

ELISABETH SIEBERER

Schreibprozessbegleitung in der Unterrichtspraxis

Abstract

The acquisition of writing competence can be described as a task of schools, since this key qualification is acquired almost exclusively there. Writing research offers starting points for a successful teaching of writing competence. The design of writing lessons, especially with focus to support of writing process, is the topic of this paper. A current, competence-oriented didactics of writing focuses not only on the text product but also on the writing process and supports learners on their way to become competent writers.

Key words

writing process, writing lessons, writing competence

Thematische Einführung

Lesen und Schreiben zu können, ist in einer von Schriftkultur geprägten Gesellschaft unabdingbar, denn es „eröffnet Zugangs- und Verfügungsmacht und ermöglicht soziale Partizipation“ (Böck, 2012, S. 17). Damit wird die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen Lesen und Schreiben zu einer Aufgabe der Schule, die Chancengerechtigkeit schafft, denn die individuell vorhandene Schreibkompetenz hat Auswirkungen auf den zukünftigen Erfolg in Ausbildung und Beruf.

„Ob und wie gut jemand lesen und schreiben lernt, ist nicht einfach von subjektiven Faktoren abhängig, sondern vor allem davon, ob es ihm die Schule ermöglicht, eigenaktiv und autonom an der Schriftkultur teilzuhaben.“ (Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011, S. 2)

Die zunehmende Multimodalität von Texten und die Tendenz vom Papier zum Bildschirm bedingen einen Wandel in der Schriftkultur, der nicht unbeachtet bleiben darf, denn er hat Auswirkungen auf das Lesen und Schreiben. Beim Erwerb von Schreibkompetenz haben schulische Textsorten durchaus ihre Berechtigung und leben in der Unterrichtspraxis auch weiter, obwohl der Aufsatzunterricht seit den 1980er-Jahren durch den Schreibunterricht ersetzt wurde (Fix, 2008, S. 112). Im Bewusstsein, dass diese traditionelle Textsortenorientierung beim Schreiben in der Schule zu einer Entfernung des Schreibens vom Alltag der Schüler/innen führt und das Schreiben seine Funktionalität verliert, ist ein Umdenken bei der Vermittlung von Schreibkompetenz erforderlich.

Eine starke Orientierung am Schreibprodukt, die ein kompetentes Ausführen des Textherstellungsprozesses vernachlässigt, führt zu einem Verlust von Schreibmotivation, worauf Senn (2018) in seinem dynamischen Modell verweist. Vielmehr sollten die Aktivitäten und Handlungen „von der ersten Idee bis zum letzten Punkt“ (Abraham & Kupfer-Schreiner, 2007) im Fokus stehen, wie die empirische Schreibdidaktik, die sich seit den 1980er-Jahren mit dem Schreibprozess (Flower & Hayes, 2014) auseinandersetzt, attestiert. Schreibprodukt und -prozess sind untrennbar miteinander verbunden und gelten als zwei Seiten einer Medaille (Baurmann & Pohl, 2009). Schreibkompetenz entwickelt sich durch die Bewältigung konkreter Schreibaufgaben, den Aufbau von Schreibstrategien und Schreibroutine sowie ihrer Reflexion (ebda.). Als besonders effektiv für den Erwerb der Schreibkompetenz haben sich Fördermaßnahmen erwiesen, die sowohl das Schreibprodukt als auch den Schreibprozess berücksichtigen, weshalb sich die Vermittlung von Schreibstrategien als besonders wirksam erweist (Philipp, 2015b). Folglich sollten eine Prozessbegleitung und eine Förderung selbstregulativer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern einen fixen Bestandteil in der Unterrichtspraxis darstellen. Studien zur Effektivität dieser Förderaspekte sind im deutschsprachigen Raum selten und beziehen sich auf Einzelaspekte. So fokussiert Ferencik-Lehmkuhl (2017) auf die Vermittlung von Revisionsstrategien und somit auf die Phase des Überarbeitens im Schreibprozess, während Rosack (2019) die Planungsphase in den Blick nimmt. Ein selbstregulatives Aufsatztraining (SAT) entwickelt Glaser (2005), die Weiterentwicklung fokussiert auf den Einsatz im Unterricht der fünften bis siebenten Schulstufe (Glaser, Keßler & Palm, 2011). Die Interventionsstudie RESTLESS¹ setzt sich umfassend mit der Vermittlung von Schreib- und Lesestrategien in Verbindung mit selbstregulativem Handeln auseinander, erarbeitet ein Lese- und ein Schreibtraining (Schilcher, Goldenstein, Knott, Sonntag, Stöger & Wild, 2020) und weist dessen Effektivität nach.

Die Verankerung dieser Konzepte in der Unterrichtsrealität erfolgt nur langsam, da ein Transfer in die Unterrichtspraxis sich insofern als schwierig erweist, da diese als „Blackbox“ (Philipp, 2015b, S. 82) und Herausforderung für die empirische Schreibforschung gilt. Für eine Weiterentwicklung des Schreibunterrichts, der Prozessbegleitung und eine Hinführung zu selbstreguliertem Schreiben beinhaltet, kann der Ausgangspunkt für eine Etablierung neuer Konzepte nur die derzeitige Unterrichtsrealität sein. Für die Behebung dieses Forschungsdesiderats sind qualitative Studien erforderlich. Ein Beispiel für eine solche qualitative Studie stellt die explorative Studie im Rahmen eines Dissertationsprojekts von Sieberer (2020) dar. Diese Studie setzt sich mit der Frage auseinander, in welchen Bereichen des Schreibunterrichts ein Transfer prozessorientierter Konzepte der Schreibforschung

¹ Im Rahmen des Projekts RESTLESS (Regensburger Selbstregulationstraining für Lese- und Schreibstrategien) wurden Trainingsprogramme für die Vermittlung der Schreib- und Lesekompetenz „Erzählen“ entwickelt. Den Rahmen bildet hierbei eine Erzählwelt (Burg Adlerstein), wobei ein Training zum selbstregulierten Lernen in Anlehnung an Ziegler & Stöger (2005) integriert ist. Die Zielgruppe stellen Lerner/innen der vierten bis sechsten Schulstufe dar.

in die Unterrichtspraxis erfolgt, wobei die Ergebnisse der Studie auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes diskutiert werden. Die Datengrundlage der Studie stellen Unterrichtsbeobachtungen über mehrere Wochen in drei Klassen der achten Schulstufe (NMS und AHS) im Jahr 2017 in Niederösterreich dar. Der Schreibunterricht des Samples wurde vom Zeitpunkt der Einführung einer neuen Textsorte bis zur abschließenden Überprüfung passiv teilnehmend und offen beobachtet. Eine Vorstrukturierung des Beobachtungssettings erfolgte aufgrund der Vorkenntnisse der Beobachterin, um die Fokussierung auf den Schreibprozess zu gewährleisten. Um Rückschlüsse auf eine Schreibprozessbegleitung ziehen zu können, erhielten die Lehrer/innen weder Vorgaben für die Gestaltung des Schreibunterrichts noch Feedback zu den Unterrichtseinheiten. Eine möglichst geringe Einflussnahme auf die Unterrichtsrealität ist sowohl im Hinblick auf den Aussagewert der Daten als auch hinsichtlich der Wahrung der nötigen Distanz (Flick, 2014, S. 143f.) erforderlich. Dass die Kenntnis der Unterrichtssituation für die Beobachterin als erfahrene Lehrerin für das Unterrichtsfach Deutsch gegeben war, birgt neben den Vorteilen, eine Expertensicht einbringen zu können (Göltzer, 2008, S. 83) und eine Identifizierung mit dem Feld zu ermöglichen (Girtler, 1988), die Gefahr, Vorurteile und Beliefs einzubringen, was es möglichst zu vermeiden galt. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden daher möglichst genau, nicht wertend zeitnah nach der jeweiligen Unterrichtseinheit protokolliert. Selektive Perzeption und eine Abnahme der Aufmerksamkeit durch zunehmende Vertrautheit mit der Situation können nicht völlig ausgeschlossen werden, das Bemühen, dies zu vermeiden, wirkt einem Datenverlust jedoch entgegen (Lamnek & Krell, 2016).

Zusätzlich zu den erstellten Unterrichtsprotokollen wurden fokussierte Experteninterviews mit den beteiligten Lehrpersonen am Ende des Beobachtungszeitraums durchgeführt, um ihre Motivation für die jeweils gewählte Vorgangsweise zur Gestaltung der Lernsequenz zu erheben und Fehlinterpretationen bei der Auswertung der Unterrichtsprotokolle zu vermeiden. Die Lehrpersonen wiesen Unterrichtserfahrung von ca. zwanzig Jahren auf und waren alle für das Fach Deutsch ausgebildet. Ergänzend wurden Feldnotizen zu Gesprächen vor und nach Unterrichtseinheiten mit den Lehrpersonen herangezogen, sofern sich diese auf den Schreibunterricht bezogen. Die Auswertung der Daten erfolgte inhaltsanalytisch, wobei das zugrundeliegende Kategoriensystem auf drei Ebenen sowohl deduktiv aus der Forschungsliteratur als auch induktiv auf Grundlage der Unterrichtsprotokolle abstrahiert wurde.

Die Ergebnisse der Studie werden der folgenden Diskussion einiger lernförderlicher Aspekte der Schreibprozessbegleitung in der Unterrichtspraxis zur Weiterentwicklung der Schreibkompetenz von Schüler/innen grundgelegt. Den Ausgangspunkt stellt dabei ein Blick auf den aktuellen Schreibunterricht dar.

Herausforderungen des aktuellen Schreibunterrichts

Im österreichischen Schulsystem ist der Schreibunterricht traditionell im Deutschunterricht verankert. Die Kompetenz des Textes-Verfassens wird auch vom Lehrplan (Lehrpläne Mittelschule, 2020; Lehrpläne AHS, 2021) dem Unterrichtsfach Deutsch zugewiesen, wobei die Begleitung des Schreibprozesses ebenso wie das Schreibprodukt verankert ist. Trotzdem fokussiert der aktuelle Schreibunterricht auf das Schreibprodukt, was unter anderem auf Standardüberprüfungen, die zentrale Reifeprüfung und die Wertigkeit von Schularbeiten zurückzuführen ist.

Das Schreiben stellt einen komplexen Prozess dar, an dessen „Anfang ein Schreibimpuls steht und am Ende ein Produkt“ (Merz-Grötsch, 2000, S. 66). Iterative, rekursive, interaktive, simultane Teilprozesse, die alle miteinander verbunden sind und spezifische Handlungen erfordern, kennzeichnen den Schreibprozess, wobei das Schreibumfeld und die vorhandene Schreibkompetenz ihn beeinflussen (Fix, 2008; Wrobel, 2014). Diese Komplexität des Schreibprozesses stellt Lehrpersonen vor große Herausforderungen bei der Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses und der Förderung der Weiterentwicklung der Schreibkompetenz von Lernenden, denn alle Teilbereiche des Schreibprozesses sollen begleitet werden. Neben der Begleitung der Planungs-, Verschriftungs- und Überarbeitungsprozesse sind deklaratives Wissen, sowohl Sach- und Weltwissen als auch Textsortenwissen, zu vermitteln, Schreibfertigkeiten aufzubauen, aber auch Sprachreflexion oder Textqualität zu thematisieren (Oehme, 2014). Zudem sollen Fähigkeiten im Bereich der Grafomotorik, Orthografie und Grammatik weiterentwickelt werden (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 40). Eine gezielte Förderung der Lernenden erfordert daher Schwerpunktsetzungen und umfangreiche Kenntnisse der Lehrpersonen.

Wie wenig Kenntnisse zur Begleitung von Schreibprozessen bei Lehrpersonen vorhanden sind, belegen Studien (Baurmann, 1995; Baurmann & Weingarten, 1995; Sturm, Schneider, Lindauer & Sommer, 2016). Verstärkt wird dies durch eine mangelnde Textbeurteilungskompetenz (Wild, 2019), die als Grundlage für eine Diagnostik der Schreibkompetenz angesehen wird. In der Folge fühlen sich Lehrpersonen schlecht auf die Anforderungen des Schreibunterrichts vorbereitet (Grausam, 2018; Sturm & Weder, 2016; Wildemann, 2010) und beklagen den Arbeitsaufwand, der sich als wenig effektiv für die Erweiterung der Schreibkompetenz erweist. Vielmehr bezweifeln sie die Sinnhaftigkeit von Korrekturen, denn „Schüler/innen nehmen nach Rückgabe einer Klassenarbeit meist nur oberflächlich wahr, in welchem Verhältnis die blaue und rote Tinte steht, und haben keine Lust, sich mit ihren Fehlleistungen weiter zu befassen“ (Steinig & Huneke, 2011, S. 142). Folglich wird der Schreibunterricht marginalisiert und gilt als besonders vernachlässigter Bereich in der Unterrichtspraxis (Hansen, 2014; Philipp, 2014).

Dazu trägt auch die mangelnde Motivation von Schülerinnen und Schülern bei, da diese das Verfassen von Texten als anstrengend und lästige Pflicht ansehen, denn „[w]eil du Falsches und ungeschickt Ausgedrücktes löschen und verbessern kannst,

musst du es verbessern“ (Abraham & Kupfer-Schreiner, 2007, S. 8). Zudem sind beim Schreiben sprachliche Normen einzuhalten, Gedanken zu strukturieren und zu formulieren, Texte zu planen, Ziele zu setzen, Adressaten zu berücksichtigen und vieles mehr. Auch ein Verbessern des Textes hat nicht unmittelbar Auswirkungen auf die Beurteilung des nächsten verfassten Textes, was die Motivation weiter sinken lässt und die Marginalisierung des Schreibunterrichts vorantreibt.

In der Folge belegen Studien wie PISA 2009, dass das Verfassen von Texten ein Schattendasein führt. Nur die Hälfte der Schüler/innen gibt an, mehrmals im Monat einen längeren Text (Aufsatz oder Aufsatzteil) zu verfassen (Böck, 2012, S. 39), und die Schreibzeit der Schüler/innen nimmt ab (Fisher, 2009; Graham, Capizzi, Harris, Hebert & Morphy, 2014; Philipp, 2015b). So reduziert sich die tägliche Schreibzeit von Schülerinnen und Schülern in der sechsten bis achten Schulstufe auf 16 Minuten, während im Anfängerunterricht noch 36 Minuten zu belegen sind. Auch beim Schreibunterricht an sich ist eine Reduktion, und zwar auf ein Siebentel, nachzuweisen. Von 49 Minuten Schreibunterricht täglich im Anfängerunterricht bleiben sieben Minuten in der sechsten bis achten Schulstufe (Philipp, 2015b). Angesichts der nachgewiesenen positiven Effekte von vorhandener Schreibkompetenz auf Leistungen in anderen Fächern (Graham & Perin, 2007) und der schriftlichen Argumentationsfähigkeit auf die weitere Schullaufbahn bzw. das Berufsleben (Preiss, Castillo, Flotts & San Martín, 2013) sind diese Befunde kritisch zu betrachten, vor allem da Firmen angeben, dass die Schreibfähigkeiten ausschlaggebend für die weitere Karriere sind und Erwachsene mehr als zwei Stunden pro Tag schreiben (Philipp, 2014).

Auf die Schreibzeit wirken sich auch die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen im Deutschunterricht aus, wobei die Vielfalt der curricular vorgegebenen Inhalte das Marginalisieren des Schreibunterrichts verstärken. Der Teilbereich Verfassen von Texten wird im Deutschunterricht vor allem als Notwendigkeit für schriftliche Überprüfungen (Schularbeiten) gesehen und demnach auch unmittelbar vor Überprüfungen zum Unterrichtsgegenstand situiert. Dies belegen die Fallbeispiele von Sieberer (2020), wo der Schreibunterricht im Sample in den sechs Wochen vor einer Schularbeit jeweils eine Unterrichtseinheit pro Woche stattfindet. In Bezug auf das Ausmaß des Schreibunterrichts ist eine Diskrepanz nachzuweisen. Während die Lehrpersonen im Interview angeben, rund 30% der Unterrichtszeit für das Schreiben zu verwenden, zeigt eine Analyse der Daten ein Ausmaß von tatsächlich durchgeführtem Schreibunterricht von 16,7% der Unterrichtszeit, ohne Miteinbeziehung der Zeitressourcen für die Schularbeiten. Von den in der achten Schulstufe vorgesehenen vier Unterrichtseinheiten pro Woche wird eine dem Schreibunterricht gewidmet, sofern ein Überprüfungsstermin zeitnah vorgesehen ist. Außerhalb dieser Zeiträume findet kein Schreibunterricht statt, was bei vier Schularbeiten im Jahr eine Fokussierung auf den Schreibunterricht in 24 Wochen des Schuljahres dokumentiert.

Diese knappen Zeitressourcen erweisen sich angesichts einer heterogenen Gruppe von Lernenden als zusätzliche Herausforderung. Eine Förderung der Erweiterung der Schreibkompetenz erfordert individuelle Fördermaßnahmen, denn Schreibende stellen sich unterschiedlichen Herausforderungen. „Im Moment einer Textproduktion ist das individuelle Schreibhandeln geprägt von den Erfahrungen, vom Wissen und Können des/der Schreibenden, es ist Spiegelbild seiner/ihrer Sozialisation als Schreibende/r“ (Bräuer, 2006, S. 27). Demgemäß sollte eine Unterstützung bei der Weiterentwicklung der Schreibkompetenz individualisiert erfolgen. Angesichts eines Zeitrahmens von maximal 50 Minuten pro Woche für den Schreibunterricht von 25 Lernenden entspricht diese Forderung mehr einer Utopie als der Realität.

In der Folge ist traditioneller Aufsatzunterricht mit der Vermittlung von Textsorten in der Unterrichtsrealität fest verankert, wenn er auch nicht mehr so bezeichnet wird (Fix, 2008). Dies zeigt sich auch in einer Realisierung von Schreibunterricht, bei dem alle Lernenden zur selben Zeit denselben Schreibauftrag erfüllen bzw. sich mit demselben Aspekt des Schreibens auseinandersetzen, was sich bei den Fallbeispielen der Studie von Sieberer (2020) zeigt. So setzen sich beispielsweise Lernende im Klassenverband mit besseren Formulierungen von Einzelsätzen aus Schülerperformanzen auseinander, auch wenn sie eine hohe Kompetenz im Formulieren von Gedanken aufweisen und andere Herausforderungen zu bewältigen wären. Insbesondere in Übungsphasen wäre ein differenzierendes, individuelle Kompetenzen berücksichtigendes Vorgehen anzudenken, was ein anderes methodisches Setting brauchen würde.

Diese Vorgabe des gemeinsamen Taktes beim Schreibenlernen durch die Lehrperson hat Auswirkungen auf die eingesetzte Sozialform und Methodik in der Unterrichtspraxis. Die Studie von Sieberer (2020) bestätigt die Steuerung des Schreibprozesses durch die Lehrpersonen, ohne Berücksichtigung individueller Herangehensweisen oder differenter Schreibtypen. Der Planungsprozess von Strukturschaffenden und -schaffenden unterscheidet sich grundsätzlich von denen der Strukturfolger/innen (Bräuer, 2009). Im Unterricht wird eine Standardstrategie zum Planen einer Textsorte vorgegeben und alle Lernenden versuchen danach zu arbeiten, obwohl beispielsweise auch Ortner (2000) zwei prozessbezogene Strategien, das nicht-zerlegende Schreiben sowie das zerlegende Schreiben, unterscheidet. Damit wird eine Vorgabe, die als Unterstützungsmaßnahme gedacht ist, für eine Gruppe von Lernenden zur Herausforderung. Das begleitende Unterstützen des Schreibprozesses misslingt.

Eine lernförderliche Schreibprozessbegleitung bedingt die Kenntnis der vorhandenen, individuellen Schreibkompetenz der Lernenden, worauf im Folgenden fokussiert wird.

Diagnose von Schreibkompetenz als Voraussetzung für Schreibprozessbegleitung

Grundlage jeder zielführenden Begleitung von Lernprozessen ist eine vorangehende Diagnostik der vorhandenen Kompetenzen der Lernenden. Das Begleiten von Schreibprozessen bildet hier keine Ausnahme. Allerdings stellt sich die Frage, wie Schreibkompetenz in der Unterrichtsrealität diagnostiziert wird. Im Unterschied zur Feststellung der Lesekompetenz gibt es keine standardisierten Verfahren zur Erhebung von Schreibkompetenz, denn die latent vorhandene Kompetenz ist nicht direkt beobachtbar, was sich als sehr herausfordernd erweist (Grabowski, 2017). Folglich wird Schreibkompetenz am Schreibprodukt gemessen, indem davon ausgegangen wird, dass die Qualität eines geschriebenen Textes Rückschlüsse auf die vorhandene Schreibkompetenz zulässt (Petersen, 2019). Die Länge eines Textes, der Satzbau und inhaltliche Aspekte sowie Oberflächenmerkmale wie Orthografie und Grammatik werden herangezogen. Dies greift allerdings zu kurz, will man fundierte Aussagen über die vorhandene, individuelle Schreibkompetenz treffen, denn am fertigen Textprodukt kann man nicht erkennen, was zu einer mangelhaften Textqualität geführt hat (Hennes, Schmidt, Zepnik, Linnemann, Jost, Becker-Mrotzek, Rietz & Schabmann, 2018). Schreiber/innen können den Schreibauftrag missverstanden haben, ihnen kann thematisches Wissen fehlen oder sie sind nicht in der Lage, einen funktionellen Adressatenbezug herzustellen. Wie sich welcher Aspekt auf das Textprodukt auswirkt, ist nicht zu beantworten, da sich Mängel in unterschiedlicher Form im Text manifestieren können.

Die unterschiedlichen Auswirkungen auf das Textprodukt sind unter anderem davon abhängig, welche Entwicklungsstufe der Schreibkompetenz die Verfasser/innen von Texten erreicht haben. Die Schreibforschung spricht vom Schreibalter, das nicht zwingend mit dem Lebensalter korrespondieren muss (Feilke, 2005). Dies stellt sich als Herausforderung einerseits in der Begleitung von individuellen Schreibprozessen der Lernenden in der Unterrichtspraxis und andererseits bei der Gestaltung von Curricula für den Schreibunterricht heraus, denn Lernende werden im Schulsystem in Gruppen gemäß Lebensalter zusammengefasst. Das Schreibalter und damit die erreichten Entwicklungsstufen von Lernenden finden keine Berücksichtigung.

Die Schreibforschung stellt die Schreibentwicklung durch unterschiedliche Schreibentwicklungsmodelle dar. Während Bereiter (1980) ein fünfstufiges Modell in Anlehnung an die Entwicklungsstufen von Piaget entwickelt, weist das Schreibentwicklungsmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) vier Stufen und das von Kellogg (2008) drei Stufen auf. Allen Modellen gemeinsam ist, dass sie Stufenmodelle sind und Entwicklungsschritte grundgelegt haben. Keine Stufe kann in der Entwicklung übersprungen werden und jede muss vollständig erworben sein, um die nächste Entwicklungsstufe zu erreichen. Dieser lebenslange Prozess der Entwicklung der Schreibkompetenz beginnt im Alter von fünf bis sieben Jahren. Offen bleibt bei den Entwicklungsmodellen jedoch, was den Entwicklungsschritt bei Schreibnovizinnen und Schreibnovizen auslöst. Als Auslöser könnten Faktoren dienen, die als Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Schreibkompetenz

identifiziert wurden. So spielen situative Gegebenheiten wie das vorhandene Schreibwerkzeug ebenso eine Rolle wie der erworbene Wortschatz oder das Arbeitsgedächtnis. Schmitt und Knopp (2017) nennen motivationale, kognitive, metakognitive sowie sprachbezogene Prädiktoren für Schreibkompetenz, lassen aber offen, inwiefern und in welchem Ausmaß sie die Entwicklung von Schreibkompetenz beeinflussen, was bisher ein Forschungsdesiderat bleibt.

Die vielfältig zu berücksichtigenden Faktoren bei einer Diagnose von Schreibkompetenz demonstrieren die Komplexität des Schreibprozesses und damit auch die diagnostischen Herausforderungen. Für eine Diagnose individueller Schreibkompetenz von Lernenden ist umfangreiches fachliches und fachdidaktisches Wissen erforderlich. Wird dieses um pädagogisch-psychologische Kompetenzen ergänzt, spricht man von Textbeurteilungskompetenz (Fischbach, Schindler & Siebert-Ott, 2015). Diese erfordert die Kenntnis von Indikatoren für die Messung von Textqualität, was Kriterienraster als Beurteilungsinstrument präferiert. Lehrpersonen haben Textbeurteilungskompetenz, wenn sie Indikatoren für Textqualität in den Schülertexten identifizieren und Diagnoseinstrumente bewerten, auswählen und die Ergebnisse interpretieren können. Allerdings kann man laut Wild (2019) nicht voraussetzen, dass eine solche von Lehrpersonen in der Ausbildung erworben wurde, eine Schulung von Lehrpersonen in Bezug auf den Einsatz von Kriterienrastern erhöht allerdings die Diagnosequalität.

Die Diagnose per se erfolgt in drei Phasen, „einer präaktionalen, einer aktionalen und einer postaktionalen Phase“ (Wild, 2019, S. 107), wobei die eigentliche Bewertung in der aktionalen Phase stattfindet. Voraussetzung für eine Diagnose ist die Auswahl passender Indikatoren, die der jeweiligen Schwerpunktsetzung im Schreibunterricht entsprechen. Dafür stehen umfangreiche Kriterienraster wie der Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer & Sieber, 1995) zur Verfügung. Als effektiv haben sich Kriterienraster mit 10 bis 15 Kriterien erwiesen (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012). Der Einsatz von Kriterienrastern ist im Lehrplan verankert und findet so Eingang in die Unterrichtspraxis, wobei offenbleibt, wie Kriterienraster eingesetzt werden. Im Sample der Studie von Sieberer (2020) werden sie ausschließlich zur summativen Bewertung von Schularbeiten bzw. Überprüfungen eingesetzt. Ein Erarbeiten und Diskutieren von Kriterien im Unterricht erfolgt nicht, auch das Feedback zu den Schülertexten wird nicht mithilfe von Kriterienrastern gegeben. Im begleitenden Interview verweisen die Lehrpersonen auf den Einsatz von Kriterienrastern, allerdings ausschließlich als Beurteilungsinstrument. Dadurch wird eine Chance zur Erweiterung der Schreibkompetenz durch ein lernförderliches, formatives Feedback im Rahmen einer Begleitung von Schreibprozessen vergeben.

Da eine standardisierte Messung von Schreibkompetenz nicht möglich ist, für die Weiterentwicklung derselben jedoch diagnostiziert werden muss, stehen Lehrpersonen „in einem Spannungsfeld zwischen formeller, d. h. auf wissenschaftlich fundierten Methoden beruhender Diagnostik und informeller Diagnostik“ (Schrader & Friedrich-Wilhelm, 2013, S. 161). In der Unterrichtspraxis überwiegt aufgrund fehlender Diagnoseinstrumente und fehlender curricularer

Verankerung in der Ausbildung eine informelle Diagnostik. Lehrpersonen fokussieren auf Veränderungen des methodischen Vorgehens oder die Rahmenbedingungen beim Schreibunterricht, was zwar durchaus Wirksamkeit zeigen kann, aber viele Aspekte unberücksichtigt lässt.

Lehrpersonen setzen auf das Verschriften-Üben zur Erweiterung der Schreibkompetenz. Mehrere, ähnliche Schreibaufträge zu einer Textsorte haben sich etabliert, was auch im Sample der Studie von Sieberer (2020) erkennbar ist. In Bezug auf die Erweiterung von Schreibkompetenz gilt zwar die Aussage „Schreiben lernt man nur durch Schreiben“ (Fix, 2008, S. 20) als Konsens, dennoch führt Schreibpraxis alleine nicht automatisch zu einer Kompetenzsteigerung, was bereits Scardamalia, Bereiter und Steinbach (1984) nachweisen konnten. Vielmehr sind ein kleinschrittiges Vorgehen, eine Steigerung der Anforderungen, von kleinen Teilaufgaben bis zum Gesamttext, und eine permanente Begleitung in Form von Feedback erforderlich. Damit ist eine Schreibprozessbegleitung als unverzichtbarer Bestandteil der Schreibdidaktik (Sturm & Weder, 2016) angesprochen.

Schreibprozessbegleitung im Schreibunterricht

Der komplexe Schreibprozess stellt hohe kognitive Ansprüche an Lernende, weshalb das Verfassen von Texten oft mit einem Schachspiel (Glaser et al., 2011) bzw. mit dem Jonglieren (Hayes & Flower, 1980) verglichen wird, weil viele unterschiedliche Aspekte gleichzeitig bedacht werden müssen. Um diese vielfältigen Anforderungen bewältigen zu können, hat sich im Schreibunterricht ein Grundmuster von Schreibprozessbegleitung verfestigt, das stets gleichbleibt, auch wenn der Ablauf flexibel ist und die individuelle Ausgestaltung durch Lehrpersonen sehr unterschiedlich erfolgt. Der Schreibprozess wird in Subprozesse, die von den Schreibphasen des Planens, Verschriftens und Revidierens geprägt sind, zerlegt. In der Planungsphase wird Weltwissen aktiviert oder erweitert, um Inhalte zu generieren. Das Erstellen einer Gliederung legt den Fokus auf die Strukturierung des Textes, Adressaten und Textsorte werden festgelegt. Danach erfolgt die Verschriftlichung in Form einer Rohfassung, die inhaltliche Genauigkeit und sprachformale Richtigkeit noch weitgehend außen vor lässt. Erst in der Phase des Revidierens stehen die inhaltliche Angemessenheit, die kommunikative Funktion sowie die sprachliche Umsetzung im Vordergrund (Ruhmann & Kruse, 2006, S. 15f.).

Die Ausgestaltung dieses Ablaufs ist Grundlage des aktuellen Schreibunterrichts, wobei die Begleitung der einzelnen Subprozesse bzw. Phasen des Schreibprozesses von den Lehrpersonen unterschiedlich gewichtet wird. Sieberer (2020) stellt fest, dass die Phase des Planens ungefähr die Hälfte der Unterrichtssequenzen zum Schreiben und damit großen Raum im Schreibunterricht einnimmt. Vorbereitende Aktivitäten zum Schreiben stehen somit im Fokus von Lehrpersonen, wobei die Schwerpunktsetzung durchaus unterschiedlich sein kann. Ein differenzierter Blick auf die Ausgestaltung der Begleitung der Planungsphase im Sample der Studie zeigt eine Fokussierung der Lehrpersonen auf zwei Aspekte. Die Vermittlung von Textsortenwissen wird ebenso wie das Generieren von Inhalten in

den beobachteten 65 Unterrichtssequenzen zum Planen präferiert, was Abbildung 1 dokumentiert. Den Lehrpersonen ist durchaus bewusst, dass Textqualität entsprechendes, deklaratives Wissen voraussetzt, weshalb darauf fokussiert wird. Daher nehmen Kenntnisse über Merkmale der Textsorte, deren Aufbau sowie der Erwerb von inhaltlichem Wissen als Voraussetzung für das Verfassen von Texten in der Unterrichtspraxis großen Raum ein.

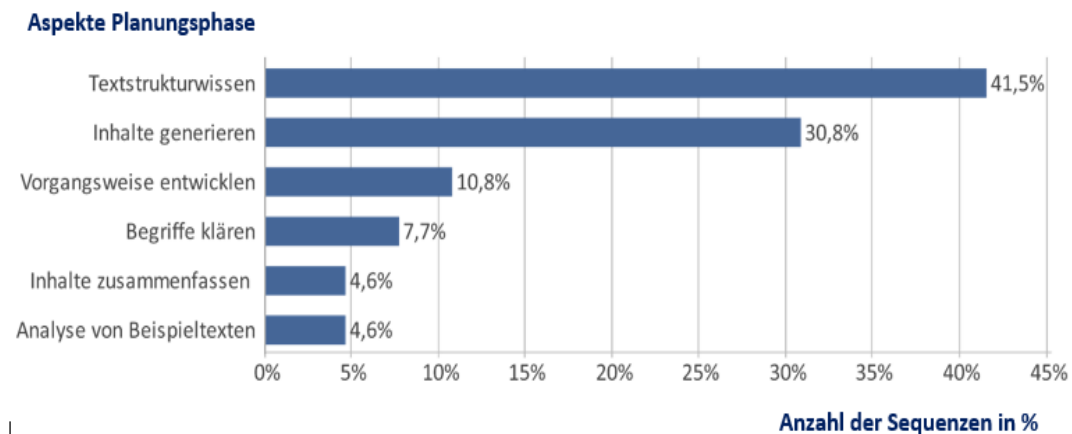


Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung der realisierten Aspekte zum Planen (Sieberer, 2020, S. 143)

Eine Begleitung des eigentlichen Schreibprozesses, wie beispielweise das Entwickeln einer Vorgangsweise zu diskutieren, ist im Sample kaum nachweisbar. Eine als effektiv erkannte Fördermaßnahme wie die Vermittlung von Schreibstrategien (Philipp, 2015b) spielt somit eine untergeordnete Rolle in der Unterrichtsrealität. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass der Schreibprozess von den Lehrpersonen kaum mitgedacht wird, was sich zumindest am Sample der Studie von Sieberer (2020) nachweisen lässt. Beispielsweise widmet eine Lehrperson der Planungsphase den überwiegenden Teil der Unterrichtszeit, wobei ein besonderer Schwerpunkt im Bereich des Textstrukturwissens, und zwar auf den Aufbau der Textsorte, gesetzt wird. Im Feedback zu den Schülertexten fehlt eine Thematisierung des Aufbaus der Textsorte, auch ein Fehlen von Überarbeitungsaufträgen zum Aufbau der Textsorte ist zu attestieren. Die Schüler/innen überarbeiten Texte auf der Textoberfläche im Bereich Rechtschreibung und Grammatik sowie im Bereich Ausdruck. Eine Neufassung von Textteilen oder eine neue Anordnung von Textteilen in der Phase des Revidierens erfolgt nicht. Von einer Begleitung des Schreibprozesses kann nicht gesprochen werden, vielmehr scheint die Prozessseite des Schreibens nicht einmal mitgedacht zu werden.

Um eine Schreibaufgabe zu erfüllen, ist jedoch mehr als der bei dieser Vorgangsweise fokussierte Erwerb von deklarativem Wissen erforderlich, denn „nicht das deklarative Verfügen über Textmuster, sondern das prozedurale Beherrschen von Schreibstrategien befähigt zum Schreiben. Ausgangspunkt schreibdidaktischer Überlegungen ist ein *Knowing-How*, das zu einem *Knowing-*

„*What* führt – und nicht umgekehrt.“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 74). Der angesprochene, unmittelbare Zusammenhang von Schreibprodukt und Schreibprozess, den van Breetvelt, van den Bergh und Rijlaarsdam (1996) nachweisen konnten, bedingt eine Erweiterung von schreibdidaktischen Settings, denn die hier angesprochene Zweiseitigkeit der Schreibkompetenz mit Produkt- und Prozessperspektive (Baurmann & Pohl, 2009) ermöglicht eine Vielfalt an Unterstützungsmaßnahmen, die in der Unterrichtspraxis wenig Niederschlag finden.

Wie wenig eine Prozessbegleitung verankert ist, zeigt auch ein Blick auf einen anderen Aspekt der Unterrichtsrealität. Das Schreiben einer Version eines Textes ist in der Unterrichtspraxis noch immer fest verankert. Für Schüler/innen stellt die erste Version des verfassten Textes, die eigentlich einer Rohfassung entspricht, ein fertiges Produkt dar. Dieses wird der Lehrperson zur Bewertung zur Verfügung gestellt. Eine weitere Beschäftigung mit dem Textprodukt erfolgt nur in Form von Fehlerkorrektur nach einer bewertend-prüfenden Beurteilung (Baurmann, 2002), die einer summativen Rückmeldung entspricht. Das Bewusstsein, eine unfertige Version eines Textes hergestellt zu haben, die aufgrund von Feedback optimiert werden könnte, fehlt bei einer nicht geforderten Überarbeitung des Textes. Ein lernförderliches, formatives Feedback fehlt, wird jedoch als zentraler Bestandteil von Fördermaßnahmen zum Schreiben angesehen und hat eine Erweiterung von Schreibkompetenz zum Ziel (Petersen, 2019). Formatives Feedback beinhaltet

„ein mündliches oder schriftliches Feedback des Lesers an den Autor, das ein gemeinsames Verständnis über den Text herstellen und in der Weiterarbeit zur Textoptimierung führen soll. Sie hat damit vorrangig die Funktion der Rückmeldung, Orientierung und auch Motivation; für die Lehrerinnen und Lehrer gibt sie zugleich Hinweise für die Diagnostik der Schülerkompetenzen, für die Erfolgskontrolle und die Planung des weiteren Unterrichts“ (Fix, 2008, S. 189).

Diese Definition von formativem Feedback bedingt eine Schreibprozessbegleitung, da eine Weiterarbeit am Text vorgesehen ist. „Ein systematisches Überarbeiten und Diskutieren über Texte scheint im Schreibunterricht wenig verankert zu sein, selbst Studierende zeigen in einer Befragung kein Bewusstsein über das Potential von Peer-Feedback“ (Saxalber & Witschel, 2010, S. 162). Feedback zur Textqualität gibt die Lehrperson, indem sie gute und weniger gelungene Texte identifiziert. Warum ein Text nach Meinung der Lehrperson besonders gut gelungen ist und welche Kriterien für die Bewertung herangezogen wurden, wird im Sample von Sieberer (2020) weder thematisiert noch diskutiert.

Die Verankerung von formativem Feedback zu Schülertexten würde eine Veränderung des Schreibunterrichts bedeuten, denn die Phasen des Verschriftens und Revidierens gewinnen an Bedeutung. Weder kann die Phase des Verschriftens vollständig ausgelagert werden, wie es derzeit in der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe noch realisiert wird (Sieberer, 2020), noch beschränkt sich das Revidieren auf die Korrektur von Oberflächenmerkmalen. Feedback in

unterschiedlichen Arbeitsphasen erfordert ein Arbeiten am Text und somit das Schreiben von Neufassungen von Texten und Textteilen. Da das Revidieren im Schreibunterricht wenig eingefordert wird (Philipp, 2015b), erfolgt kaum eine nochmalige Auseinandersetzung mit dem Textprodukt und das Verfassen einer Version eines Textes bleibt in der Unterrichtspraxis fest verankert.

Das Arbeiten am Text erfordert selbstregulative Kompetenzen, die Lernende ebenso erwerben müssen. Da selbstreguliertes Arbeiten als Grundvoraussetzung für Schreiben gilt, wird im Folgenden darauf fokussiert.

Selbstreguliertes Schreiben als Grundlage von Schreibkompetenz

Kompetente, erfolgreiche Schreiber/innen verfassen ihre Texte selbstreguliert und benötigen daher selbstregulatorische Kompetenzen. Dies erfordert den Erwerb von kognitiven, metakognitiven sowie motivationalen Strategien (Brunstein J. & Spörer, 2010). Das Zusammenspiel dieser vielfältigen Strategien erfolgt nach Zimmerman (2002) in zyklischen Phasen, was Abbildung 2 zeigt.

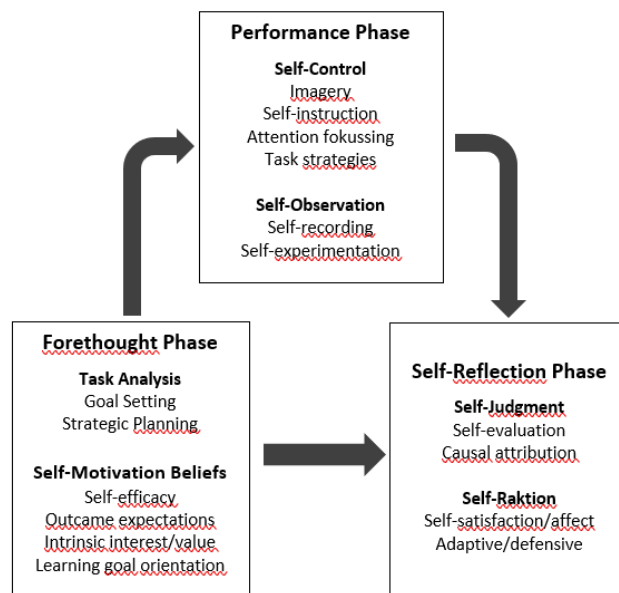


Abbildung 2: Zyklus des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman (2002, S. 67)

Die in Abbildung 2 dargestellten Phasen des selbstregulierten Lernens zeigen Entsprechungen in den Phasen des Schreibprozesses. In der Planungsphase erfolgen die Aufgabenanalyse, die Zielsetzung und die Strategieentscheidung, was der *Forethought Phase* entspricht. Sie findet vor dem eigentlichen Lern- bzw. Schreibprozess statt. Die Übersetzung in Sprache erfolgt in der Phase des Verschriftens, was den Einsatz und die Selbstüberwachung verschiedener kognitiver (Schreib-)Strategien und Wissensbestände erfordert und damit Entsprechungen mit der *Performance Phase* aufweist. In der *Self-Reflection Phase*, die nach dem Lern- bzw. Schreibprozess angesetzt ist und somit der Phase des

Revidierens beim Schreiben entspricht, wird die Erreichung der gesetzten Ziele überprüft und es findet eine Selbstbewertung der Lösung der Aufgabenstellung statt. Gegebenenfalls wird eine Überarbeitung mangelhafter Teile vorgenommen. Schreiben erfordert somit selbstregulatorische Kompetenz (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Schreiben, das auf dem Konzept von selbstreguliertem Lernen fußt, prolongiert ein proaktives Ausführen von Aktivitäten der Lernenden im Gegensatz zu einem bloßen Reagieren auf Instruktionen der Lernumgebung. Förderprogramme, die dem Prinzip des selbstregulierten Lernens folgen, erweisen sich in unterschiedlichen Bereichen, unter anderem beim Lesen und Schreiben, als effektiv für einen Kompetenzaufbau (Philipp, 2014; Philipp & Schilcher, 2012). Schreiber/innen mit selbstreguliertem Vorgehen kennen unterschiedliche Strategien und setzen diese flexibel mit entsprechender Schreibmotivation zur Lösung der Schreibaufgabe ein. Fehlt die Kenntnis von Schreibstrategien und liegt eine niedrige Schreibmotivation vor, so entsteht eine Negativspirale beim Verfassen von Texten, die ohne Unterstützung von außen nicht durchbrochen werden kann (Glaser et al., 2011). Vor diesem Hintergrund ist ein Schreibunterricht, der eine starke Steuerung des Schreibprozesses durch die Lehrpersonen ohne Vermittlung von Strategien und selbstregulativen Kompetenzen aufweist, zu hinterfragen, denn ein Aufsatztraining mit Vermittlung dieser Kompetenzen hat sich als nachhaltig und unabdingbar für Transferleistungen erwiesen (Glaser, 2005).

Ein Maß für die Fremdsteuerung von Schreibprozessen ist das Ausmaß des realisierten lehrerzentrierten Unterrichts. In der Unterrichtsrealität ist Schreibunterricht vom Unterrichtsgespräch, das Lehrpersonen lenken, geprägt. Dies bestätigt die Studie von Sieberer (2020), wenn nur ein Drittel der Unterrichtszeit schülerzentriert gestaltet wird. Zwar arbeiten die Schüler/innen in diesen Phasen eigenständig oder in Gruppen an ihren Texten, doch die Vorgangsweise und die Arbeitsschritte werden nicht selbst gewählt, sondern von den Lehrpersonen des Samples durch enge Aufgabenstellungen vorgegeben. Schülerzentrierte Arbeitsphasen in Einzel- oder Gruppenarbeit unterliegen somit der Anleitung der Lehrperson und werden von dieser gesteuert. Ein selbstreguliertes Arbeiten der Lernenden, das als unverzichtbar für kompetente Schreiber/innen gilt, ist kaum nachweisbar.

Eine Verbesserung der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern ist jedoch an ein Erlernen von selbstreguliertem Vorgehen gebunden. Dabei lernen sie metakognitive und aufgabenspezifische Strategien flexibel einzusetzen und zu kombinieren (Sontag, 2019), wodurch die Kenntnis von Schreibstrategien eine Voraussetzung für selbstreguliertes Schreiben darstellt. Um aus einem Repertoire von Strategien das passende Vorgehen für eine Schreibaufgabe auswählen zu können, ist eine vorangehende Vermittlung unterschiedlicher Strategien erforderlich. Diese können sich dabei auf unterschiedliche Phasen des Schreibprozesses beziehen, genrespezifisch oder auch genreübergreifend sein. In der Unterrichtspraxis werden, falls überhaupt, vor allem Planungsstrategien

vermittelt, was durch die bereits angeführte Fokussierung auf die Planungsphase des Schreibprozesses begründet werden kann.

Die Vermittlung von Schreibstrategien erweist sich als herausfordernd für Lehrpersonen, denn es gibt keine Patentstrategie. Vielmehr sind Schreibstrategien „erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibfälle und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen.“ (Ortner, 2000, S. 351). Sie beziehen sich auf kognitive und metakognitive Vorgänge im Schreibprozess und dienen dazu, das Schreibziel zu erreichen. Der Einsatz von Schreibstrategien ist demnach von der Aufgabenstellung, der Textsorte, aber auch vom Vorwissen und der vorhandenen Schreibkompetenz der Schreiber/innen abhängig. Zudem erfordert die Übernahme von Strategien in das eigene Schreibhandeln von Lernenden eine explizite Vermittlung (Sturm & Weder, 2016; Philipp, 2015b) sowie das Erkennen des Nutzens für das Erreichen des Schreibziels.

Die Schreibforschung unterscheidet sechs Phasen der expliziten Vermittlung (Zimmerman & Cleary, 2009). Wissen zum prototypischen Aufbau einer Textsorte oder der Aufbau von Sachwissen wird durch die *Vermittlung von Hintergrundwissen aufgebaut*, das *Diskutieren* der Strategie dient zum Erkennen des Nutzens beim Anwenden derselben, durch das *Modellieren* werden kognitive Aktivitäten sichtbar und beobachtbar, indem die Lehrperson ihr eigenes Vorgehen mit lautem Denken demonstriert. Der Aufbau von deklarativem Wissen wird durch ein *Memorieren* sichergestellt und durch differenziertes Unterstützen beim Durchführen wird eine Übernahme ins Repertoire der Lernenden vorbereitet, das aber erst durch mehrmaliges Anwenden und *Unabhängiges Üben* erfolgt (Sturm & Weder, 2016). Dabei ist ein schrittweises Entlassen in die Eigenverantwortung von besonderer Bedeutung. Während das erste Üben noch stark angeleitet erfolgt, wird diese Fremdsteuerung durch die Lehrperson permanent reduziert und so ein selbstreguliertes Vorgehen ermöglicht. Erst im nächsten Schritt ist ein Transfer der Strategie auf andere Schreibaufgaben möglich (Philipp, 2014).

Die Verteilung der Steuerung des Schreibprozesses in den verschiedenen Vermittlungsphasen und den damit verbundenen Entwicklungsstufen der Lernenden stellt Abbildung 3 dar. Dabei werden neben den sechs Phasen der expliziten Vermittlung auch die Entwicklungsstufen nach Zimmerman und Cleary (2009) angeführt. Diese fokussieren auf das Handeln der Lernenden, die ausgehend vom Beobachten über das Nachahmen und die Selbstkontrolle zur Selbstregulation gelangen.

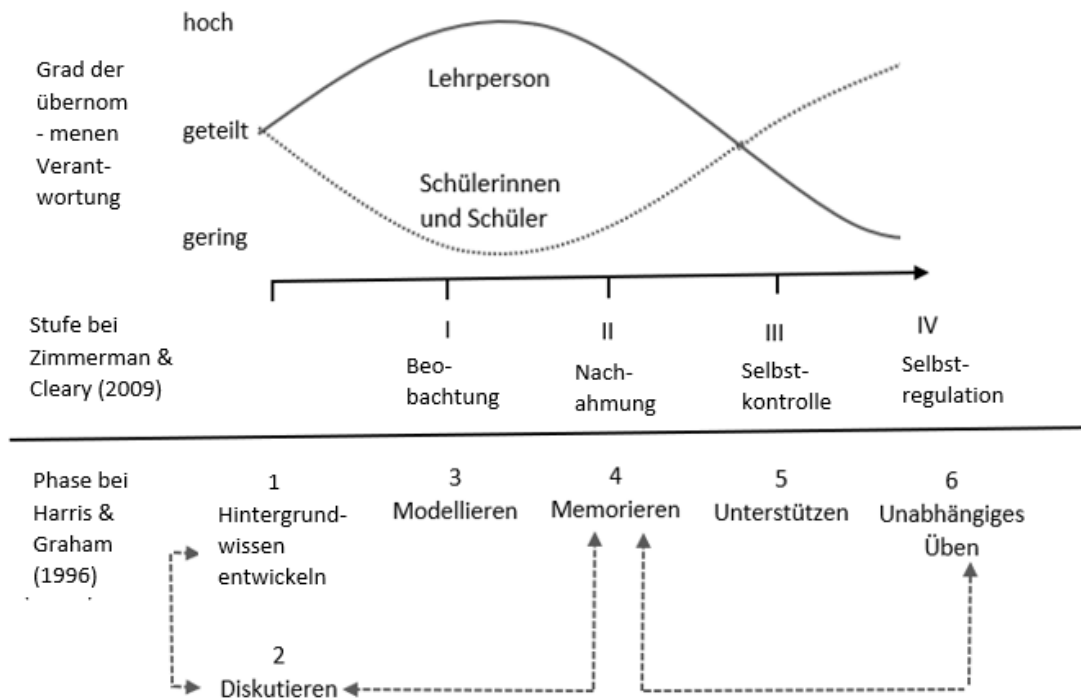


Abbildung 3: Verlauf der Vermittlung von selbstregulatorischen Fähigkeiten nach Glaser et al. (2011, S. 97)

In der Unterrichtspraxis ist dieses explizite Vermitteln von Schreibstrategien kaum zu beobachten. Die Phasen des Modellierens und Unterstützens konnten beispielsweise im Sample von Sieberer (2020) nicht beobachtet werden. Auch eine Diskussion des Nutzens eines vorgeschlagenen Vorgehens erfolgt nicht. Übrig bleibt ein rudimentäres Vermitteln von Teilen von Schreibstrategien, das vor allem auf einer Vermittlung von Hintergrundwissen fußt, das nach der anschließenden Phase des Memorierens direkt in ein unabhängiges Üben mündet.

Lehrpersonen sind sich der Mängel eines solchen Vorgehens, das ein Vermitteln und einmaliges Durchführen einer Strategie vorsieht, durchaus bewusst. Die geringen Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz der Lernenden spricht eine Lehrperson des Samples von Sieberer (2020) im Interview an:

„[...] wobei meine Erfahrung ist, dass man Kinder so – wie soll ich sagen – so in Einzeleinheiten Ideen sammeln lassen kann, aber für sich selbst wenden sie es nur vereinzelt an. Irgendwie, das zu integrieren in ihren Arbeitsprozess, ist total schwer.“ (Sieberer, 2020, S. 243)

Eine Veränderung des methodischen Vorgehens im Unterricht zieht diese Erkenntnis nicht nach sich, was auf mangelnde Kenntnisse in Bezug auf die Vermittlung von Schreibstrategien zurückgeführt werden könnte. Eine Begleitung zum selbstregulierten Schreiben der Lernenden fordert Unterstützung, Anleitung und Feedback beim Verfassen von Texten von Lehrpersonen, denn selbstreguliertes Lernen bzw. Schreiben ist ein komplexer Prozess, bei dem Schüler/innen möglicherweise zum ersten Mal Eigenverantwortung für ihr Lernen bzw. Schreiben übernehmen. Auch das Einschätzen eigener Stärken und Schwächen und ein

Feedbackgeben für Mitschüler/innen muss gelernt werden und erweist sich als Herausforderung. Die Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Texten ist ein Schritt auf dem Weg zum kompetenten, selbstregulierten Schreiben der Schüler/innen. Wie wichtig die Begleitung von Lehrpersonen ist, damit ein schrittweises Entlassen in die Selbstregulation beim Schreiben möglich wird, haben bereits Wood, Bruner und Ross (1976) erkannt:

„More often than not, it involves a kind of ‘scaffolding’ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult ‘controlling’ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion.“ (Wood et al., 1976, S. 90)

Die Gestaltung von Schreibunterricht erfordert allerdings spezifisches, fachdidaktisches Wissen, insbesondere bei der Begleitung von Schreibprozessen. Pedagogical content knowledge (PCK) gilt als zentral für das Professionswissen von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) und seine Bedeutung für eine Steigerung der Schülerleistungen im jeweiligen Fach ist unbestritten (Blömeke, 2004). Zentrale Facetten des fachdidaktischen Wissens sind dabei

„das Wissen um Lehrmethoden, insbesondere die Konstruktion von Lern- und Übungsaufgaben, das Erklären von Fachinhalten, das Wissen über Lernstände und -prozesse einschließlich der Antizipation von Verständnisschwierigkeiten bzw. typischen Fehlern und Wissen im Zusammenhang mit der Beurteilung von fachspezifischen Leistungen“ (König & Bremerich-Vos, 2020, S. 94).

In Bezug auf vorhandenes Wissen zum Schreibprozess oder zur Vermittlung von Schreibstrategien ist noch immer der Befund von Kunze (2004) zutreffend, dass Studien dazu fehlen. Die wenigen qualitativen Studien mit kleinen Stichproben wie die Studie von Sieberer (2020) attestieren den Lehrpersonen wenig fachdidaktisches Wissen zum Schreibprozess, zur Vermittlung von Schreibstrategien und zur Begleitung von Schreibprozessen. Der Aufbau von PCK erfolgt in der Aus- und Fortbildung. Ist eine zu geringe curriculare Verankerung von fachdidaktischem Wissen zu Schreibprozessen und der Vermittlung von selbstregulativen Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen gegeben, so zeigt dies Auswirkungen auf die Gestaltung von Schreibunterricht.

Neben Kenntnissen über Schreibstrategien oder Grundlagen des selbstregulierten Lernens erfordert die Vermittlung von selbstreguliertem Schreiben Zeitressourcen, die in der Unterrichtspraxis im Schreibunterricht zu wenig zur Verfügung stehen. Dem Verfassen von Texten an sich wird wenig Unterrichtszeit gewidmet, was die Studie von Sieberer (2020) belegt. Zumeist ist das Verschriften aus dem Unterricht ausgelagert, indem dies als Hausübung vorgesehen wird. Im Unterricht erfolgt eine Reduktion des Verschriftens auf die Weitergabe der Aufgabenstellung. Da man vom

fertigen Text, wie bereits erwähnt, nicht auf die Herausforderungen der Phase des Verschriftens schließen kann, erweist sich eine Auslagerung der Phase des Verschriftens als wenig zielführend. Ein hoher Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Schulstufe hat beispielsweise Schwierigkeiten, Ideen zu verschriftlichen, auch wenn sie bei standardisierten Überprüfungen eine mittlere Schreibleistung aufweisen (Llosa, Beck & Zhao, 2011). In der Folge bezweifelt Philipp (2014), ob von der Vermittlung einer adäquaten Schreibkompetenz in der Schule gesprochen werden kann.

Resümee und Ausblick

Schreibunterricht findet in heterogenen Gruppen mit unterschiedlich ausgeprägter Schreibkompetenz statt. Die Gestaltung desselben erfordert von Lehrpersonen eine hohe Kompetenz und Zeitressourcen im Deutschunterricht. Beide Faktoren erweisen sich als herausfordernd, was zur Marginalisierung von Schreibunterricht führt. Mangelnde curriculare Verankerung von Schreibprozessbegleitung und Vermittlung selbstregulativer Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung zeigt Auswirkungen auf den Schreibunterricht, der eine Schreibprozessbegleitung vernachlässigt, obwohl gerade die Heterogenität der Lernenden eine individuelle Begleitung von Schreibprozessen nahelegen würde. Stattdessen erfolgt zumeist lehrerzentrierter Klassenunterricht, der sich an Lernenden mit durchschnittlichem Leistungsniveau orientiert. In der Folge ist ein geringer Transfer von Kenntnissen der Schreibforschung in die Unterrichtspraxis zu beobachten, was hemmend auf die Weiterentwicklung des Schreibunterrichts wirkt.

Eine mögliche Ursache für diesen fehlenden Transfer ist im erforderlichen Umdenken in Bezug auf Unterrichtsgestaltung und Fehlerkultur zu orten, was das Erkennen des Nutzens einer solcher Veränderung voraussetzt. Die notwendigen Veränderungen sind vielfältig und betreffen den gesamten Schulbereich. Schüler/innen müssen „aushalten lernen, dass ihre unfertigen Zwischenprodukte des Schreibens öffentlich besprochen werden“ (Ruhmann & Kruse, 2006, S. 30). Die Rolle von Lehrpersonen ändert sich, sie beurteilen nicht nur Schreibprodukte, sondern sie diagnostizieren, geben formatives Feedback und bieten Unterstützung beim Verfassen von Textprodukten. Der Erwerb von selbstregulativen Kompetenzen der Lernenden wird so ermöglicht und gefördert.

Aber auch das Schulumfeld ist gefordert, Erwartungen von Eltern und Schulaufsicht müssen angepasst werden, denn sie beeinflussen die Unterrichtsgestaltung, führen sogar zu Lehrerhandlungen, die eigenen Erkenntnissen widersprechen (Philipp, 2015a). Eltern erwarten beispielsweise eine vollständige Korrektur von Schülertexten, auch wenn in der Schreibforschung die Konzentration auf wenige Aspekte präferiert wird. Zudem fokussiert die Leistungsbeurteilung auf das Schreibprodukt, was unter anderem zu einer Reduktion von Lernaufgaben zugunsten von Leistungsaufgaben führt. In der Folge wird traditioneller Schreibunterricht abgehalten, auch wenn er als wenig zielführend erkannt wird (Philipp, 2015b).

Wie dieser Transfer in die Unterrichtspraxis gelingen kann und welche Gelingensbedingungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen zu orten sind, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Um einen adäquaten Erwerb der Schreibkompetenz von Lernenden, der den Anforderungen der Gesellschaft entspricht, zu gewährleisten, ist eine Weiterentwicklung des Schreibunterrichts erforderlich. Dafür ist die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis unabdingbar. Gemeinsam kann die Weiterentwicklung des Schreibunterrichts gelingen, damit nach der Beendigung ihrer Schullaufbahn kompetente Schreiber/innen, die den Anforderungen der Berufswelt gewachsen sind, die Schule verlassen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. & Kupfer-Schreiner, C. (2007). *Schreibaufgaben: Für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. Verfügbar unter: <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2010/Baumert.pdf> [23.10.2021].
- Baurmann, J. (1995). Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 51–69). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baurmann, J. (2002). *Schreiben, überarbeiten, beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 75–103). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Baurmann, J. & Weingarten, R. (Hrsg.). (1995). *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97050-3> [05.01.2022].
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: [Sekundarstufe I/II]*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Blömeke, S. (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Böck, M. (2012). Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 15–58). Münster: Waxmann.
- Bräuer, G. (2006). Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. *Forum Schulstiftung* (45), 24–37. Verfügbar unter: https://schulstiftung-freiburg.de/eip/media/forum/pdf_215.pdf [21.09.2021].

- Bräuer, G. (Hrsg.). (2009). *Scriptorium: Ways of interacting with writers and readers*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1996). Rereading and generating and their relation to text quality: An application of multilevel analysis on writing process data. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Studies in writing (Bd. 1) Theories, models and methodology in writing research* (4. Auflage, S. 10–20). Amsterdam: University Press.
- Brunstein, J. C. & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage, S. 751–759). Weinheim: Beltz & Psychologie Verlags Union.
- Feilke, H. (2005). Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In U. Abraham, C. Kupfer-Schreiner & K. Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung: Eine Einführung für Schule und Hochschule* (S. 38–48). Donauwörth: Auer.
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2017). *Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren.
- Fischbach, J., Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2015). Akademische Textkompetenzen modellieren – Entwicklung und Beschreibung eines Kompetenzmodells für das Beurteilen von Schüler/innentexten. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung: Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 129–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fisher, D.(2009). The Use of Instructional Time in Typical High School Classroom. *Educational Forum*, 73(2), 168-176, Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/00131720902739650>
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In N. Sennewald & S. Dreyfürst (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen. Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 35–57). Leverkusen: UTB.
- Girtler, R. (1988). *Methoden der qualitativen Sozialforschung: Anleitung zur Feldarbeit Studien zur qualitativen Sozialforschung: Bd. 1*. 2. Auflage. Wien: Böhlau.
- Glaser, C. (2005). *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten*. Verfügbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/205/file/GLASER.PDF> [27.10.2021].

- Glaser, C., Keßler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien*. Göttingen: Hogrefe.
- Gölitzer, S. (2008). *Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern: Habilitationsschrift*. Verfügbar unter: https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/24/file/Goelitzer_Habil_2008.pdf [21.10.2021].
- Grabowski, J. (2017). Anforderungen an Untersuchungsdesigns. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 315–334). Münster: Waxmann.
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M. & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: a national survey. *Reading and Writing*, 27(6), 1015–1042. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Verfügbar unter: https://media.carnegie.org/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf [19.10.2021].
- Grausam, N. C. (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“: Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform. Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Band 1*. Münster: Waxmann.
- Hansen, J.-C. (2014). *Die Zukunft des Schreibunterrichts. Schreiben in Deutschland und den USA*. Masterarbeit. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–20). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hennes, A.-K., Schmidt, B. M., Zepnik, S., Linnemann, M., Jost, J., Becker-Mrotzek, M., Rietz, C. & Schabmann, A. (2018). *Schreibkompetenz diagnostizieren: Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4–9 in der Entwicklung (3)*. Verfügbar unter: https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp_3-2018_294-310.pdf [21.10.2021].
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01>.
- König, J. & Bremerich-Vos, A. (2020). Deutschdidaktisches Wissen angehender Sekundarstufenlehrkräfte. *Diagnostica*, 66(2), 93–109. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000251> [19.09.2021].
- Kress, G. (2007). *Literacy in the new media age*. Literacies. London: Routledge.
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht: Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Zugl.: Hamburg, Univ., FB

Erziehungswiss., Habil.-Schr., 2002 (1. Aufl.). *Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 1*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Lehrpläne der Mittelschulen. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 379/2020. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [12.01.2022].

Lehrpläne für allgemeinbildende höhere Schulen. BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 411/2021. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> [12.01.2022].

Llosa, L., Beck, S. W. & Zhao, C. G. (2011). An investigation of academic writing in secondary schools to inform the development of diagnostic classroom assessments. *Assessing Writing*, 16(4), 256–273. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.07.001> [13.10.2021].

Merz-Grötsch, J. (2000). *Schreiben als System: Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick*. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1995). Über Textqualitäten reden lernen z. B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. *Diskussion Deutsch*, 26(141), 36–52.

Oehme, V. (2014). Schreiben in der Sekundarstufe I. In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 4. Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen // Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (1. Aufl., S. 159–177). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken. Reihe germanistische Linguistik: Bd. 214*. Tübingen: De Gruyter.

Petersen, I. (2019). Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 11–39). Münster: Waxmann.

Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.

Philipp, M. (2015a). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik: Und der systematischen schulischen Schreibförderung*. 2., korr. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Philipp, M. (2015b). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung. UTB Sprach- und Literaturwissenschaft: Bd. 4457*. Tübingen: Francke Verlag.

Philipp, M. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. 1. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Preiss, D. D., Castillo, J. C., Flotts, P. & San Martín, E. (2013). Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 28, 193–203. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.004> [13.10.2021].
- Rosack, S. (2019). „Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll“ – Texte planen beim schriftlichen Argumentieren. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 207–226). Münster: Waxmann.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (1. Auflage, S. 13–35). Bern: Haupt.
- Saxalber, A. & Witschel, E. (2010). Schreiben lernen, um zu lehren: Folgerungen aus einer Umfrage zu den Schreibenanforderungen in der Schule und in der Ausbildung zukünftiger LehrerInnen. In A. Saxalber & U. Esterl (Hrsg.), *ide-extra: Bd. 17. Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben* (S. 142–178). Innsbruck: Studien-Verlag
- Scardamalia, M., Bereiter, C. & Steinbach, R. (1984). Teachability of Reflective Processes in Written Composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173–190. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1207/s15516709cog0802_4 [23.09.2021].
- Senn, W. (2018). *Schreibmotivation und Schreibziel. Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren.
- Schilcher, A., Goldenstein, M., Knott, C., Sontag, C., Stöger, H. & Wild, J. (2020). *Schreibtraining Burg Adlerstein*. Braunschweig: Westermann.
- Schmitt, M. & Knopp, M. (2017). Prädiktoren der Schreibkompetenz. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 239–252). Münster: Waxmann.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31, 154–165. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13843/pdf/BZL_2013_2_154_165.pdf [13.10.2021].
- Sieberer, E. (2020). *Schreibprozesse begleiten im Deutschunterricht der Sekundarstufe I: Eine explorative Studie zum Transfer von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis*. Unveröffentlichte Dissertation Fakultät für Kulturwissenschaften. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Sontag, C. (2019). Die Mikroanalyse selbstregulierten Lernens und was wir aus ihr für die individuelle Förderung von Schreibkompetenz lernen können. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 185–206). Münster: Waxmann.

Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (4. Aufl.). Grundlagen der Germanistik: Bd. 38. Berlin: Schmidt.

Sturm, A., Hansjakob Schneider, H., Lindauer, N. & Sommer, T. (2016). Schreibbezogenes Fachwissen bei Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (1. Aufl., S. 139–163). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (1. Aufl.). Reihe Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Seelze: Klett Kallmeyer.

Wild, J. (2019). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beim Schreiben. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 101–119). Münster: Waxmann.

Wildemann, A. (2010). *Lesen und Schreiben erfolgreich unterrichten: Wege im sprachlichen Anfangsunterricht*. München: Oldenbourg.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> [13.10.2021].

Wrobel, A. (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 4. Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen // Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (1. Aufl., S. 85–100). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ziegler, A. & Stöger, A. (2005). Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I: Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen. Lengerich: Pabst.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 [17.09.2021].

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2009). Motives to Self-Regulated Learning: A Social Cognitive Account. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (1. Aufl., S. 247–264). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919> [28.10.2021].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung der realisierten Aspekte zum Planen

Abbildung 2: Zyklus des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman

Abbildung 3: Verlauf der Vermittlung von selbstregulatorischen Fähigkeiten nach Glaser

ELISABETH SIEBERER

Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Dozierende für Schreib- und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Department 3 – Fächer