All students wrote a set of handicraft instructions and were also analyzed in regard to orthographic skills using the *Hamburger Schreibprobe* (May 2007). According to defined criteria 90 sets of instructions (60 written by multilingual and 30 written by monolingual students) were selected for the comprehensive text analysis. Audience awareness as a major assessment criterion for this type of text is discussed and the outcome of the text analysis is compared with the results of the orthographic test. To date, no study in the German professional literature has compared the instruction writing skills of mono- and multilingual students as pragmatolinguistic and textlinguistic aspects are rarely included into research about the writing skills of lower grade students. Furthermore, this field of textlinguistic research has not previously been discussed in the context of migration and multilingualism.

Keywords:

Instruction writing, audience awareness, multilingual children

1. Neue Perspektiven für die Schreibforschung auf der Unterstufe

Auch in der längst etablierten Schreibforschung ist es noch keine Selbstverständlichkeit, die Textkompetenz von Kindern in den ersten Schuljahren zu untersuchen. Dieses mangelnde Forschungsinteresse ist auf das gängige Urteil zurückzuführen, dass Textkompetenz in diesem Alter noch nicht sehr weit entwickelt sei und daher kaum beforscht werden könne. Wo Texte von SchreibanfängerInnen² in Studien einbezogen werden, wird häufig auf Modelle zur Schreibentwicklung Bezug genommen, welche davon ausgehen,

¹ Das Dissertationsprojekt "Standardsprachliche Schreibkompetenz bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund". (Projekt Nr. 08s0004) wurde finanziert durch die Pädagogische Hochschule Bern und betreut durch Prof. Dr. Elke Henschel, Germanistisches Institut der Universität Bern.

² Um die Beschlagwortung nicht zu verkomplizieren, wird das in der Fachliteratur verwendete generische Maskulinum für Komposita übernommen. In Bezug auf reale oder fiktive Personen werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwendet: AdressatIn, ProbandIn, SchreiberIn, etc.

dass Kinder in den ersten Schuljahren mehrheitlich expressiv-assoziative Schreibstrategien verfolgen, indem sie sich für ihre Formulierungen am subjektiven Erleben orientieren (vgl. Bereiter, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987).

In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass eine solche Klassifizierung des frühen Schreibentwicklungsstadiums zwar ein zentrales Charakteristikum von Kindertexten erfasst, gleichzeitig wird aber auch bei der Erkenntnis der neueren Schreibforschung angesetzt, dass sich die schriftsprachliche Entwicklung nicht in klar abgrenzbaren Phasen vollzieht, sondern sich Schreibfähigkeiten auf verschiedenen Ebenen parallel ausbilden können. Bewusst wird deshalb in der vorliegenden Studie den ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen unterstellt, dass sie nicht in egozentriertem Formulieren "gefangen" sind, sondern neben wiederholt für diese Schreibentwicklungsphase nachgewiesenen expressiv-assoziativen Textordnungsmustern – welche sich im Korpus ebenfalls nachweisen lassen – auch bereits versuchen, kommunikativen und textsortenspezifischen Schreibzielen gerecht zu werden.

Damit steht die Suche nach Spuren von früher Textkompetenz³ im Zentrum der Analyse, welche sich in der Fähigkeit äussert "aufgrund komplexer sprachlicher Information sachgerechte <mentale Modelle> aufbauen zu können – rezeptiv und produktiv" (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008: 8).

1.1 Überlegungen zum instruktiven Schreiben auf der Unterstufe

Entgegen üblicher Vorgehensweisen zur Beforschung kindlicher Schreibstrategien wird nicht mit der Textsorte Erzählung – welche stark die Orientierung am subjektiven Erleben provoziert – sondern mit der Textsorte Instruktion gearbeitet. Denn um Aufschluss darüber zu erhalten, inwiefern das übliche Bild zum frühesten Schreibentwicklungsstadium revidiert oder ergänzt werden muss, bietet sich diese Textsorte in besonderer Weise an: Zum einen wird die Fähigkeit zur Kontextreduktion (Portmann-Tselikas, 2002: 14) stärker als in anderen Textsorten vorausgesetzt. Vom eigenen Alltags- und

³ Der gemeinsame Nenner verschiedener Definitionen von produktiver Textkompetenz liegt in den Teilkomponenten 1) der Kohärenzkompetenz, der Fähigkeit, ein in sich stimmiges Sinngebilde sprachlich aufbauen zu können, 2) der Kontextualisierungskompetenz, dem Vermögen, die Textproduktion unabhängig vom unmittelbaren Erfahren an Wissensbestände und Wirklichkeitsvorstellungen anbinden zu können, 3) der Formulierungskompetenz, welche es ermöglicht, den Inhalt eines Textes gesellschaftlichen (Textsorten-)Normen entsprechend in materiell erfahrbare (gesprochene oder geschriebene) Sprache zu fassen und 4) der Kommunikationskompetenz bzw. der Fähigkeit zur Adressatenorientierung, welche darin besteht, die Rezeptionsbedingungen von LeserInnen während der Textproduktion antizipativ zu berücksichtigen (Portmann-Tselikas, 2002: 13-43; Feilke, 1994: 1184-1188; Weidacher, 2007: 44).

Handlungswissen muss so abstrahiert werden, dass raum- und zeitunabhängig in "zerdehnter Sprechsituation" (Ehlich, 2007/1991) schriftlich instruiert werden kann. Zum anderen ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Feilke, 1994) stärker als beispielsweise für die Textsorte Erzählung entscheidend, weil für gelungenes Anleiten die Rezeptionsbedingungen von AdressatInnen antizipiert werden müssen.

Die schriftliche Instruktionskompetenz bildete vor allem zur Zeit der pragmatischen Wende ein beliebtes Forschungsthema, bisher blieben aber Fragen zum frühen Schreibentwicklungsstadium und der Mehrsprachigkeit weitgehend ausgeklammert⁴. Einzig in der Untersuchung von Pohl (2007a, 2008) wird die schriftliche Instruktionskompetenz von einsprachigen SchülerInnen bereits ab der 2. Klasse untersucht und auf einer 4-stufigen Schreibentwicklungsskala beurteilt. Pohl (2007a: 135) kommt zu dem Schluss, dass die jungen AutorInnen bereits in der 2. Klasse mehrheitlich instruktive Texte produzieren, welche deutlich oberhalb des ersten als selektiv-assoziativ bezeichneten Stadiums liegen. Die meisten der betreffenden ProbandInnen verfassen Anleitungen, welche er zur zweiten Stufe der "sequenzierten Selektionen" (Pohl, 2007a: 129) zählt, da sie von einer sachlogischen Schreibhaltung geprägt sind und sich von Texten abheben, die vor allem als Einheiten im subjektiven Erleben konstituiert sind. Aber bereits für die erste Entwicklungsstufe hält er fest, dass die Schreibeinfälle dieser Kinder nicht völlig willkürlich sind, sondern eine Auswahl und Kombination von textsortenspezifischen sprachlichen Mitteln stattfindet: Durch die dominierende Personaldeixis, Tempus, Modus und bestimmte Verben gelingt es den SchülerInnen – vor allem anhand der quantitativen Verhältnisse – eine textsortenindizierende Schreibhaltung zu signalisieren (Pohl, 2008: 92). Somit liegen Forschungsergebnisse vor, welche dazu angetan sind, das gängige Bild der schriftlichen Instruktionskompetenz von Kindern zu überdenken. Die hier vorgestellte Studie geht der Frage nach, ob und wie weit sich anhand der Textsorte Instruktion auch für mehrsprachige 2.-KlässlerInnen dieses in Ansätzen bereits textsortensensible Bild bestätigen lässt.

1.2 Können mehrsprachige 2.-KlässlerInnen adressatenorientiert schreiben?

Die Orientierung an AdressatInnen während des Schreibens wird in der vorliegenden Arbeit als eine kognitive Tätigkeit verstanden, welche während allen Phasen des Schreibprozesses in komplexer Weise auf die entstehende Textur (die geschrieben oder gesprochen erfahrbare materielle Oberfläche von Texten) einwirkt. Reale oder fiktive AdressatInnen sind als "mentale

⁴ Neuere Arbeiten finden sich bei Becker-Mrotzek (1996) und Bachmann (2002), welche aber erst Jahrgangsstufen ab der 4. Klasse berücksichtigen.

Modelle" im Kopf der schreibenden Person repräsentiert. Die jeweilige Schreibhaltung im Hinblick auf ein solches gedankliches Gegenüber hinterlässt Spuren im Text, welche interpretativ die Rekonstruktion der Adressatenorientierung zulassen (Schindler, 2004: 22-26).

Um aufzuzeigen, was ein- und vor allem auch mehrsprachige 2.-KlässlerInnen – neben der Herstellung von "szenischer Kontiguität" (Feilke, 1994: 1186) – auf textueller Ebene bereits in der Lage sind zu leisten, sind Hinweise auf eine adressatensensible Schreibhaltung der Kinder von besonderem Interesse: Denn wem es gelingt, offensichtlich leserbezogene Überlegungen in die Textproduktion einzubeziehen und gezielt bestimmte Informationen seines Kontextwissens für abwesende KommunikationspartnerInnen im Text zu verbalisieren, der schreibt nicht nur assoziativ und ungeplant auf, was ihm durch den Kopf geht. Ein solches Kind hat den Weg des egozentrierten Schreibens – zumindest für einzelne Schritte – bereits verlassen.

Allerdings müssen sich SchreibforscherInnen und –didaktikerInnen vergegenwärtigen, was in Abgrenzung zur konzeptionellen Mündlichkeit das zentrale Charakteristikum der konzeptionellen Schriftlichkeit – die raum-zeitliche Distanz von KommunikationspartnerInnen (Koch & Österreicher, 1994: 588) – für die Textproduktion aus Kinderperspektive bedeutet: Normalerweise ergibt sich im alltäglichen Dialog das jeweilige Thema im Prozess der wechselseitigen Interaktion und aus dem Kontext einer Situation heraus. Kinder sind es daher gewöhnt, dass der gesamte Gesprächsverlauf von aktivierenden Signalen begleitet ist, welche verbal und nonverbal ausgetauscht werden. Wenn SchreibanfängerInnen vor einem leeren Blatt sitzen und mit der Aufgabe konfrontiert sind "aus dem Nichts heraus" einen Text zu kreieren, fehlt diese konversationelle Unterstützung – ein Umstand, welcher sich auf den gesamten Textproduktionsprozess auswirkt (Bereiter & Scardamalia, 1987: 7): Zunächst müssen Kinder herausfinden, was sie eigentlich sagen wollen. Anschliessend müssen sie diesen Inhalt mittels langwieriger, noch nicht routinierter Prozeduren auf das Papier bringen, wobei sie während dieser Konzentrationsarbeit gedanklich gleichzeitig beim Thema des Textes bleiben müssen. Der Text als Ganzes soll weiterhin komplexen Kohärenzkriterien entsprechen und nachvollziehbar sein für AdressatInnen, die nicht anwesend sind und keine direkte Rückmeldung zur Verständlichkeit des Geschriebenen geben können – wie es im alltäglichen Gespräch der Fall wäre. Die kommunikative Qualität der Schreibsituation bringt also mit der Partnerferne für SchreibanfängerInnen Bedingungen mit sich, welche für sie ungewohnt sind und für deren Bewältigung sie sich spezifische Strategien im Hinblick auf alle Teilprozesse der Textproduktion überhaupt erst aneignen müssen (Weinhold, 2000: 192).

Bedeutet es dann nicht grundsätzlich für Kinder in diesem Alter eine Überforderung, während des Schreibens auch Bedürfnisse von AdressatInnen zu

berücksichtigen und gilt dies nicht verschärft für die mehrsprachigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund? Einerseits scheint diese Frage vor oben geschildertem Hintergrund gerechtfertigt. Andererseits muss von der didaktischen Vorstellung Abstand genommen werden, Kinder müssten zunächst auf den basalen Ebenen "richtig" schreiben lernen, bevor sie beginnen könnten eigene Texte zu verfassen⁵. Wenn Kindern die Funktionalität von bestimmten Texten einleuchtet und früh von ihnen "echte AutorInnenschaft" gefordert wird, steuern sie meist motiviert auch mit noch sehr rudimentären Sprachmitteln auf diese Schreibzwecke zu und mobilisieren oft auch auf formal-sprachlicher Ebene Ressourcen, die ihnen in diesem Alter noch nicht zugetraut werden. In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass die Textsorte Instruktion durch ihren handlungsrelevanten Realitätsbezug eine adressatensensible Schreibhaltung gewissermassen auf "natürlichem" Weg provoziert: Sobald die Kinder die Schreibaufgabe ernst nehmen, erklärt es sich von selbst, dass sie die Anleitung nicht nur für sich sondern für andere schreiben. Deshalb ist es für die Textanalyse von besonderem Interesse, inwiefern sich die ein- und mehrsprachigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihrer Schreibhaltung für die kommunikative Konstellation des instruktiven Schreibens sensibel zeigen.

1.3 Instruktive und orthographische Schreibkompetenzen im Vergleich

Griesshaber (2009: 132) weist einerseits bereits am Ende des 1. Schuljahres deutliche Spuren von narrativer Textkompetenz bei ein- und mehrsprachigen SchülerInnen nach und zeigt andererseits auf, dass der Entwicklungsstand dieser narrativen Textkompetenz in den meisten von ihm untersuchten Bereichen mit den Sprachkenntnissen auf formal-sprachlicher Ebene korrespondiert. In der vorliegenden Studie wird untersucht, ob sich dieses Bild durch den Vergleich der schriftlichen Instruktionskompetenz und der orthographischen Kompetenz von ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen bestätigen lässt. Aus förderdiagnostischer Sicht des Deutsch als Zweitspracheunterrichts scheint die Frage wichtig, ob der Entwicklungsstand von formal-sprachlichen und funktional-pragmatischen Schreibkompetenzen für die ein- und mehrsprachigen SchülerInnen jeweils ein ähnliches Niveau aufweist oder ob bereits zu Beginn ihrer Schulkarriere beispielsweise orthographische Schwierigkeiten für die mehrsprachigen SchülerInnen stärker mit einem Rückstand auf textueller Ebene gekoppelt sind, als dies für ihre einsprachigen MitschülerInnen der Fall ist.

⁵ Verschiedene Studien haben aufgezeigt, dass Kinder bereits vor dem eigentlichen Schreibbeginn ein feines Gespür für Textordnungsmuster entwickeln (vgl. Feilke, 2002) und viele Texte schon in den ersten Schuljahren als "Verdichtungen ästhetischer Erfahrung" gelesen werden können (vgl. Dehn, 1996; Weinhold, 2000).

2. Testmethodisches Vorgehen

Durch Befragungen der SchülerInnen und Lehrpersonen wurde detailliert der sprachliche und soziodemographische Hintergrund der 2.-KlässlerInnen erhoben. Die zum Zeitpunkt der Untersuchung im Durchschnitt 8 Jahre alten SchülerInnen wurden aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation⁶ möglichst kontrastiv in die Vergleichsgruppen eingeteilt und bestimmte sprachliche Einflussfaktoren wurden für die Studie gezielt ausgeschlossen⁷: Als "einsprachig" gelten Deutschschweizer SchülerInnen, die mündlich zwar in dialektaler Umgebung⁸ aufgewachsen sind, im Rahmen ihrer familiären Sprachsozialisation aber mit keiner weiteren nicht-deutschen Varietät konfrontiert waren. Als "mehrsprachig" werden hier SchülerInnen bezeichnet, die sprachlich zunächst in einer nicht-deutschen Sprache sozialisiert wurden und deren Familie Migrationsgeschichte aufweist⁹.

Alle 318 2.-KlässlerInnen verfassten einerseits eine Anleitung zum Basteln einer Fingerpuppe und wurden andererseits mittels Hamburger Schreibprobe (May 2007) auf ihre orthographische Kompetenz hin getestet¹⁰.

⁶ Wichtige Hinweise lieferten auch der sprachliche Hintergrund, das Herkunftsland und die Nationalität der Eltern.

⁷ Um möglichst vergleichbare Bedingungen zu schaffen, wurden alle "QuereinsteigerInnen", die erst während der ersten Schuljahre in die Schweiz kamen, nicht berücksichtigt. Weiterhin muss für die untersuchten 60 mehrsprachigen Kinder durchschnittlich von einem vergleichsweise hohen zielsprachlichen Input ausgegangen werden: 46 (76.7%) der 60 mehrsprachigen SchülerInnen sind bereits in der Schweiz geboren und 39 (65%) geben an, vor der ersten Klasse entweder 2 Jahre Kindergarten oder die Kinderkrippe und ein Jahr Kindergarten besucht zu haben.

⁸ Der Frage, inwiefern Schweizer Dialekte als eigenständige Varietäten angesehen werden können, wird in der vorliegenden Studie nicht nachgegangen. Zur Diskussion um die Unterscheidung zwischen Dialekt und Schrift-, bzw. Schulsprache (vgl. Sieber, 1990; Gunten von, 2006).

⁹ Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden Kinder, die eine Schweizer Landessprache als Zweitsprache angaben, da solche Sprachen über ein anderes Prestige verfügen als "typische" Einwanderersprachen.

¹⁰ Die mittels Hamburger Schreibprobe (May 2007) erzielten Werte zur Rechtschreibleistung werden hier nicht detailliert dargestellt, da sie in diesem Beitrag nur als Bezugsgrösse für den Vergleich mit der schriftlichen Instruktionskompetenz dienen und keine wegweisenden Resultate ergaben: Der T-Test für unabhängige Stichproben ergab für die insgesamt 318 getesteten SchülerInnen (MEHR N=250; EIN N=68) weder auf dem 0,05 noch auf dem 0,01 Niveau signifikante Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen SchülerInnen. Für dieses Ergebnis muss allerdings berücksichtigt werden, dass QuereinsteigerInnen nicht mitgetestet wurden und viele der ProbandInnen gezielten Sprachförderunterricht in der Zweitsprache Deutsch erhielten.

Für die Erstellung des Korpus *Fingerpuppe*¹¹ wurden die Kinder in einer ersten Lektion durch ihre gewohnte Klassenlehrperson nach genauen Vorgaben zum Basteln einer Fingerpuppe angeleitet. In der anschliessenden Lektion verfassten die Kinder während 20 Minuten eine Instruktion zum Nachbasteln der entstandenen Papierpuppe.

Aus den insgesamt 318 Texten des Korpus *Fingerpuppe* wurden solche Instruktionen in den orthographischen Leistungsgruppen zusammengefasst, welche durch die Hamburger Schreib-Probe mit ihren Graphemtreffern in bestimmten Bereichen lagen: Alle SchülerInnen mit einem T-Wert von über 60 zeigen für ihr Alter überdurchschnittlich gute Leistungen (LG stark), die Leistungen von SchülerInnen mit einem T-Wert von unter 40 gelten als besonders förderungsbedürftig (LG schwach), während SchülerInnen mit einem T-Wert von 50 genau dem für dieses Alter erwarteten Mittel entsprechen (LG mittel). Für die mehrsprachigen wurden pro Leistungsgruppe 20 SchülerInnen, für die einsprachigen pro Leistungsgruppe 10 ausgewählt.

Zusammengefasst wurden also für die Auswahl der 90 Bastelanleitungen die folgenden Kriterien berücksichtigt: *Werte zur Hamburger Schreibprobe, Alter, Anzahl Jahre Kinderkrippe / Kindergarten / Schule in der Schweiz, Erst- und Zweitsprache(n), Herkunftsland, Sprache(n) und Herkunftsland der Eltern.*

Die 90 ausgewählten und den verschiedenen orthographischen Leistungsgruppen zugewiesenen Bastelanleitungen wurden nach Verfahren der linguistischen Textanalyse untersucht: Gestützt auf empirische Vorarbeiten (vgl. Pohl, 2007a; Bachmann, 2002; Schindler, 2004; Becker-Mrotzek, 1996) wurde zunächst eine Übersicht zu funktional-pragmatischen Textbeurteilungskriterien erstellt, welche bereits auf instruktive SchülerInnentexte angewandt wurden. In einem zweiten Schritt wurde untersucht, zu welchen dieser Kriterien sich entsprechende Sprachmittel im Korpus *Fingerpuppe* finden. Die vertiefte Analyse fand aufgrund einer Auswahl von Kriterien statt (vgl. Abschnitt 3.4), wobei vor allem die Frage nach den verwendeten personaldeiktischen Sprachmitteln deutliche Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen SchülerInnen, sowie innerhalb der Untersuchungsgruppen zu Tage förderte.

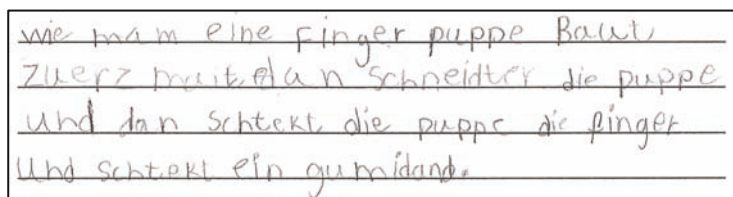
¹¹ Das Korpus *Fingerpuppe* für die Textanalyse wurde mit freundlicher Genehmigung durch das Schweizer HarmoS-Konsortium Schulsprache (Leitung: Prof. Dr. Peter Sieber) auf Basis der Aufgabenstellung Fingerpuppe (Prof. Dr. Thomas Bachmann) erstellt. Die Autorin Anne von Gunten war bis Mitte 2008 im Rahmen des Projektes "Sprachliche Kompetenzen und Migration" (Nr. 05s0004) der Pädagogischen Hochschule Bern für die Erhebung dieser SchülerInnentexte verantwortlich.

3. Hinweise auf die instruktive Adressatenorientierung

Die gedankliche Bezugnahme auf ein Gegenüber kann sich während des Schreibens auf verschiedenen Sprachebenen und in vielfältigen sprachlichen Gestaltungslösungen äussern. In einem ersten Analyseschritt wurden deshalb zunächst alle Hinweise auf eine im weitesten Sinne textsortensensible Orientierung an AdressatInnen gesammelt und in einem zweiten Schritt hinsichtlich des Alters der ProbandInnen daraufhin untersucht, welche Äusserungsformen sich für einen quantitativen Vergleich aller Bastelanleitungen eignen. Diese offene Herangehensweise wird zunächst anhand von Textbeispielen illustriert, bevor das Textkriterium der Personaldeixis in Abschnitt 3.4 quantitativ im Hinblick auf alle Texte diskutiert wird.

3.1 *"wie mam eine Finger puppe Baut" – explizite Nennung der Textfunktion*

Das in Abb. 1 dargestellte Beispiel zeigt einen der schwächsten und kürzesten Texte des Korpus *Fingerpuppe*: Um diesen vier Zeilen minimalen Inhalt zu entnehmen, ist viel aktive Entschlüsselungsarbeit nötig. Die Syntagmen – sofern sie in ihrer unklaren grammatischen Realisierung als solche bezeichnet werden können – enthalten kaum verständlichen und daher kaum handlungsanleitenden Inhalt. In diesem Zusammenhang führt das ausgewählte Beispiel eindrücklich vor Augen, wie wichtig es ist, dass sich Lehrpersonen – gerade auch im Hinblick auf mehrsprachige SchülerInnen mit Migrationshintergrund – nicht nur defizitorientiert auf formal-sprachliche Fehler konzentrieren. Denn wird der Blick auf die funktional-pragmatische Ebene des Schreibens gelenkt, wird deutlich, dass dieses mehrsprachige Mädchen zwar syntaktische Unsicherheiten zeigt, bei der Buchstabenproduktion *d* und *b* verwechselt und semantisch nicht ganz treffend *bauen* statt *basteln* verwendet, gleichzeitig aber auf der Ebene der Textkompetenz eine bemerkenswerte Leistung zeigt: Denn mit der Äusserung *wie mam eine Finger puppe Baut* macht das Mädchen deutlich, dass es die zentral mit der Schreibaufgabe geforderte Funktion des Textes erfasst hat. Mit seinem einleitenden Hinweis nimmt es vorweg, dass es in den folgenden – in diesem Fall kaum verständlichen – Zeilen, um eine Anleitung gehen wird. Explizit wird an dieser Stelle also die Textfunktion an den Anfang gestellt, wodurch der Rezeptionsvorgang in der Wahrnehmung von Lesenden bereits in Bahnen gelenkt wird, da eine Suchrichtung zur Entschlüsselung vorgegeben ist. In der Realisierung dieses funktionalen Rahmens zu Beginn des Textes kann also im Hinblick auf AdressatInnen eine anspruchsvolle Abstraktionsleistung gesehen werden.



wie mam eine Finger puppe Baut
zuerz ma? t dan Schneidter die puppe
und dan Schtekt die puppe die finger
und schtekt ein gumidand.

Abb. 1: Mehrsprachiges Mädchen 44 114

Solche Belegstellen weisen darauf hin, dass sowohl ein- wie auch mehrsprachige 2.-KlässlerInnen mit Migrationshintergrund punktuell bereits wichtige Ansätze von Instruktionskompetenz zeigen. In diesem Zusammenhang sollten sich Lehrpersonen für ihren Schreibunterricht auf der Unterstufe gezielt überlegen, wie die Textsortenvielfalt zur Förderung der Text(sorten)kompetenz (vgl. Augst *et al.*, 2007) genutzt werden kann. Denn der hier diskutierte Schülerinnentext legt den Schluss nahe, dass durch die Textsorte *Instruktion* mit dem Perspektivenwechsel eine wichtige Teilkomponente der produktiven Textkompetenz schon zu Schulbeginn wirkungsvoll aktiviert werden kann.

3.2 "Wir Haben gebaslet und Haben Schpas ge Habt" – Schreiben aus der Perspektive des subjektiven Erlebens

Der Versuch zu einer Bastelanleitung in Abb. 2 gehört sowohl aus formalsprachlicher wie auch aus funktional-pragmatischer Perspektive zu den schwächsten Texten im Korpus *Fingerpuppe*.

Wie das Schriftbild verrät, fällt diesem Kind das Produzieren von Buchstaben noch nicht leicht: Es bemüht sich zwar, jeweils zu Beginn der Zeilen die Buchstaben in der Mitte der vorgegebenen Linien zu platzieren, die Buchstabenfolgen werden aber über die Zeilen hinweg zunehmend holprig. Auch das Wortkonzept scheint noch nicht gefestigt, da beispielsweise die Vorsilbe *ge* vom fälschlicherweise gross geschriebenen Stamm des Verbs *haben* durch ein Spatium abgetrennt wird.

Im Hinblick auf die Personaldeixis fällt auf, dass zwar über die wenigen Syntagmen hinweg die 1. Person Plural konsequent eingehalten wird, dass aber gleichzeitig die Verben im Perfekt verwendet werden. Diese Kombination sprachlicher Mittel wirkt als Illokutionsindikator für die Textsorte *Erzählung*, weshalb diese Schreibhaltung in einer schriftlichen Anleitung als nicht-textsortensensibel eingestuft werden muss.

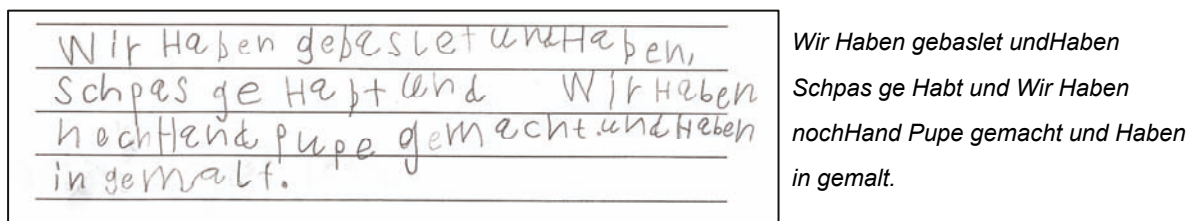


Abb. 2: Mehrsprachiger Junge 11 116

Pohl (2007b: 63ff.) untersucht in einer Längsschnittstudie von der 2. bis zur 4. Klasse die Emotionalität in der frühen Textproduktion. In den unteren Jahrgangsstufen beobachtet er besonders häufig ein Phänomen, welches er als *emotionale Involviertheit* bezeichnet: Aus der Perspektive des subjektiven Erlebens verfassen die SchülerInnen Passagen, durch welche sie ihre Gefühle in den Text einfließen lassen. Im Gegensatz dazu findet Pohl in den späteren Jahrgangsstufen vermehrt Textstrategien, welche er als *emotionale Involvierung* bezeichnet, da die SchülerInnen gezielt versuchen AdressatInnen für ihre Spielanleitungen zu begeistern – ein Schritt, welcher den vollzogenen Perspektivenwechsel während des Schreibens voraussetzt.

Der Eindruck, dass der Text in Abb. 2 aus der Perspektive des subjektiven Erlebens heraus verfasst wurde, entsteht vor allem durch die Äusserung *undHaben Schpas ge Habt*. Eine solche Textstelle kann in Anlehnung an Pohl (2007b: 73) als ein typischer Marker für die *emotionale Involviertheit* dieses 2.-Klässlers angesehen werden.

Weiterhin finden sich neben Wörtern wie *gebaslet* (gebastelt), *Pupe* (Fingerpuppe) oder *gemalt*, durch welche im weitesten Sinne ein semantischer Bezug zur Basteltätigkeit hergestellt werden kann, keine Hinweise darauf, dass mit der Schreibaufgabe das Verfassen einer Instruktion gefordert wurde. Diesem mehrsprachigen Jungen gelingt es also nicht, die zentrale Funktion einer Anleitung schriftlich zu signalisieren und genügend Information zur betreffenden Handlung in Worte zu fassen, so dass selbst ergänzungswilligen Lesenden der gedankliche Nachvollzug der Bastelarbeit nicht gelingt.

3.3 "Dann kann dein Clown da von renen." – gezielte Involvierung von AdressatInnen

Abb. 3 zeigt eine der erfolgreichsten und inhaltlich vollständigsten Bastelanleitungen des Korpus *Fingerpuppe*, welche von einer mehrsprachigen Schülerin verfasst wurde. Besonders fällt an diesem Text auf, dass die personaldeiktisch verwendete 2. Pers. Sg. nicht nur textsortenangemessen gewählt, sondern auch konsequent über eine beachtliche Anzahl von Sprechhandlungen hinweg eingehalten wurde. Wie sich in vielen anderen Texten

zeigte, ist dies eine für 2.-KlässlerInnen keineswegs selbstverständliche Konzentrationsleistung.

Weiterhin spiegeln sich im Text Überlegungen, welche als Hinweis auf die Kontextualisierungskompetenz des Mädchens gewertet werden: Zunächst leitet das Kind AdressatInnen für die Fingerlöcher an: *Dann ein schnit mit der Schere hinein*. Dieser Vorgang wird durch die Ergänzung *so gros wie dein Mittel und Zeig finger* expliziert. Indem das Kind diese Detailinformation liefert, verrät es, dass es selbst einen heiklen Punkt während des Bastelns erfasst hat und sich bewusst ist, dass es für AdressatInnen wichtig ist, darauf hingewiesen zu werden: Sind die Löcher zu klein, kann die Papier-Fingerpuppe bei dem Versuch die Finger hineinzustecken, zerreißen. Sind die Löcher zu gross, rutscht die Fingerpuppe beim Spielen. Ausserdem schreibt das Kind ausdrücklich vom Mittel- und Zeigefinger – eine relevante Information, da die Fingerpuppe beispielsweise mit Daumen und Zeigefinger nur sehr schlecht zum Laufen gebracht werden kann. Das mehrsprachige Mädchen löst sich offenbar gedanklich vom situativen Kontext, indem es Informationen liefert, welche nur nötig werden, wenn es annimmt, dass AdressatInnen sich nicht im selben unmittelbaren Umfeld befinden und beispielsweise die Schablone und die Grösse der vorgegebenen Löcher nicht sehen können.

Der Clown zuerst nimmst du ein
Papir. Dann legst du deine Schab-
lone aufs Papir. Dann farest du die
Schablone nach mit ein Bleistift.
Dann schneidest du es aus. Nacher
machst du es falt nach hinten
am Baauch von Clown. Dann ein
schnit mit der Schere hinein so
gros wie dein Mittel und Zeig finger
zwei dafon. Dann knst du es aus
malen. Dann nimmst du ein Gumi
um den Bauch von Clown und
dur die Hand. Dann kann dein Cl-
own da von renen.

Der Clown zuerst nimmst du ein
Papir. Dann legst du deine Schab-
lone aufs Papir. Dann farest du die
Schablone nach mit ein Bleistift.
Dann schneidest du es aus. Nacher
machst du es falt nach hinten
am Baauch von C(G?)lown. Dann ein
schnit mit der Schere hinein so
gros wie dein Mittel und Zeig finger
zwei dafon. Dann knst du es aus
malen. Dann nimmst du ein Gumi
um den Bauch von Clown und
dur die Hand. Dann kann dein Cl-
own da von renen.

Abb. 3: Mehrsprachiges Mädchen 37 124

Eine weitere Besonderheit des Textes zeigt sich in seiner Überschrift: *Der Clown*. Kinder müssen über genügend literale Erfahrung verfügen, um zu erkennen, dass Überschriften ein Charakteristikum von Texten sind und müssen dies auch sprachlich angemessen – in Form von Nominalsyntaxmen

– umsetzen können (vgl. Griesshaber, 2009). Ausserdem müssen die Kinder bereits vor Beginn des Textformulierens eine zumindest ungefähre Vorstellung des folgenden Inhalts haben. Da die Überschrift in Abb. 3 nahtlos in die erste Zeile integriert ist, kann davon ausgegangen werden, dass sie nicht nachträglich gesetzt wurde. Dies wiederum lässt auf eine Planungs-Tätigkeit des Mädchens schliessen.

Auffallend an diesem Lernerinnen-Text ist weiterhin der Schluss: Durchgehend wird eine sachlich anleitende Schreibhaltung eingehalten – bis im letzten Satz der Clown plötzlich lebendig wird. Dabei weist das Possessivpronomen *dein* darauf hin, dass das angesprochene Gegenüber mental weiterhin präsent ist und sich das schreibende Mädchen nicht in kindlichen Phantasien verliert. Eher ist davon auszugehen, dass die Belebung der Fingerpuppe bewusst zur emotionalen Involvierung von AdressatInnen eingesetzt wurde (vgl. Pohl, 2008) – ein Motivierungsversuch, welcher ebenfalls bereits auf einer Metaebene losgelöst vom rein expressiven oder egozentrierten Schreiben angesetzt werden muss.

3.4 *Verwendung der Personaldeixis in den orthographischen Leistungsgruppen*

Für die Textanalyse standen verschiedene Kriterien im Zentrum:

- a) *Informationsgehalt,*
- b) *instruktionsspezifisches Sprechhandeln,*
- c) *Abfolgerichtigkeit der anleitenden Sprechhandlungen,*
- d) *textsortenspezifische Konnektoren,*
- e) *Personaldeixis* und
- f) *Lokaldeixis.*

Im Folgenden werden aus quantitativer Perspektive nur die Resultate zu den personaldeiktischen Sprachmitteln dargestellt, da sich hier beim Vergleich von ein- und mehrsprachigen SchülerInnen besonders interessante Ergebnisse abzeichnen.

Es wurde untersucht, ob und wie konsequent im Textkorpus *Fingerpuppe* die Kinder ihre AdressatInnen in den durchschnittlich aus 8.3 (3 – 15) Syntagmen bestehenden Texten mit Hilfe von Personalpronomina oder durch die Verwendung des Imperativs ansprechen.

- 1) In die Kategorie *Perspektive nicht feststellbar* fallen Produktionen, die auf eine noch schwach entwickelte Textkompetenz schliessen lassen, da sich hier keine Hinweise auf eine Orientierung an AdressatInnen abzeichnen. Grundlegende syntaktische und graphomotorische Probleme lassen solche Schreibsequenzen als sehr bruchstückhaft

erscheinen, da die betreffenden Passagen unverständlich oder unleserlich sind. Auch Passagen, in welchen die mittels Personalpronomina gewählte Perspektive von Satz zu Satz wechselt, werden zu dieser Kategorie gerechnet, da in ihnen ebenfalls keine konsequent eingehaltene Schreibhaltung gegenüber AdressatInnen ausgemacht werden kann.

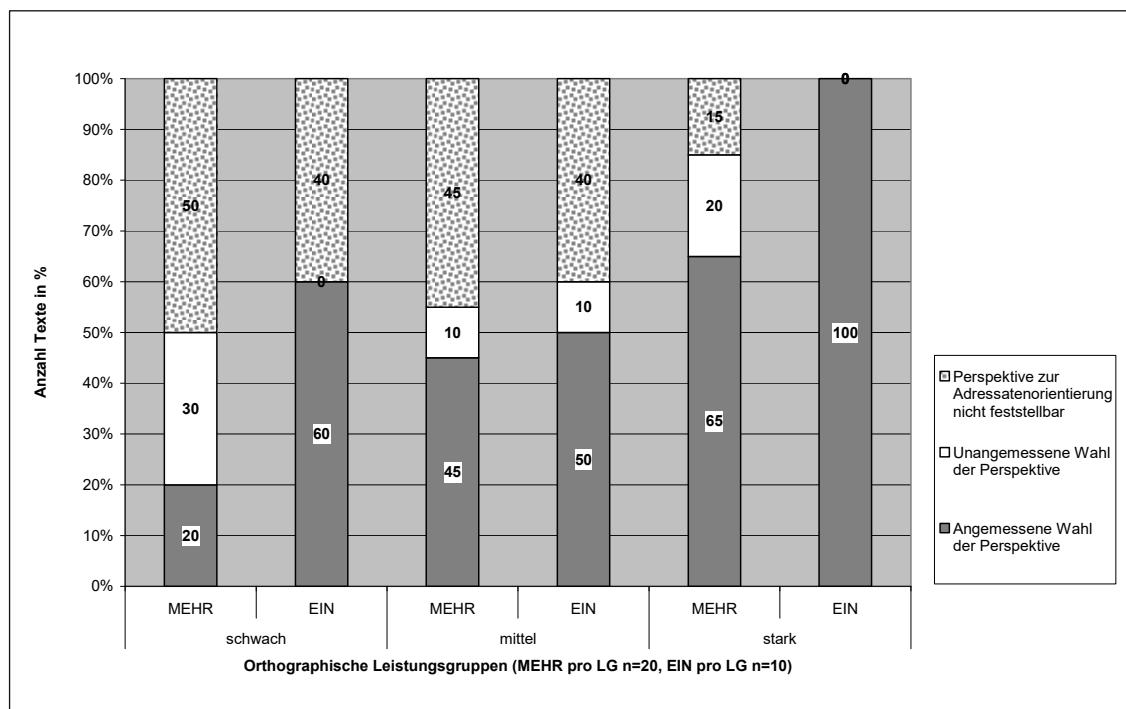
- 2) Als *eher unangemessen in Instruktionen* wird die Verwendung der Personalpronomina *ich* und *wir* gewertet, deren Einsatz vor allem kombiniert mit der Verwendung von Präteritum oder Perfekt problematisch ist, da dies als Hinweis auf die Textsorte *Erzählung* gewertet werden muss.
- 3) Als *angemessene instruktive Perspektivenwahl* zum Anleiten von AdressatInnen wird die Verwendung der Personalia *du*, *ihr* oder *man* gewertet. Ausserdem zählt die Verwendung des Imperativs (Sg. u. Pl.) als besonders starker Illokutionsindikator für Instruktionen zu dieser Kategorie¹².

Wird gesamthaft die Gruppe der mehrsprachigen SchülerInnen mit der Gruppe ihrer einsprachigen SchulkameradInnen verglichen, zeigt sich, dass bei den mehrsprachigen SchülerInnen AdressatInnen in 57% der Texte gar nicht oder in textsortenunangemessener Weise angesprochen werden. Die einsprachigen SchülerInnen sind hier deutlich erfolgreicher: Bei nur 30% der SchülerInnen – also bei weniger als einem Drittel – zeichnet sich eine fehlende Adressatenorientierung ab. Oder positiv ausgedrückt: 70% der einsprachigen und 43% der mehrsprachigen Kinder gelang es eine textsortensensible Adressatenorientierung in den Bastelanleitungen mittels Personaldeixis schriftlich umzusetzen.

In Grafik 1 werden die Resultate zur Personaldeixis gruppiert nach orthographischer Leistung dargestellt. Im Gesamtüberblick zeichnet sich eine deutliche Tendenz ab: Je sicherer die SchülerInnen die Orthographie beherrschen, desto deutlicher können sie eine textsortensensible Orientierung am Gegenüber mittels Personaldeixis in ihre Bastelanleitung einfließen lassen. (Einzige Ausnahme bilden die einsprachigen SchülerInnen der Leistungsgruppe *schwach*, die leicht besser abschneiden als die ebenfalls monolingualen SchülerInnen der Leistungsgruppe *mittel*.) Diese Grundtendenz gilt zwar sowohl für die ein- wie auch für die mehrsprachigen SchülerInnen, der Leistungsabfall auf textueller Ebene setzt aber für die mehrsprachigen SchülerInnen in der orthographischen Leistungsgruppe *stark* bereits auf tieferem Niveau ein und fällt stärker ins förderbedürftige Spektrum

¹² Der Wechsel zwischen der du-Perspektive und dem Imperativ Sg., bzw. der ihr-Perspektive und dem Imperativ Pl. wird jeweils nicht als Perspektivenwechsel gewertet.

ab: Unter den mehrsprachigen SchülerInnen schneiden die orthographisch schwachen im Hinblick auf ihre Fähigkeit zum Einbezug von AdressatInnen beim Formulieren von Instruktionen deutlich schwächer ab als ihre SchulkameradInnen, welche in der Hamburger Schreibprobe die selben Werte erzielten.



Grafik 1: Die Verwendung der Personaldeixis in den orthographischen Leistungsgruppen

Ausserdem fällt auf, dass sich die grössten Anteile von SchülerInnen, welche sich für den Einsatz textsortenunangemessener personaldeiktischer Mittel entscheiden, unter den mehrsprachigen SchülerInnen finden: 30% der orthographisch schwächsten und 20% der orthographisch stärksten mehrsprachigen SchülerInnen scheinen noch wenig Gespür dafür zu haben, wie AdressatInnen in Instruktionen üblicherweise angesprochen werden. Grundsätzlich zeigt sich für die instruktiv erfolgreichste Kategorie – die *angemessene Wahl der Perspektive* –, dass in allen orthographischen Leistungsgruppen die einsprachigen SchülerInnen erfolgreicher sind als die mehrsprachigen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Anhand der diskutierten Textbeispiele (vgl. Abschnitt 3.1 – 3.3) wurde aufgezeigt, dass mittels Textanalyse nicht nur bei einsprachigen 2.-KlässlerInnen (vgl. Pohl, 2007a, 2008) sondern auch bei mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen mit Migrationshintergrund bereits deutliche Spuren von schriftlicher Instruktionskompetenz nachgewiesen werden können. Dieser Befund wird auch durch die quantitative Analyse der personaldeiktischen

Sprachmittel bestätigt, da sich in der grossen Mehrheit der SchülerInnen-Texte Anzeichen für adressatenorientiertes Anleiten finden. Diese Resultate werden dahingehend interpretiert, dass ein- und mehrsprachige Kinder früh ein Gespür für instruktionsspezifische Schreib Anforderungen entwickeln können – sofern ihnen entsprechende Schreib Anlässe geboten werden und ihre in Ansätzen vorhandene Text(sorten)kompetenz entsprechend sensibel auch aus funktional-pragmatischer Sicht von Lehrpersonen erkannt und gefördert wird.

Die Ergebnisse belegen allerdings auch, dass bereits in der 2. Klasse in Bezug auf die Verwendung von personaldeiktischen Sprachmitteln deutliche Textkompetenzunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden können – ähnlich wie dies bereits für die narrative Textkompetenz von jungen ein- und mehrsprachigen SchreiberInnen herausgearbeitet wurde (vgl. Wurnig, 2002).

Weiterhin zeichnet sich ab, dass die Ausprägtheit der schriftlichen Instruktionskompetenz mit der orthographischen Kompetenz der 2.-KlässlerInnen korrespondiert, wobei die mehrsprachigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund durchschnittlich auf beiden Ebenen der Schreibkompetenz weniger erfolgreich sind als ihre einsprachigen KlassenkameradInnen. Es zeichnet sich hier also eine ähnliche Tendenz ab, wie sie Griesshaber (2009: 132) für die narrative Textkompetenz im Vergleich mit formal-sprachlichen Schreibkompetenzen aufzeigt. Wie Griesshaber (ebd.) in Bezug auf seine Daten festhält, zeigen die vorliegenden Resultate auch innerhalb der einsprachigen Untersuchungsgruppe grosse Unterschiede. Das beobachtete Leistungsgefälle auf textueller Ebene über die orthographischen Leistungsgruppen hinweg darf also nicht monokausal auf den Mehrsprachigkeitsfaktor zurückgeführt werden.

Es wurde bisher nicht untersucht, wie weit das kommunikative Potential der Textsorte *Instruktion* – beispielsweise zur frühen Aktivierung des Perspektivenswechsels – im Rahmen der literalen Didaktik (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008) bereits auf der Unterstufe für den Erst- und Zweitsprachunterricht genutzt werden kann. Um die Nachhaltigkeit von verschiedenen textsortenspezifischen Fördermöglichkeiten zu prüfen, müsste solchen Fragen anhand von wissenschaftlich evaluierten Unterrichtsinterventionen nachgegangen werden.

Weil aber die Resultate der vorliegenden Studie darauf hinweisen, dass ein- und mehrsprachige SchülerInnen mit Migrationshintergrund bereits in den ersten Schuljahren eine grosse Empfänglichkeit für textsortenspezifische Unterschiede mitbringen, sind Anknüpfungspunkte für die frühe Förderung von literaler Ausdrucksfähigkeit gegeben. Grundsätzlich sollte deshalb sowohl für den Erst- wie auch den Zweitsprachunterricht der Unterstufe verstärkt an didaktischen Konzepten zur Förderung der rezeptiven und produktiven

Text(sorten)kompetenz gearbeitet werden. In der aktuellen Fachliteratur herrscht Einigkeit darüber, dass die Textkompetenz als Schlüsselkompetenz für den Wissenserwerb in der Schule gesehen werden muss und sie die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen massgeblich beeinflusst (vgl. Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008). Die SchülerInnen sollten deshalb der Textsortenvielfalt – einem wichtigen Aspekt ihrer Lebenswelt – bereits zu Schulbeginn im Unterricht begegnen und sowohl ein- wie auch mehrsprachigen SchülerInnen sollte früh die Zweckmässigkeit ihrer Schreibanstrengungen vermittelt werden.

LITERATUR

- Augst, G. *et al.* (Hg.) (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M. (Peter Lang).
- Bachmann, T (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Innsbruck (Studienverlag).
- Becker-Mrotzek, M. (1996): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale (Lawrence Erlbaum Associates).
- Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: L. Gregg & E. Steinberg (eds.), Cognitive Processes in Writing. Hillsdale (Lawrence Erlbaum Associates).
- Dehn, M. (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: H. Feilke & P. R. Portmann (Hg.), Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart (Ernst Klett Verlag), 172-185.
- Ehlich, K. (2007/1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: K. Ehlich (Hg.), Sprache und sprachliches Handeln, Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin (Walter de Gruyter), 9-28.
- Feilke, H. (1994): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: H. Günther & O. Ludwig (Hg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin (Walter de Gruyter), 1178-1191.
- Feilke, H. (2002). Schriftentdeckung – Über den Erwerb von Schrift und Schreibfähigkeit. In: W. Wende (Hg.), Über den Umgang mit der Schrift. Würzburg (Verlag Königshausen & Neumann GmbH), 116-139.
- Griesshaber, W. (2009): L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In: B. Ahrenholz (Hg.), Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Freiburg im Breisgau (Fillibach Verlag), 115-135.
- Gunten, A. von (2006): Lebendiges *Obarsàxartitsch* durch den Spass am Sprechen in der Schule? Über den Förderungsversuch eines Walserdialektes in Graubünden. In: S. M. Gilardino (Hg.), Walsersprache. 2. Studienzusammenkunft, Brig, 9.-10. Juni 2006. Aosta (Le Château Edizioni), 13-32.
- Koch, P. & Österreicher, W. (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: H. Günther & O. Ludwig (Hg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin (Walter de Gruyter), 587-604.
- May, P. (2007): Hamburger Schreib-Probe 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Manual. Hamburg (vpm).

- Pohl, T. (2007a): Einzelanalyse der Textsorte Instruktion. In: G. Augst *et al.* (Hg.), Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M. (Peter Lang), 121-166.
- Pohl, T. (2007b): Emotionalität im frühen Schreiben – Von emotionaler Involviertheit zu emotionaler Involvierung. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. KöBeS (5) 2007, 63-80.
- Pohl, T. (2008): Die Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter. In: A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Weinheim (Beltz Verlag), 88-116.
- Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Textkompetenz. Fremdsprache Deutsch, 39, 5-16.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: P. R. Portmann-Tselikas & S. Schmölzer-Eibinger (Hg.), Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck (StudienVerlag), 13-43.
- Schindler, K. (2004): Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen. Frankfurt a.M. (Peter Lang).
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen (Gunter Narr Verlag).
- Sieber, P. (1990): Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz. Aarau (Verlag Sauerländer).
- Weidacher, G. (2007): Multimodale Textkompetenz. In: S. Schmölzer-Eibinger & G. Weidacher (Hg.), Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen (Gunter Narr Verlag), 39-55.
- Weinhold, S. (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg im Breisgau (Fillibach Verlag).
- Wurnig, V. (2002): "Wen si nicht gestörensint danleben si noch höte." Eine Untersuchung der Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache Deutsch. In: P. R. Portmann-Tselikas & S. Schmölzer-Eibinger (Hg.), Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck (StudienVerlag), 127-145.