

Schreibstrategien oder Textgenres: eine Gretchenfrage

Bernard Schneuwly

Abstract

Der Beitrag kommentiert Sturms Modell der Lehrerfortbildung, das auf drei Förderbereichen für den Schreibunterricht fusst, nämlich «basale Schreibfähigkeiten», «Schreibstrategien und Selbstregulation» «Schreiben als soziale Praxis». Dem wird ein instrumentelles Modell des Schreibens und Schreibunterrichts im Sinne von Vygotski gegenübergestellt, das fünf Werkzeuge (materielle Mittel des Schreibens, orthographisches System, Textgenres, Reden über Schreiben, Schreiben als Mittel des Schreibens) unterscheidet, wobei im Zentrum «Textgenre» als unabdingbares Mittel jeglicher Kommunikation steht. Ausgehend vom zweiten wird das erste Modell diskutiert, wobei aufgezeigt wird, dass in diesem die Gefahr besteht, sprachliche Dimensionen der Sprachtätigkeit zu vernachlässigen.

Schlüsselwörter

Schreiben, Schreibfähigkeiten, Schreibförderung, Werkzeuge des Schreibens

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

Autor

Prof. Dr. Bernard Schneuwly, Faculté de psychologie et des sciences d'éducation, Université de Genève
40, boulevard du Pont-d'Arve, 1211 GENEVE 4, bernard.schneuwly@unige.ch

Schreibstrategien oder Textgenres: eine Gretchenfrage

Bernard Schneuwly

Kommentierung des Artikels "Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen" von Afra Sturm (in dieser Nummer)

Afra Sturms Beitrag behandelt hauptsächlich die Frage von „Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben“, so der Titel, wobei als Beispiel eine breite Intervention in sogenannten QUIMS-Schulen (Qualität in multikulturellen Schulen) vorgestellt wird. Schreiben auf allen Schulstufen ist von der Bildungsdirektion Zürich zum Schwerpunkt in diesen zirka 120 Schulen erklärt worden: eine immense Herausforderung für die Weiterbildung der Lehrpersonen.

Sturm geht von einer Interviewbefragung von QUIMS-Lehrpersonen aus, um die Problemfelder des Schreibunterrichts aus deren Sicht kennenzulernen und die Weiterbildung möglichst eng an ihre Vorstellungen zu knüpfen. Dabei werden höchst interessante Beobachtungen gemacht darüber, worauf Lehrpersonen ihr Augenmerk hauptsächlich richten. Für sie bedeutet Schreiben vor allem Texte schreiben, und zwar Texte verschiedener Genres in kommunikativen Situationen. Sprachformale Aspekte scheinen zweitrangig, ausser für Schüler mit grossen Schwierigkeiten sowie bei der Beurteilung. Sturm hat ihr Wissen über die Voraussetzungen von Lehrpersonen aufgrund bereits stattgefundener Seminare noch vertieft. Dabei taucht als Hindernis für die Vermittlung von Schreibstrategien die stark verbreitete Ideologie der Kreativität auf. Diese stammt aus den dreissiger Jahren. Sie ist Produkt der Reformpädagogik und ist in allen ästhetisch bildenden Fächern (für Musik: Mili, 2014), zu denen letztlich „Aufsatzschreiben“ auch gehört, stark wirksam. Historische Analysen dazu erlauben es, diesen Standpunkt besser zu verstehen (Ludwig, 1988). Das heisst, wie es Sturm auch sagt, dass neue Arten des Schreibunterrichts hier ansetzen müssen, d.h. zugleich diese Tradition aufnehmen und durch neue Techniken der Kreativitätsförderung vertiefen (dazu gibt es in frankophonen Ländern eine lange Tradition, zum Teil an die literarische OULIPO-Tradition anknüpfend; Carré & Debyser, 1978) und die Vorstellung von Schreiben und Schreibunterricht in Richtung auf das Beherrschen von kommunikativen Textgenres erweitern, wie sie für Schüler/innen, Berufslernende und Studierende auf ihrer Laufbahn als Lernenden, sowie für Bürgerinnen und Bürger unabkömmlich sind. Und hier ist nicht Kreativität gefragt, sondern die Fähigkeit, Inhalte verschiedenster Art in konventionelle Textformen zu übersetzen. Diese Veränderung jahrzehntealter Vorstellungen der Lehrerverberufung ist ungemein schwierig, wie es Sturm präzise darstellt. Die Profession selbst arbeitet seit Jahrzehnten (seit der kommunikativen Wende der 70er Jahre) daran. Die Herausforderung für Weiterbildung im Bereich des Schreibens ist also enorm. Wie kann man sie am besten angehen?

Ich gehe in meinen Kommentaren nicht auf das Rahmenkonzept für die Weiterbildungsmassnahmen ein (Kapitel 3), die, im gegebenen Rahmen, überzeugend sind. Mich interessieren die im Kapitel 2 vorgestellten Förderbereiche, die dann im Kapitel 4.2 weiter detailliert werden. Die Frage, die ich mir stelle: Ist die hier vorgestellte Strukturierung der Schreibförderung optimal, gerade auch in Bezug auf die eben kurz skizzierten Vorstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen? Ich wage es zu bezweifeln. Damit ist die Diskussion eröffnet – dies ist ja der Sinn dieses Kommentars. Es geht also in diesem Kommentar nicht um empirische Befunde, sondern es werden schreibdidaktische Konzeptionen diskutiert, unter anderem mit Bezug auf alternative Möglichkeiten.

Die Struktur der in der Weiterbildung zu behandelnden Themen ist in der Tabelle 1 dargestellt: einerseits auf den Zeilen „Merkmale guter Aufgaben“ und „Beobachten und ‚formative‘ Beurteilen“, andererseits, in den Spalten, drei Förderbereiche, nämlich „basale Schreibfähigkeiten“, „Schreibstrategien und Selbstregulation“ sowie Schreiben als soziale Praxis“, für die sog. Musteraufgaben erarbeitet und in der Weiterbildung eingesetzt werden. Ich konzentriere mich im Folgenden auf diese drei Förderbereiche.

Die Frage der theoretischen Verortung der drei Förderbereiche wird im Text nicht behandelt, was insofern verständlich ist, als die Autorin explizit andere Ziele verfolgt. Verwiesen wird auf Literatur zur Schreibförderung, die hauptsächlich aus psychologischer Sicht verfasst ist. Modelle des Schreibprozesses

selbst werden nur beiläufig erwähnt. Für sich genommen erscheinen die drei Förderbereiche auf den ersten Blick leicht einsehbar und verständlich. Fragt man sich aber, wie sie sich zueinander und zum Schreiben von Texten als Ganzem verhalten tauchen Zweifel auf: Sind diese Bereiche wirklich zentral, und bilden sie Schreiben als Handlung zufriedenstellend ab? Dies ist keineswegs ein banales Problem, da sich für jeden Lehrer die Frage des Schreibens als Gesamtes stellt. Ich möchte der gestellten Frage aus der Perspektive von Modellen schriftlicher Sprachproduktion nachgehen, die im Bereich von Text- und Diskurslinguistik und Sprachpsychologie entwickelt wurden (vgl. z. B. Halliday, Adam, Bronckart, Kress, Levelt, Culioli). Darauf aufbauend habe ich in meiner eigenen Arbeit versucht, Schreiben als komplexe höhere psychische Funktion zu konzipieren, die – der Terminologie und Theorie Vygotskij folgend – als Integration und Entwicklung bereits bestehender Funktionen durch die Aneignung semiotischer Instrumente verstanden werden kann (zuletzt Schneuwly, 2008). Ich unterscheide dabei fünf Typen von Werkzeugen, die die Entwicklung des Schreibens als sich entwickelnde psychische Funktion ermöglichen. Sie überschneiden sich zum Teil mit den drei Förderbereichen von Sturm, aber die Unterteilung ist fundamental verschieden. Ich werde sie im Folgenden kontrapunktisch zur Diskussion der Förderbereiche einführen.

Schauen wir uns zuerst den Bereich der basalen Fertigkeiten, d.h. den *ersten Förderbereich*, an. Sie enthalten drei meiner Ansicht nach grundlegend verschiedene Aspekte des Schreibens, die aber, wie gesagt, in Beziehung gesetzt werden müssen. Die zwei ersten Aspekte entsprechen zwei Werkzeugen des Schreibens.

Die erste basale Fähigkeit entwickelt sich durch die Aneignung materieller Mittel – das *erste Werkzeug* –, die es erlauben kleinste visuelle Zeichen mit bestimmten räumlichen und figuralen Charakteristiken zu bilden, die jeweiligen Schriftsystemen eigen sind. Die Aneignung dieser materiellen Zeichen erlaubt und zugleich bedingt neue komplexe motorische-visuelle Koordination, deren Automatisierung viel Übung erfordert, wie dies Sturm klar darlegt, die kurz und häufig geschehen soll. Die Koordination wird in vielen psychologischen Arbeiten behandelt, unter anderem auch in der ständig wieder auftretenden Frage, welche Schriftform eines Schriftsystems für Schüler leichter zu erwerben ist: eine alte Auseinandersetzung, für die es zum Beispiel in der experimentellen Psychologie der 50er Jahre in Genf ein wissenschaftlich und öffentlich geführte Debatte gab zwischen dem experimentellen Pädagogen und Schuldirektor Dottrens und dem Piaget-Schüler Vinh Bang (1959).

Die zweite basale Fähigkeit ist Rechtschreibung. Es geht darum, das orthographische System einer Sprache zu beherrschen, das es erlaubt gesprochene Sprache „sichtbar“ zu machen: das *zweite Werkzeug* des Schreibens. Wie man weiss, hat die Menschheit verschiedene Systeme dafür erfunden. Das alphabetische System ist in unseren Gegenden verbreitet. Es ist ein unglaublich abstraktes System, da es voraussetzt den Sprachfluss in kleinste sinnverändernde Einheiten aufzuteilen, und zugleich äusserst sparsam, da die relativ wenigen Laute (im Französischen sind es 36) gibt durch einige wenige schriftliche Zeichen dargestellt werden können. Was aber einfach erscheint, ist aus verschiedenen Gründen kompliziert, wird doch im Französischen die geringe Anzahl von Lauten auf über hundert verschiedene Arten visualisiert. Das Deutsche System ist im Vergleich mit dem Französischen viel einfacher, was unter anderem dazu führt, dass französischsprachige Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu deutschsprachigen etwa ein Jahr länger brauchen, um es zu beherrschen (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Dass es für den Erwerb des orthografischen Systems ein besonderes Training und viel Unterrichtszeit braucht, ist klar. Und wie verschiedene Studien für das Französische zeigen, ist es am Anfang besser, dies ausserhalb des Schreibunterrichts systematisch, Schritt für Schritt zu tun (Allal et al., 2001). Erst später kann man das Texteschreiben als Ausgangspunkt für die Rechtschreibförderung benutzen, und dies in ganz klar getrennten Unterrichtseinheiten, um die orthografischen Fähigkeiten zu automatisieren. Zwar ist die Rechtschreibung – wie Sturm es sagt – als Unterrichtsgegenstand in allen Lehrbüchern gut abgedeckt. Es stellt sich aber trotzdem die Frage, wie ihre Förderung in den Schreibunterricht integriert wird – sicher eine wichtige strategische Entscheidung.

Die dritte basale Fertigkeit ist der „Aufbau von Schreib- und Formulierungswortschatz“ – eine etwas eigenartige „Formulierung“. Es wird, sagt Sturm, auf Wort- oder Satzebene gearbeitet. Textproduktion kann eventuell marginal dazu kommen. Die Idee ist, dass Schüler Formulierungen oder Textbausteine quasi automatisch zur Verfügung haben, um hierarchiehöhere Prozesse zu entlasten. Diese Art von Unterrichtstätigkeit erstaunt. Sie gleicht klassischen Grammatik- und Wortschatzaufgaben, die dazu

dienen, die formale Beherrschung schriftlicher Sprache zu erleichtern. Gute Übungen in diesen Bereichen bieten den Schülern „Bausteine“, auf die sie zurückgreifen können. Es scheint aber kaum angebracht, solche Übungen als Schreibförderung zu betrachten. Sie sind als Arbeit über Sprache unbestritten sinnvoll (Chartrand, 2012). Das Formulieren im Text ist aber ganz anderen, spezifischen Bedingungen unterstellt, die man bei der Arbeit an Texten besser systematisch üben kann: Sie hängen von konkreten Inhalten und Textgenres ab, die man bei der Textproduktion einüben muss, wo sie auch für das Schreiben als komplexe Tätigkeit der Verfassen von Texten Sinn machen. Die beiden Tätigkeiten – Arbeit und Reflexion über Sprache und Verfassen von und Arbeit an Texten – können von Schülern besser in ihrer besonderen Funktion verstanden werden, wenn sie im Unterricht klar unterschieden werden.

Was sich auf der lexikalischen Ebene am Konzept des „Formulierungswortschatzes“ zeigt – nämlich der Ansatz, eine Teilfähigkeit des Schreibens aus möglichen Sinnzusammenhängen herausgelöst zu fördern – zeigt sich *mutatis mutandis* auch am Ansatz der Schreibstrategien, dem zweiten Förderbereich in Sturms Tabelle. Nicht der zu verfassende Text bildet die Referenzeinheit der Arbeit am Schreiben, sondern eben Schreibstrategien. Der Text wird dabei sozusagen zum Vorwand. Es wird von Schreibstrategien her gedacht: Sie bilden (zusammen mit den dazugehörigen Strategiereflexionen) die strukturierende Einheiten des Unterrichts. Überspitzt könnte man sagen bei Betrachtung der Tabelle sagen, dass die Planungsaufgabe der Lehrperson darin besteht, sich zu fragen: "Welche Strategie will ich heute behandeln?" Die Frage, welches Textgenre sich dazu anbietet, folgt erst an zweiter Stelle. Indem Schreibstrategien als Planungs- und Arbeitseinheiten für Unterricht bestimmt werden, werden die Produktion von Texten und Fragen der Textgenres den Strategien untergeordnet. Ich will dies hier nicht weiter ausführen, sondern nur kurz auf einen der möglichen Gründe dieser Umkehrung hinweisen: Die Hauptreferenz der didaktischen Überlegungen scheint die kognitive Psychologie zu sein, die sich unter anderem dadurch kennzeichnet, dass sie für sprachliche Form relativ unsensibel ist. Es wird zwar von Textmustern ausgegangen,¹ doch eine genaue Analyse dessen, was damit gemeint ist, zeigt, dass diese eher auf die äussere Form, auf die allgemeine Struktur des Textes ausgerichtet verweisen, als auf die sprachlichen Mittel, die die Realisierung von Texten auf allen strukturellen Ebenen ermöglichen.

Der dritte Förderbereich in Sturms Tabelle bezieht sich auf das Schreiben als soziale Praxis, die als solche erfahrbar gemacht werden soll, dies unter anderem dadurch, dass die Wirkung von Texten durch die Reaktion von Leserinnen und Lesern überprüfbar wird. Wie Sturm sofort bemerkt, sind Überlappungen zu Schreibstrategien unvermeidbar: Die Klärung von Schreibzielen ist eine entscheidende Frage, die man sich stellen muss, wenn man Texte plant, um seine Schreibtätigkeit systematisch zu gestalten. Man sieht hier eine weitere Folge des didaktischen Entscheids, nicht die Textproduktion als Ausgangs- und Zieleinheit von Schreibunterricht zu nehmen, sondern psychologische Konzepte. Schreiben als soziale Praxis wird, wie Schreibstrategien, hauptsächlich aus sozialpsychologischer Sicht angegangen. Es geht um Motivation, um reale Situationen, um Interaktion. Das Produkt sozialer Praxis – der Text und seine sprachliche Form – wird kaum erwähnt. Zwar wird auf Textmuster verwiesen, auf den Aufbau von Texten, der eine gewisse Abfolge von Handlungen nach sich zieht, und es wird ein „klares und nachvollziehbares kommunikatives Schreibziel“ vorausgesetzt. Aber dies ist nur „Hintergrundwissen“. Die Hauptkriterien für Musteraufgaben, die soziale Praxis zum Gegenstand haben, scheinen nicht sprachliche, sondern interaktionelle zu sein: *feedback* von Leserinnen und Lesern und kooperatives Schreiben. Das sind unbestritten wichtige, aber bei weitem nicht immer realisierbare Bedingungen. Und vor allem sind es von der Textproduktion als solcher gewissermassen abgeschottete Dimensionen. Es ist interessant, dass die von Bachmann erarbeiteten Musteraufgaben, die in Sturms Text erwähnt werden, von kommunikativen Aufgaben auszugehen scheinen, von denen her dann sprachliche Prozeduren bestimmt werden, die für die Bewältigung dieser Aufgaben notwendig sind: In gewisser Hinsicht eine Umkehr der bisher beobachteten und kritisch kommentierten Herangehensweise.

Denn in der Tat: Warum nicht die Produktion von Texten zum Ausgangs- und Endpunkt des Schreibunterricht nehmen? Texte als Produkte des komplexen Schreibprozesses; Texte in ihrer

¹ Es wäre interessant, auch diesen Begriff zu hinterfragen. Warum nicht Textgenres oder -arten? „Muster“ scheint eben von Sprachform zu abstrahieren.

sprachlichen Form, wie sie täglich millionenfach in sozialer Praxis produziert werden, Textgenres, die, wie es Volochinov² in den 20er Jahren eindrücklich formuliert hat, Kommunikation *vermitteln*:

Pour parler (et écrire, B.S.) nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de structuration d'un tout. Nous possédons un riche répertoire des genres de discours oraux (et écrits). Dans la pratique, nous en usons avec assurance et adresse, mais nous pouvons en ignorer totalement l'existence théorique. Comme Monsieur Jourdain chez Molière, qui parlait en prose sans le soupçonner, nous parlons (et écrivons, B.S.) en genres – variés – sans en soupçonner l'existence» (Bakhtine, 1984, p.284)

Es kommt deutlich zum Ausdruck: Textgenres sind Werkzeuge sprachlichen Handelns, das *dritte Werkzeug des Schreibens*. Das heisst im Sinne von Vygotskis Theorie (1930/2014): Schreiben – als komplexe psychische Funktion verstanden – setzt die Aneignung historisch entstandener Werkzeuge sprachlichen Handelns voraus und ist zugleich Resultat dieser Aneignung. Die Aneignung historisch entstandener sprachlicher Formen ist die Voraussetzung dafür, das Schreiben weiterzuentwickeln. Deshalb erscheint es sinnvoll, die Produktion von Texten als Ausgangspunkt des Schreibunterrichts zu verwenden und damit auch an die gängigen Praxen anzuknüpfen. Und es bedeutet auch, das Schreiben mit dem Lesen zu verbinden. Schreiben ist ja immer auch eine Art, effektives Lesen zu lernen, und Lesen ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Aneignung sprachlicher Formen wie Textgenres.

Wo bleiben denn aber die Strategien? Die Erarbeitung der komplexen psychischen Funktion „Schreiben“ kann keineswegs auf eine intuitive, quasi natürlichen Aneignung sprachlicher Formen reduziert werden, wie es zum Beispiel in der *éducation nouvelle* propagiert wird: Hier man lernt Schreiben, indem man schreibt, durch „apprentissage naturel“ (1968; dazu Schneuwly, 2008). Es braucht im Gegenteil systematischen Unterricht, Diskurs über das Schreiben: das *vierte Werkzeug*, dessen Aneignung für den Aufbau der psychischen Funktion des Schreibens notwendig ist. Dies zeigt Sturm in ihrem Beitrag ganz klar. Die Aneignung von Textgenres – d.h. die Vermittlung psychischer Funktionen durch semiotische Werkzeuge – setzt ihrerseits Vermittlung voraus, nämlich Unterricht. Diese doppelte Vermittlung – Vermittlung durch Aneignung von Formen, die ihrerseits vermittelt werden müssen – ist für Unterricht fundamental (Mauduit, 2003). Unterricht erlaubt es einerseits, Schülerinnen und Schüler mit komplexen menschlichen Artefakten bzw. Werken (mit „oeuvres“ wie Konzepten, Kunstwerken, Textgenres usw.) in Kontakt zu bringen, deren Aneignung, ihre psychischen Funktionen verändern. Dieses „in Kontakt bringen“ setzt im schulischen Unterricht immer den Diskurs über die Artefakte, über die „Werke“ voraus. Ich habe dies „doppelte Semiotisierung“ genannt (Schneuwly, 2000). Die Semiotisierung des Artefaktes, des Werkes – zum Beispiel die Aneignung von Textgenres – durch die Schülerinnen und Schüler wird durch die Semiotisierung durch die Lehrperson ermöglicht, die das Artefakt kommentiert, expliziert, reguliert usw.. Die Aneignung von Textgenres als Mittel des Schreibens wird durch Diskurse der Lehrpersonen über Textgenres vermittelt. Diese Diskurse betreffen Strategien (Wie schreibe ich Texte? Welche Handlungen führe ich dabei aus?), aber auch sprachliche Formen (Wie baue ich den Text aus? Welche Verbformen kann ich gebrauchen, welche sprachlichen Mittel erlauben es mir, den Text für die Leser/innen zu gliedern? Wie verbinde ich Sätze? Wie kann ich meinen Inhalt präzise ausdrücken, damit diese Leser/innen – vielleicht junge Schüler/innen – mich verstehen?). Die „ich-Form, die ich hier gebrauche, um „Selbstregulation“ abzubilden, ist immer zuerst äusserer Diskurs der Lehrperson, aber auch Diskurs zwischen Schülerinnen und Schülern, zwischen Lehrperson und individuellem Lernenden in verschiedensten Situationen: Modellierung, wie Sturm sie diskutiert, aber auch Regulierung während des Schreibens selbst, Unterstützung, Diskussion, Üben in dafür entwickelten Situationen. Es geht – mit Vygotski gesprochen – um äussere Sprache, die verinnerlicht werden kann, bis sie zur inneren Sprache wird und quasi mit der sich entwickelten neuen Sprachfunktion verschmilzt, aber immer mit der Möglichkeit, bei Schwierigkeiten, neu „aufgerollt“ zu werden (Vygotski, 1934/1985). Die Aneignung von Textgenres ist immer mit Diskurs über Textgenres verbunden. Hier ist der Ort der Strategien, aber es ist auch der Ort der Kenntnis über die sprachliche Form der Genres.

Es könnte hier noch ein letztes, *fünftes, Werkzeug* schriftlicher Sprachproduktion diskutiert werden, welches ebenfalls strategische Aspekte umfasst: Das Schreiben als Mittel des Textschreibens, z.B. beim

² Ich sage « Volochinov » und zitiere « Bakhtine » : das Buch ist unter Bakhtine's Namen erschienen ; aber, wie es Bronckart und Bota (2011) eindrücklich aufzeigen, stammen die Ideen zur Genretheorie von Volochinov.

Schreiben von Notizen und Entwürfen sowie bei der Textrevision. Das Schreiben als Mittel des Textschreibens einzusetzen ist eine besonders komplexe, aber absolut notwendige Bedingung für das Beherrschen des Schreibens – eine Bedingung, die zu schaffen sehr lange Zeit braucht (Alcorta, 2001).

Wie man sieht, gibt es viele Überschneidungen zwischen Sturms Ansatz, der die Basis für die Weiterbildung im Schwerpunkt „Schreiben auf allen Stufen“ in den QUIMS-Schulen bilden, und dem im Westschweizer Lehrplan *Plan d'études romand* dominanten Ansatz³. Ersterer fokussiert Strategien und soziale Praxen als zentrale Einheiten des Schreibunterrichts; letzterer stellt die Textproduktion und Textgenres als Ausgangs- und Zielpunkte ins Zentrum. Ich habe versucht, aufzuzeigen, dass der erste Ansatz die Gefahr mit sich bringt, die sprachliche Dimension der Schreibtätigkeit zu vernachlässigen. Zudem scheint er nicht da anzuknüpfen, wo die allgemeine Praxis des Schreibunterrichts sich befindet: Beim Produzieren von Texten verschiedener Genres, wie es aus den Interviews mit den Lehrpersonen deutlich wird. Andererseits erlaubt es Sturms Ansatz, zum Beispiel durch Fokussierung auf Strategien, blinde Flecken im Westschweizer Ansatz zu bestimmen.

Natürlich muss dies im Einzelnen diskutiert werden. Solche Diskussion anzubahnen ist ja der Sinn von Kommentaren wie diesem, einem seinerseits sehr eigenartigen Textgenre ...

Bibliographie

- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Bakhtine, M. (1984) Du genre du discours. In *Esthétique de la création Verbale* (pp. 265-308). Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. & Bota, C. (2011), *Bakhtine démasqué : Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Droz.
- Carré, J. & Debyser F. (1978). *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette.
- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20, 75-86.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français* (Vol. I, II, III et IV). Bruxelles: De Boeck & COROME.
- Freinet, C. (1970) *La méthode naturelle*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Ludwig, O. (1988). *Der deutsche Aufsatz und seine Geschichte*. Berlin: De Gruyter.
- Mauduit, J.-B. (2003) *Le territoire de l'enseignant : esquisse d'une critique de la raison enseignante*. Paris : Klincksieck.
- Mili, I. (2014). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Berne : Lang.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écrit* (Cahier de la section des sciences de l'éducation). Genève : Section des sciences de l'éducation.
- Seymour, P., Aro, M., Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 1-28.
- Vinh Bang (1959). *Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte, étude expérimentale, essai de didactique, méthodes d'évaluation objective du rendement, barèmes et échelles d'écriture*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1930/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

³ Siehe dazu Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; aber auch die den Genfer Lehrpersonen zugänglichen, auf Textgenres aufgebauten didaktischen Sequenzen in „Le Petit Bazar“ <http://petit-bazar.unige.ch/prof/>

Autor

Bernard Schneuwly ist ordentlicher Professor in Sprachdidaktik an der Section des sciences de l'éducation der Universität Genf. Nach einem Studium in genetischer und experimentelle Psychologie und einem Doktorat in Erziehungswissenschaft hat er sich zuerst im Bereich der des schriftlichen Spracherwerbs und -unterrichts spezialisiert. Er forscht gegenwärtig über Unterricht in mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion, die interaktive Konstruktion von Lerngegenständen im Erstsprachunterricht, das Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in historisch-kultureller Perspektive und Geschichte von Erstsprachunterricht, Didaktik und Erziehungswissenschaft.

Bernard Schneuwly est professeur de didactique des langues dans la Section des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève. Après des études en psychologie génétique et expérimentale et un doctorat en sciences de l'éducation, il s'est spécialisé dans la recherche sur le développement et l'enseignement du langage écrit. Il travaille actuellement sur les méthodes d'enseignement de l'expression orale et écrite, la construction des objets d'enseignement dans les pratiques de classe de français, le rapport entre enseignement et développement dans une perspective historico-culturelle et l'histoire de l'enseignement du français, de la didactique et des sciences de l'éducation

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.

Stratégies d'écriture ou genres de textes : une question capitale

Bernard Schneuwly

Chapeau

La présente contribution discute le modèle de Sturm qui est à la base d'une formation continue des enseignants. Il distingue trois domaines d'aide dans l'enseignement de l'écriture : capacités basiques, stratégies d'écriture et autorégulation, écrire comme pratique sociale. Un modèle instrumental, basé sur la théorie de Vygotski lui est opposé qui distingue cinq outils de l'écriture (moyens matériels d'écriture, système orthographique, genres de texte, discours sur l'écriture, écriture comme outil de l'écriture), les genres de texte constituant le centre comme moyen indispensable de toute communication. Prenant appui sur le deuxième, le premier modèle est discuté en montrant qu'il contient un danger de négliger des dimensions langagières de l'activité d'écriture

Mots-clés

écrire, capacités d'écriture, enseignement de l'écriture, outils d'écriture