

VALENTIN UNGER / JULIANE RUTSCH / EVA KELLER / TOBIAS DÖRFLER /
CORNELIA GLASER

Pilotierung einer Intervention zur Förderung schreibdidaktischen Wissens bei Lehramtsstudierenden

Abstract

Dieser Beitrag stellt die Erarbeitung und Pilotierung einer Interventionsmaßnahme zur Förderung schreibdidaktischen Wissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch vor. Die Pilotierung der Intervention erfolgte in zwei wöchentlich stattfindenden Seminaren der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ($N = 16$). Ein Parallelseminar ohne schreibdidaktischen Inhalt im Fach Deutsch ($N = 11$) diente als Vergleichsgruppe. Die erwarteten Effekte der Intervention wurden über ein Prä-Post-Vergleichsgruppendesign untersucht. Studierende, die an der Interventionsmaßnahme teilgenommen hatten, verfügten zum zweiten Messzeitpunkt über ein signifikant höheres schreibdidaktisches Wissen (Wissen über Schreibstrategien, Wissen über die Schreibinstruktion und Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens). Studierende profitierten hinsichtlich ihres Wissens über die kommunikativen Aspekte des Schreibens am meisten von der Intervention. In den Bereichen Wissen über Schreibstrategien und Wissen über die Schreibinstruktion konnte kein signifikanter Zuwachs nachgewiesen werden.

This article reports about the development and preliminary testing of an instructional intervention designed to promote the writing didactic knowledge of student teachers with a major in German. The study took place in two weekly seminars held at the Heidelberg University of Education ($N = 16$). A parallel seminar in the subject German without writing didactic content ($N = 11$) served as a comparison group. To analyze the expected effects of the intervention on students' writing didactic knowledge, we thus used a pretest-posttest comparison group design. From pretest to posttest, students who had received the intervention gained significantly in their writing didactic knowledge (knowledge about writing strategies, knowledge about writing instructions and knowledge about the communicative aspects of writing). Students benefited most from the intervention concerning their knowledge about the communicative aspects of writing. No significant development could be detected in the knowledge about writing strategies and the knowledge about writing instructions.

1 | Einleitung

Die hier vorgestellte Studie geht der Forschungsfrage nach, wie eine Intervention gestaltet sein sollte, die schreibdidaktisches Wissen von Lehramtsstudierenden effektiv fördern kann. Es wird angestrebt, weitere Evidenz über Entwicklungsmöglichkeiten schreibdidaktischen Wissens außerhalb regulärer Hochschulveranstaltungen zu erzeugen.

Das dargestellte Vorhaben ist Teil eines Projektes im Graduiertenkolleg EKoL (vgl. Rutsch et al. 2018) (EKoL = *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung*). Leitendes Forschungsinteresse des Kollegs ist die Erforschung professioneller Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften unterschiedlicher Domänen. Das Kolleg bezieht sich dabei auf ein Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften, welches auf die Arbeiten im Rahmen der COACTIV-Studie zurückgeht (vgl. Baumert/Kunter 2011) (COACTIV = *Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics*). Wenngleich das COACTIV-Modell genuin zur Domäne Mathematik entwickelt wurde, kann generalisierend auch schreibdidaktisches Wissen in dieses Kompetenzmodell eingeordnet werden (für ein ähnliches Vorgehen vgl. auch Krauss et al. 2017). Es ist Teil des Professionswissens und kann darin als Teilfacette des fachdidaktischen Wissens beschrieben werden (Kapitel 2.1). Zurückgehend auf die Arbeit von Keller (2016) wird unter schreibdidaktischem Wissen *Wissen über kognitive und metakognitive Strategien, Wissen über die Schreibinstruktion* und *Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens* im Bereich der Textproduktion verstanden (Kapitel 2.2).

Die Relevanz der Förderung von schreibdidaktischem Wissen ergibt sich aus nachfolgenden Forschungsbefunden: Für das Fach Mathematik konnte gezeigt werden, dass das fachdidaktische Wissen ein wichtiger Prädiktor für den Schulerfolg von Schüler*innen darstellt (vgl. Baumert et al. 2010; Kersting et al. 2009). Ein vergleichbarer Wirkmechanismus kann auch für die Domäne Deutsch angenommen werden, auch wenn die diesbezügliche Forschungslage aktuell noch sehr dünn ist (vgl. Philipp 2015b, 82). Dennoch müssen auch im Schreibunterricht lernförderliche Umgebungen geschaffen werden, die es den Schüler*innen ermöglichen, die Fähigkeit zur Textproduktion aufzubauen (vgl. u. a. Seidel 2014). Hierfür benötigt die Lehrkraft bereichsspezifisches Wissen, das sie dazu befähigt. Im vorliegenden Beitrag wird dieses unter dem Begriff „schreibdidaktisches Wissen“ subsumiert. Zur optimalen Förderung der Schüler*innen werden demnach Deutschlehrkräfte benötigt, die über ein ausgeprägtes schreibdidaktisches Wissen verfügen (vgl. Philipp 2014a). Dies ist insbesondere deshalb relevant, da gezeigt wurde, dass zahlreiche Schüler*innen über eine unzureichende Textproduktionskompetenz verfügen (vgl. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences 2011; Neumann/Lehmann 2008) (Kapitel 2.3).

2 | Theoretischer Hintergrund

2.1 | Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften

Die Erforschung professioneller Kompetenz von Lehrkräften ist zentral, um die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften zu optimieren. Es braucht ein fundiertes Wissen darüber, was Lehrkräfte im Beruf benötigen, um passgenaue Hochschulveranstaltungen oder Fortbildungsmaßnahmen anbieten zu können. Im Rahmen der COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011a) wurde ein umfassendes Strukturmodell der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrkräften erarbeitet (vgl. Baumert/Kunter 2011), worauf sich auch andere Disziplinen (Deutschdidaktik, Englischdidaktik, Lateindidaktik, Physikdidaktik, Musikdidaktik, Evangelische Religionsdidaktik, Pädagogik) berufen (vgl. Krauss et al. 2017). Die Autor*innen des Modells gehen davon aus, dass sich professionelle Kompetenz aus den Aspekten *Motivationale Orientierungen, Selbstregulation, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele* und *Professionswissen* zusammensetzt. Diese Kompetenzen gelten als bedeutsam, um die Aufgaben des Unterrichts – hier des Schreibunterrichts – bewältigen zu können. Das in der hier vorgestellten

Studie beforschte schreibdidaktische Wissen kann einem Teilbereich des Professionswissens von Lehrer*innen zugerechnet werden, welches – zurückgehend auf die Arbeiten von Shulman (1986; 1987) – neben „Organisationswissen“ und „Beratungswissen“ die Kompetenzbereiche „Fachwissen“ (= *content knowledge*, kurz CK), „Fachdidaktisches Wissen“ (= *pedagogical content knowledge*, kurz PCK) und „Pädagogisch-psychologisches Wissen“ (= *pedagogical-psychological knowledge*, kurz PPK) subsumiert. Die Konstrukte CK, PCK und PPK werden im Modell von Baumert und Kunter (2011) weiter in Kompetenzfacetten untergliedert, welche bereichsspezifisches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen. Da das Modell für Mathematiklehrkräfte entwickelt wurde, kommt den Fachdidaktiken die Aufgabe zu, diese Facetten vor dem Hintergrund der jeweiligen Fachspezifika anzupassen. Dass CK und PCK zwei trennbare Konstrukte darstellen, wurde im Rahmen der FALKO-Studie (= *Fachspezifische Lehrerkompetenzen*) empirisch belegt (für das Fach Deutsch vgl. Pissarek/Schilcher 2017). Zur Ausarbeitung des Bereichs PCK müssen zunächst die Aufgaben der jeweiligen Fächer identifiziert werden, um vor deren Hintergrund domänenspezifische Wissensbereiche, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu spezifizieren, die die Fachlehrkräfte benötigen, um diesen Aufgaben zu begegnen. Im Deutschunterricht sollen die Schüler*innen unter anderem lernen, kohärente und verständliche Texte zu produzieren (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004). Um die Schüler*innen hierbei zu unterstützen, benötigen die Lehrkräfte bereichsspezifisches Wissen, welches hier unter dem Begriff „schreibdidaktisches Wissen“ zusammengefasst wird (vgl. Keller 2016).

2.2 | Schreibdidaktisches Wissen

Das Schreiben von Texten ist eine der zentralen Kulturtechniken in unserer Gesellschaft und für ein Bestehen in der Wissensgesellschaft elementar, weshalb Schreiben in der Schule erlernt und darauffolgend gefördert werden muss. Wie der Begriff „Schreiben“ zu definieren ist, ist dabei nicht eindeutig (vgl. u. a. Baurmann/Weingarten 1995; Jechle 1992). Einigkeit herrscht hingegen bei der Tatsache, dass der Schreibprozess hierarchieniedere und hierarchiehöhere Teilprozesse umfasst. Den hierarchieniederen Teilprozessen werden unter anderem die Orthographie, die Zeichensetzung und die graphomotorische Formung von Buchstaben bzw. das Tippen auf Tastaturen und/oder das Bedienen von Touchscreens zugerechnet. Die hierarchiehöheren Teilprozesse bezeichnen die Produktion von Texten, also die sprachlich korrekte Verschriftlichung von Ideen (vgl. Philipp 2014b; Huneke 2007). Hayes und Flower (1980) haben ein vielfach rezipiertes Modell entwickelt, um den Prozess der Textproduktion bei kompetenten Schreiber*innen zu beschreiben. In dem Modell wird die Textproduktion in die Makroprozesse *Planen*, *Formulieren* und *Revidieren* ausdifferenziert, die sich wechselseitig beeinflussen. Schreiben wird als kognitiver Problemlöseprozess gesehen, der in ein kognitives Umfeld sowie in ein Aufgabenumfeld eingebettet ist und durch eine metakognitive Instanz kontrolliert wird (vgl. Wrobel 2013, 208 f.). Die Automatisierung der hierarchieniederen Teilprozesse des Schreibens gilt hierbei als Voraussetzung für das Funktionieren der hierarchiehöheren; sie wird insbesondere im Prozess des Formulierens beansprucht (vgl. Philipp 2014a). Das Produzieren von Texten ist demnach ein komplexer Prozess, bei dem die Schüler*innen durch gezielte Maßnahmen im Unterricht unterstützt werden sollten. Um die Leistungen der Schüler*innen im Bereich der Textproduktion adäquat diagnostizieren und fördern zu können, benötigen die Lehrkräfte eine Wissensbasis, die hier als schreibdidaktisches Wissen bezeichnet wird. Keller (2016) hat aus verschiedenen Überblicksarbeiten (vgl. u. a. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012; Feilke/Pohl 2014; Fix 2008) evidenz-basierte Wissensbereiche herausgearbeitet, die als Voraussetzung gesehen werden, um die Schüler*innen bei der prozesshaften Produktion von Texten unterstützen zu können. Das sind das *Wissen über kognitive und metakognitive Strategien* (Kapitel 2.2.1), das *Wissen über die Schreibinstruktion* (Kapitel 2.2.2) und das *Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens* (Kapitel 2.2.3). Diese Zusammenstellung steht für das schreibdidaktische Wissen, welches in der hier beschriebenen Intervention gefördert werden soll.

2.2.1 | Wissen über kognitive und metakognitive Strategien (1)

Schreibstrategien sind eine domänenspezifische Form allgemeiner Strategien (vgl. Sturm/Weder 2016, 64 ff.) und können u.a. in kognitive und metakognitive Strategien unterteilt werden. Die kognitiven Schreibstrategien sollen die Prozesse Planen, Formulieren und Revidieren und somit den gesamten Schreibprozess entlasten, wohingegen die metakognitiven Schreibstrategien den Einsatz der kognitiven Schreibstrategien überwachen. Schreibstrategien dienen dabei als Werkzeuge, um den Anforderungen des Schreibprozesses zu begegnen, und sind im eigentlichen Textprodukt nicht sichtbar (vgl. Philipp 2013). Die Effektivität der Vermittlung von Schreibstrategien auf die Textqualität von Schüler*innen konnte in verschiedenen Metaanalysen belegt werden (für eine Übersicht s. Philipp 2014a, 28). Das Wissen über die Vermittlung von Schreibstrategien stellt daher einen wichtigen Bestandteil schreibdidaktischen Wissens dar (vgl. Keller 2016, 61).

2.2.2 | Wissen über die Schreibinstruktion (2)

Lehrkräfte benötigen darüber hinaus ein fundiertes Wissen darüber, wie Schüler*innen beim Schreiben angeleitet werden können. Das Schreiben selbst sollte über ansprechende Schreibaufgaben angeregt werden, die die Schüler*innen zum Schreiben motivieren. Die Aufgaben sollten situiert gestaltet sein, d. h. der Schreibanlass sollte im Rahmen einer (fiktiven) lebensnahen Situation erfolgen (vgl. Sturm/Weder 2016). Beim Schreiben der Texte stellen Schreibstrategien, wie im vorangehenden Kapitel beschrieben, wichtige Hilfsmittel für die Schüler*innen dar. Um diese zu vermitteln, benötigt die Lehrkraft ein Wissen über effektive Instruktionsverfahren. Ein zentrales Instruktionsverfahren wurde von Harris und Graham (2009) vorgelegt: Der Ansatz *Self-Regulated Strategy Development* (kurz: *SRSD*) benennt sechs effektive Handlungsschritte (*Develop background knowledge – Discuss it – Model it – Memorize it – Support it – Independent performance*), die die Lehrkraft bei der Vermittlung von Schreibstrategien berücksichtigen soll: Im Rahmen des Verfahrens wird die jeweilige Strategie zunächst explizit vermittelt und mit den Schüler*innen diskutiert. Im Rahmen der Modellierung versetzt sich die Lehrkraft dann selbst in einen Anwender der Strategie und verbalisiert die durchgeführten Schritte. Nach dem Memorieren der relevanten Schritte der Strategie sollen die Schüler*innen diese anwenden, wobei die Lehrkraft die Unterstützung sukzessive reduziert. Ziel des Verfahrens ist die selbstregulierte Anwendung der instruierten Strategien (vgl. Harris/Graham 2009). Um Schüler*innen fördern zu können, ist es darüber hinaus wichtig, die Stärken und Schwächen der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers im Bereich des Schreibens diagnostizieren und diese rückmelden zu können (vgl. Sturm 2016). Die Lehrkraft muss dazu unter anderem wissen, wie die Stärken und Schwächen den bereits geschriebenen Schüler*innentexten entnommen werden können.

2.2.3 | Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens (3)

Das Produzieren von Texten kann als eine Form des Kommunizierens beschrieben werden. Es zeigen sich hierbei zahlreiche Überschneidungen mit der mündlichen Kommunikation (vgl. Dürscheid/Spitzmüller 2012, 44 ff.). So hat sowohl die mündliche als auch die schriftliche Kommunikation eine Adressatin/einen Adressaten, die/der mit der jeweiligen Äußerung angesprochen wird. Der Unterschied besteht nach Ehlich (2007) darin, dass die Mitteilung beim schriftlichen Kommunizieren nicht über die Stimme, sondern über fixierte Schriftzeichen transportiert wird¹. Die Schwierigkeit der schriftlichen Kommunikation liegt darin, dass dabei Gestik und Mimik als unterstützende Kommunikationshilfsmittel nicht zur Verfügung stehen. Der Schreiber/die Schreiberin muss sich auf die verbalen Mittel des Schreibens beschränken, um die Botschaft zu überbringen. Damit die Adressat*innen die Äußerung auch ohne diese Hilfsmittel verstehen, müssen diese bereits während des Schreibprozesses antizipiert sowie deren Vorwissen und Restriktionen mitbedacht werden. Um den Schüler*innen die Adressatenorientierung während des Schreibens zu vermitteln, bieten sich kooperative Schreibphasen

¹ Vgl. dazu auch das Konzept medialer Schriftlichkeit/Mündlichkeit nach Koch/Oesterreicher 1994.

insbesondere in den Prozessen der Planung und der Revision an (vgl. Philipp 2014a, 64). So werden die Texte bereits während des Schreibprozesses gelesen, wodurch deren Verständlichkeit überprüft werden kann. Die Lehrkraft benötigt somit ein Wissen darüber, wie den Schüler*innen eine Orientierung am Adressaten vermittelt werden kann und wie kommunikative Schreibsettings aufgebaut sind.

2.3 | Relevanz der Fördermaßnahme

In den bislang vorliegenden empirischen Studien zum Schreiben konnte gezeigt werden, dass viele Schüler*innen Probleme mit der Textproduktion haben. Die Ergebnisse des *National Assessment of Educational Progress* legen offen, dass über verschiedene Schulstufen 12-21 % der US-amerikanischen Schüler*innen die Basisstufe des Schreibens verfehlen (vgl. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences 2011). In der DESI-Studie (= *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International*) wird berichtet, dass auch deutsche Schüler*innen ähnlich große Probleme beim Schreiben haben; ca. ein Drittel der untersuchten Schüler*innen liegt lediglich auf oder unterhalb der Basisstufe des Schreibens. Letztere impliziert, dass die Intention des Textes zwar erkennbar ist, verschiedene semantische und pragmatische Problematiken allerdings die Verständlichkeit der Texte beeinträchtigen (vgl. Neumann/Lehmann 2008). Das offenbart die Relevanz der Förderung der Schüler*innen im Bereich der Textproduktion. Unter anderem die Arbeiten von Lipowsky (vgl. u. a. 2006) haben gezeigt, dass die professionelle Kompetenz der Lehrkraft einen entscheidenden Prädiktor für den schulischen Erfolg der Schüler*innen darstellt. Den Lehrkräften kommt im Unterricht die Aufgabe zu, didaktische Umgebungen zu schaffen (vgl. Seidel 2014), in deren Rahmen Schüler*innen verschiedene Fähigkeiten – hier: die Textproduktionsfähigkeit – erlernen können. Dabei muss die Lehrkraft den Ist-Stand der Schüler*innen diagnostizieren und vor diesem Hintergrund Fördermöglichkeiten erarbeiten und anbieten (vgl. Ossner 2013, 153). Beim anschließenden Erwerbsprozess muss die Lehrkraft schließlich unterstützend wirken (vgl. Philipp 2015a). Um diesen vielfältigen Anforderungen gerecht werden zu können, benötigt die Lehrkraft ein umfangreiches Wissen (vgl. Kap. 2.2). Trotz der hohen Relevanz dieses Wissens lassen verschiedene Arbeiten darauf schließen, dass bei Lehrkräften in diesem spezifischen Wissen noch Entwicklungsbedarf herrscht. So zeigt Philipp (2014a) deskriptiv auf, dass Lehrkräfte im Unterricht nur selten empirisch effektive Schreibfördermaßnahmen, wie die explizite Strategievermittlung und das kooperative Schreiben anwenden. Weiter wurde in verschiedenen Arbeiten beschrieben, dass dem Prozess des Schreibens im Deutschunterricht derzeit eine untergeordnete Rolle zukommt und vorrangig die Textprodukte fokussiert werden (vgl. Fix 2000; Philipp 2014a; Sturm/Weder 2016, 96 ff.). Es kann daher angenommen werden, dass die Förderung des eigentlichen Schreibprozesses zu kurz kommt. Darüber hinaus berichtet Sturm (2016), dass nicht einmal ein Drittel der in einer Studie befragten (angehenden) Lehrkräfte adäquate Beurteilungen zu Texten von Schüler*innen verfassen können. Es kann folglich vermutet werden, dass das Wissen, welches hier als schreibdidaktisches Wissen konzeptualisiert wird, nicht vollumfänglich verinnerlicht ist. Diese These wird durch Selbstberichte gestützt, in denen Lehrer*innen angeben, dass sie sich durch das Lehramtsstudium nicht ausreichend auf den Schreibunterricht vorbereitet fühlen (vgl. für eine Übersicht Philipp 2014a, zudem Sturm et al. 2016). Des Weiteren wurde durch die Ergebnisse einer Studie von Keller (2016) gezeigt, dass das schreibdidaktische Wissen im Studienverlauf zwar ansteigt, es jedoch noch Entwicklungsbedarf in diesem Bereich gibt (vgl. auch Keller & Glaser 2018). Eine gezielte Förderung zum Wissensaufbau ist daher notwendig. Zur Frage, welche konkreten Angebote seitens der Hochschule auf das fachdidaktische Wissen (und somit auch das schreibdidaktische Wissen) der angehenden Lehrkräfte wirken, liegen allerdings noch wenig gesicherte Erkenntnisse vor (vgl. Evens et al. 2015). Die Erforschung dessen stellt ein wichtiges Desiderat dar, um die Lehramtsausbildung stetig verbessern zu können (vgl. Rutsch 2016). Durch die hier vorgestellte Interventionsmaßnahme soll diese Forschungslücke gefüllt werden.

2.4 | Forschungsanliegen

In den vorangehenden Kapiteln wurde das schreibdidaktische Wissen als Facette des fachdidaktischen Wissens von Deutschlehrkräften beschrieben. Es wurde herausgestellt, dass die Förderung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften von immenser Bedeutung ist, da diese einen zentralen Prädiktor für den Unterrichtserfolg der Schüler*innen darstellt. Forschungen dazu, durch welche Maßnahmen und mit welchen Materialien bereichsspezifisches Wissen in der Lehrer*innenausbildung konkret gefördert werden kann, wurden als Forschungslücke beschrieben. Ziel dieses Beitrags ist es daher, eine Intervention, die das schreibdidaktische Wissen in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung fördern will, zu beschreiben, sowie die Pilotierung dieser Maßnahme vorzustellen. Vor diesem Hintergrund wird das hier aufgeführte Forschungsanliegen verfolgt: *Entwicklung und Evaluation einer Intervention zur Förderung schreibdidaktischen Wissens bei angehenden Lehrkräften*.

In der geplanten Studie wird überprüft, ob Studierende nach der Teilnahme an der Intervention über ein höheres schreibdidaktisches Wissen verfügen als vor der Fördermaßnahme. Im vorliegenden Beitrag wird die Pilotierung der Maßnahme vorgestellt. Diese soll Hinweise darauf liefern, inwiefern die Maßnahme für eine folgende Haupterhebung angepasst werden kann. Übergreifendes Ziel des Projekts soll die Entwicklung einer Maßnahme sein, die einen Beitrag zur Förderung schreibdidaktischen Wissens bei angehenden Lehrkräften über das reguläre Seminarangebot hinaus leistet.

3 | Methode

3.1 | Intervention zur Förderung schreibdidaktischen Wissens

Die Förderung von angehenden Lehrkräften im Bereich der Schreibdidaktik ist zentral, um die Lehrkräfte bereits in der Ausbildung auf die vielfältigen Anforderungen des Schreibunterrichts vorzubereiten und in der Schule die Förderung der Schüler*innen zu gewährleisten. Die hier vorgestellte Intervention wurde unter Einhaltung aktueller instruktionsmethodischer Standards entwickelt. Ingvarson et al. (2005) beschreiben *content focus* und *active learning* als effektive Interventionsbausteine. In Anlehnung daran nutzt die vorliegende Maßnahme einen Wechsel aus Theorie- und Praxisphasen. Nachfolgend werden die thematischen Interventionsblöcke vorgestellt (s. Tabelle 1).

Block	Interventionsbaustein
1	Was ist Schreiben? – Theoretischer Hintergrund (3.1.1)
2	Schreiben kann doch jeder?! – Schreiben einer Argumentation mithilfe von Planungsstrategien (3.1.2)
3	Strukturiertes Überarbeiten der Erörterung – Revisionsstrategien (3.1.3)
4	Wie kann ich Schülerinnen und Schülern helfen? – Effektive Schreibfördermaßnahmen (3.1.4)
5	Effektive Schreibvermittlung (3.1.5)
6	Analyse von Schüler*Innentexten mithilfe eines Bewertungsrasters (3.1.6)
7	Wie machen's andere? – Analyse fremden Schreibunterrichts (3.1.7)
8	Was mache ich jetzt damit? – Erarbeitung eigenen Unterrichts und Durchführung (3.1.8)

Tabelle 1: Interventionsbausteine

Um theoretisch erlernte Inhalte zu vertiefen, wurden zudem Videosequenzen realen Unterrichts gezeigt, da der Einsatz von Videos in der Lehrer*innenbildung in verschiedenen Studien als effektiv bestimmt werden konnte und somit einen wichtigen Beitrag beim Aufbau der

professionellen Kompetenz angehender Lehrkräfte leistet (vgl. Blomberg et al. 2013; Sunder et al. 2015).

Die Interventionsmaßnahme zielt somit vorrangig auf die Förderung des schreibdidaktischen Wissens der angehenden Lehrkräfte ab. Daneben könnte die Intervention weitere Effekte haben: So haben Biedermann et al. (2012) gezeigt, dass Lernangebote in der Lehramtsausbildung einen Einfluss auf die Überzeugungen angehender Lehrkräfte haben können. Eine Steigerung des schreibdidaktischen Wissens könnte daher mit einer Steigerung des fachlichen Interesses (erfasst über den Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums, kurz FEMOLA, Pohlmann/Möller 2010), des berufsbezogenen Selbstkonzepts (erfasst über den Fragebogen Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften, kurz ERBSE-L, Retelsdorf et al. 2014) sowie der Freude am Unterrichten (*teacher enthusiasm*, Kunter et al. 2011b) einhergehen.

3.1.1 | Was ist Schreiben? – Theoretischer Hintergrund

In einem ersten Block erarbeiteten die Studierenden in Kleingruppen zunächst empirische Studien zu den Themen Deutschunterricht und Schreiben (vgl. Merz-Grötsch 2001; Fix 2000; U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences 2011; Neumann/Lehmann 2008; Stanat et al. 2016). Die Studien zeigen, dass der Deutschunterricht sowie das schulische Schreiben bei Schüler*innen nur bedingt beliebt sind und zahlreiche Schüler*innen Probleme im Bereich des Schreibens haben. Den Studierenden soll verdeutlicht werden, dass eine effektive und motivierende Schreibförderung relevant ist. Anschließend lernten die Studierenden differente Definitionen von Schreiben kennen, um die Vielfalt möglicher Deutungen von Schreiben aufzuzeigen (vgl. u. a. Baurmann/Weingarten 1995; Huneke 2007; Jechle 1992). Dabei wurden die hierarchieniederen und hierarchiehöheren Prozesse des Schreibens thematisiert und es wurde beschrieben, dass die Produktion von Texten im Bereich der hierarchiehöheren Prozesse zu verorten ist. Um den Studierenden zu verdeutlichen, dass die Produktion von Texten starke Überschneidungen mit der mündlichen Kommunikation aufweist, wurde zunächst das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit erörtert (vgl. Koch/Oesterreicher 1994). Um einen Übertrag auf die schulische Praxis zu erreichen, wurden Möglichkeiten diskutiert, wie die Mündlichkeit in den Schreibunterricht integriert werden kann. Im Anschluss daran wurde das Textproduktionsmodell nach Hayes und Flower (1980) vorgestellt, um vor dessen Hintergrund die Makroprozesse *Planen*, *Formulieren* und *Revidieren* gesondert zu beschreiben. Den ersten Block abschließend, bearbeiteten die Studierenden ein Modell zum Schreiberwerb (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987).

3.1.2 | Schreiben kann doch jeder?! – Schreiben einer Argumentation mithilfe von Planungsstrategien

Zu Beginn dieses Interventionsblocks schrieben die Studierenden argumentative Texte ohne eine explizite Einführung. Die Aufgabe wurde dadurch erschwert, dass die Studierenden ein Zeitlimit vorgegeben bekamen. Ziel dieser Schreibaufgabe sollte sein, den Studierenden die Schwierigkeiten und Hindernisse im Schreiben präsent zu machen, auf die auch ihre späteren Schüler*innen potenziell stoßen werden. So sollte u. a. offenbar werden, dass das Fehlen einer strukturierten Planungsphase zu Problemen im Formulieren der Texte führen kann. Im Anschluss an die theoretische Vermittlung von Planungsstrategien (vgl. u. a. Philipp 2013, 2014b; Sturm/Weder 2016) sowie einen Exkurs zu den Textsortennormen argumentativer Texte wurden die Studierenden dazu angehalten, erneut argumentative Texte zu schreiben. Hierbei sollten sie – im Sinne praktischen Lernens nach Ingvarson et al. (2005) – ein erlerntes Planungsstrategiebündel auf den eigenen Schreibprozess anwenden, wobei der Dozent für Hilfestellungen zur Verfügung stand und bei Bearbeitungsproblemen unterstützend eingriff. Die daraus entstandenen Texte wurden mit den Texten ohne explizite theoretische Einführung verglichen. Dies sollte den Studierenden bewusst machen, dass der Einsatz von Schreibstrategien zu besseren Texten führt und somit auch im Unterricht gewinnbringend ist.

3.1.3 | Strukturiertes Überarbeiten der Erörterung – Revisionsstrategien

In diesem Block wurden die Studierenden dazu angehalten, eines ihrer Textprodukte ohne explizite Vorgabe durch den Dozenten zu überarbeiten. Dies sollte Probleme und Schwierigkeiten im freien Überarbeiten aufdecken. Anschließend wurde aufgezeigt, dass der Textüberarbeitung im schulischen Schreibunterricht nur wenig Zeit und Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Merz-Grötsch 2010), obwohl die Überarbeitung ein zentraler Faktor des Schreibprozesses ist (vgl. Füssenich 2013, 276). In einem theoretischen Block wurde den Studierenden vermittelt, wie die kognitiven Ressourcen der Schreibenden in der Überarbeitungsphase anhand von Revisionsstrategien entlastet werden können. Dabei wurden die Vor- und Nachteile einer Schreibkonferenz erörtert (Spitta 1992; Fix 2000), die eine Methode im Bereich der strategischen Textrevision darstellt. Die Methode wurde gewählt, da es sich um eine vielfach rezipierte Maßnahme handelt und sich somit viele der angehenden Lehrkräfte im Beruf hiermit auseinandersetzen müssen. Bei einer Schreibkonferenz setzen sich Schüler*innen zusammen und geben sich gegenseitig Feedback zu ihren geschriebenen Texten. Um der Kritik an der zu offenen Form der Schreibkonferenz (vgl. Fix 2000) zu begegnen, wurde die Schreibkonferenz leicht angepasst. So bekamen die Studierenden u. a. Überarbeitungschecklisten an die Hand und die Überarbeitungshinweise wurden schriftlich festgehalten. Im Rahmen dieser modifizierten Form der Schreibkonferenz überarbeiteten die Studierenden dasjenige Textprodukt aus dem vorherigen Block, welches noch keiner Überarbeitung unterzogen wurde, um die gelernten Inhalte wiederum selbst anzuwenden. Die Studierenden sollten erkennen, dass die Anwendung von Revisionsstrategien gewinnbringend ist, indem die frei und strategiegeleitet revidierten Texte verglichen wurden.

3.1.4 | Wie kann ich Schülerinnen und Schülern helfen? – Effektive Schreibfördermaßnahmen

In diesem Interventionsblock wurden effektive Schreibfördermaßnahmen anhand einer Zusammenstellung von Metaanalysen (vgl. Philipp 2014a, 2014b) vermittelt. So wurden nach einer kurzen methodischen Einführung verschiedene, über mehrere Metaanalysen hinweg als effektiv klassifizierte, Fördermaßnahmen herausgearbeitet und ineffektive bzw. kontraproduktive Maßnahmen benannt. Zu einigen der effektiven Schreibfördermaßnahmen (*Schreibstrategien explizit vermitteln, kooperatives Schreiben, klare Produktziele setzen und explizit Textstrukturwissen vermitteln*) erarbeiteten die Studierenden Ideen für eine unterrichtliche Umsetzung. Hierzu wurden ihnen fiktive Unterrichtssituationen vorgegeben, in deren Rahmen die Fördermaßnahme umgesetzt werden soll. Ziel war die Vermittlung effektiver Schreibfördermaßnahmen und das Heranführen der Studierenden an das Umsetzen von Fördermaßnahmen im Schreibunterricht.

3.1.5 | Effektive Schreibvermittlung

Im Rahmen dieses Förderblocks bearbeiteten die Studierenden die Fragestellung, wie das Vorgehen im Schreibunterricht gestaltet sein sollte. Hierzu wurde der Schreibvermittlungsansatz *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)* vermittelt und der Schritt des Modellierens daraus eingeübt (vgl. u. a. Harris/Graham 2009). Da die Effektivität des Ansatzes nachgewiesen ist (vgl. u. a. Graham et al. 2013), kann davon ausgegangen werden, dass seine Vermittlung relevant für den Aufbau schreibdidaktischen Wissens der Studierenden ist. Als weiterer Bereich der Schreibvermittlung wurden Schreibaufgaben in Unterrichtslehrwerken hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen analysiert. Dabei wurden Kriterien einbezogen, die in theoretischen Arbeiten benannt sind: *Klare Formulierung des Lernziels; Situierung der Aufgabe; Passender Einsatz kooperativen Schreibens; Angemessene Wahl des Mediums; Angaben zu Differenzierungsmöglichkeiten; Einbezug möglicher Überprüfungsinstrumente; Sinnvoller Einbezug von Schreibstrategien, Verständliche Formulierung; Fachlich und sachlich angemessenes Material sowie Altersangemessenheit der Thematik* (vgl. Schmölzer-Eibinger 2015; Sturm/Weder 2016). Dies sollte die Studierenden dafür sensibilisieren, was gute

Schreibaufgaben ausmacht und wie Schüler*innen zum Schreiben angeleitet und motiviert werden können.

3.1.6 | Analyse von Schüler*Innentexten mithilfe eines Bewertungsrasters

In einem weiteren Interventionsblock wurden originale Schüler*innentexte auf ihre Stärken und Schwächen hin analysiert. Die Texte wurden im Vorlauf der Intervention in unterschiedlichen Schulstufen akquiriert. Es konnten Texte aus der 7. Klasse sowie der 9. Klasse der Realschule gewonnen werden. Die Studierenden wurden dazu angehalten, die Texte ohne Vorgaben zu benoten und die Noten an der Tafel Texten sichtbar zuzuordnen. Die Texte wurden so verteilt, dass diese jeweils von mehreren Studierenden bewertet wurden, um zu zeigen, dass eine Bewertung ohne Vorgaben häufig heterogen ist. Anhand der großen Streuung über die Noten hinweg sollte die Relevanz objektiver Kriterienkataloge verdeutlicht werden. Nach Erarbeitung solcher Kataloge wurden die Texte erneut bewertet, woraufhin die Streuung der Noten sank. Die Kriterienkataloge sollten zudem eine objektivere Rückmeldung an die Schüler*innen ermöglichen. Vor dem Schreiben eigener Rückmeldungen wurde in einem theoretischen Block erläutert, wie Feedbacks an Schüler*innen gestaltet werden können (vgl. Sturm 2016). Die Studierenden sollten daraufhin die Rückmeldungen an den/die – ihnen nicht bekannte/n – Schüler*in formulieren. Die Studierenden simulierten schließlich ein Feedbackgespräch mit Kommiliton*innen in der Rolle der jeweiligen Schüler*innen, um auf reale Gespräche solcher Art vorbereitet zu werden.

3.1.7 | Wie machen's andere? – Analyse fremden Schreibunterrichts

Ziel dieses Interventionsblocks sollte die Anwendung des im Laufe der Maßnahme erworbenen Wissens auf die Analyse von Unterrichtsvideos sein. Auch dies steht im Sinne des aktiven Lernens und soll die gelernten Inhalte vertiefen. Hierzu wurde im Vorlauf der Intervention realer Schreibunterricht videographiert, um daraus fachdidaktisch relevante Schreibunterrichtssequenzen zu schneiden². Anhand von Bewertungsbögen wurden die Studierenden dazu angeregt, fachdidaktische Stärken und Schwächen der Sequenzen herauszuarbeiten: In den Bewertungsbögen sollten die Studierenden angeben, ob die Lehrkraft Schreibstrategien einsetzt, wie diese vermittelt wurden und ob alternative Handlungsmöglichkeiten in der jeweiligen Unterrichtsalternative fachdidaktisch begründet sinnvoller wären. Durch die Bewertungsbögen sollten die Studierenden dazu angehalten werden, ausschließlich auf die fachdidaktischen Aspekte der jeweiligen Situationen zu achten, ohne z. B. auf allgemeine pädagogische Aspekte der Situation einzugehen. Vor dem Hintergrund der Analyse wurden anschließend mögliche Handlungsalternativen der Lehrkraft erörtert, um bereits in die konkrete eigenständige Planung von Unterrichtssequenzen überzugehen.

3.1.8 | Was mache ich jetzt damit? – Erarbeitung eigenen Unterrichts und Durchführung

Die in der Intervention angebahnten Wissensbestände sollten schließlich über die Planung und Durchführung von eigenen Schreibunterrichtssequenzen in eine Handlung transformiert werden. Da Evidenz darüber vorliegt, dass das fachdidaktische Wissen angehender Lehrkräfte durch praktische Lehrerfahrungen gefördert werden kann (vgl. Grossman 1990; Kind 2009), wird vermutet, dass dieser Interventionsblock einen Beitrag zum Aufbau schreibdidaktischen Wissens (als Facette des fachdidaktischen Wissens) leistet. Darüber hinaus wird derzeit angenommen, dass die Planungskompetenz der Lehrkräfte situationsspezifische Fähigkeiten einschließt, die in engem Verhältnis zum CK, PCK und PPK der Lehrkräfte stehen (vgl. König et al. 2017). Somit kann weiter vermutet werden, dass auch das Planen des Unterrichts in diesem Interventionsblock einen förderlichen Einfluss auf das schreibdidaktische Wissen oder dessen Anwendung in konkreten Situationen hat. Um die Unterrichtsplanung einzuleiten,

² Die Videos wurden mit Einwilligung der sichtbaren Personen bzw. der Sorgeberechtigten aufgenommen.

wurden den Studierenden drei fokussierte, fiktive Unterrichtssituationen dargelegt. Die Situationen waren auf eine Unterrichtssituation ausgerichtet, die eine planerische Entscheidung durch die Lehrkraft dahingehend nötig macht, wie der Unterricht fortgeführt werden soll. In dem zu planenden Unterricht sollten vorgegebene Schreibstrategien berücksichtigt werden. Nach Erstellung der Unterrichtsplanungen durften sich die Studierenden kurze 5-15-minütige Sequenzen daraus auswählen. Diese führten die Studierenden schließlich im Rahmen des Seminars durch. Um die Annäherung dieser Simulation an eine reale Unterrichtssituation zu erreichen, nahmen die Kommiliton*innen die Rolle der Schüler*innen ein. Die Kommiliton*innen bekamen vor dem jeweiligen „Unterricht“ einen Feedbackbogen, in den Stärken und Schwächen des „Unterrichts“ eingetragen werden konnten. Im Anschluss daran fand im Plenum ein Feedbackgespräch über den gehaltenen „Unterricht“ statt.

3.2 | Stichprobe und Design

Die Pilotierung der Intervention fand im Rahmen von zwei regulären Seminaren der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt. Die Seminare waren curricular verankert und umfassten jeweils 13 Sitzungen mit je 2 Semesterwochenstunden. Zum ersten Messzeitpunkt konnten $N = 33$ Studierende befragt werden. Am zweiten Messzeitpunkt haben noch $N = 16$ Studierende (Alter: $M = 22.9$, $SD = 3.89$, weiblich: 94 %) teilgenommen. 62.5 % der Teilnehmer*innen studierten das Lehramt an Grundschulen, 37.5 % das Lehramt an Werkreal-, Haupt- und Realschulen.

Die Vergleichsgruppe wurde in einem gleichzeitig stattfindenden Seminar der Pädagogischen Hochschule Heidelberg erhoben, welches Grammatik im Deutschunterricht fokussierte; das Seminar hatte demnach keinen expliziten Bezug zu den hierarchiehöheren Prozessen der Textproduktion. Am ersten Messzeitpunkt nahmen $N = 38$ Studierende teil. $N = 11$ Studierende (Alter: $M = 23.6$ Jahre, $SD = 1.43$, weiblich: 73 %) konnten auch zum zweiten Messzeitpunkt befragt werden. Vier Teilnehmer*innen studierten das Lehramt an Grundschulen und sechs das Lehramt an Werkreal-, Haupt- und Realschulen (ein*e Teilnehmer*in machte keine Angaben).

3.3 | Erhebungsinstrumente

Das schreibdidaktische Wissen wurde über einen Vignettentest (Keller 2016) in den Bereichen (1) Wissen über kognitive und metakognitive Schreibstrategien, (2) Wissen über die effektive Schreibinstruktion sowie (3) Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens erfasst. Die Vignetten bestehen aus einem Vignettenstamm, der eine unterrichtsauthentische Situation beschreibt. Vor deren Hintergrund schätzen die Proband*innen vorgegebene Handlungsalternativen einer fiktiven Lehrkraft auf einer sechsstufigen Likert-Skala ($1 = \text{trifft überhaupt nicht zu}$; $6 = \text{trifft voll und ganz zu}$) bezüglich ihrer fachdidaktischen Angemessenheit ein. Die Konstruktvalidität des Tests wurde in den Vorarbeiten von Keller (2016) an 764 Studierenden belegt. Es konnte zudem gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende unterer Semester im Testverfahren signifikant schlechter abschnitten als Studierende höherer Semester, was als Indikator für die Kriteriumsvalidität des Verfahrens gewertet werden kann. Die Reliabilität des Tests wurde über die interne Konsistenz bestimmt und im Rahmen vergleichbarer Testinstrumente als zufriedenstellend beschrieben (vgl. Keller 2016).

Um das Selbstkonzept der Studierenden im Fach Deutsch zu erheben wurde eine Skala aus *ERBSE-L* (Retelsdorf et al. 2014) (Cronbachs $\alpha = .82$) eingesetzt. Um die Freude am Unterrichten vor und nach der Maßnahme zu erfassen wurde im Rahmen der Testung die evaluierte Skala *teaching enthusiasm* (Kunter et al. 2011b) (Cronbachs $\alpha = .67$) genutzt. Für das Interesse am Fach Deutsch wurde den Studierenden eine Skala aus dem *FEMOLA*-Fragebogen (Pohlmann/Möller 2010) (Cronbachs $\alpha = .74$) vorgelegt. Die interne Konsistenz wurde anhand der erhobenen Stichprobe geprüft.

3.4 | Datenauswertung

Die Evaluation der Maßnahme erfolgte unter Bezugnahme auf die Standards der Evaluationsforschung nach Köller (2015). Die Effektivität der Intervention wurde über ein Prä-Post-Vergleichsgruppendesign bestimmt. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde auf ein Ersetzen der Missings verzichtet. Fehlende Werte wurden aus den Berechnungen ausgeschlossen, was unterschiedliche Stichprobenzahlen bei den Berechnungen der jeweiligen Skalen zur Folge hatte.

Um Unterschiede zwischen der Interventions- und der Vergleichsgruppe zu untersuchen, wurde ein Mann-Whitney-*U*-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Dabei werden bei der abhängigen Variablen (hier: dem schreibdidaktischen Wissen) Ränge gebildet. Die Interventions- und Vergleichsgruppe werden anhand dieser Ränge verglichen. Dieses Verfahren wurde sowohl für Messzeitpunkt 1 als auch für Messzeitpunkt 2 durchgeführt.

Mithilfe eines Wilcoxon-Tests für verbundene Stichproben wurde überprüft, ob das schreibdidaktische Wissen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant angestiegen ist. Mit dem Wilcoxon-Test wurde darüber hinaus erfasst, ob sich über die Intervention Veränderungen in den Skalen zum fachbezogenen Selbstkonzept, zur Freude am Unterrichten und zum Interesse am Fach Deutsch ergeben. Der Wilcoxon-Test ist das nichtparametrische Äquivalent zum *t*-Test (vgl. Field 2018, 285 ff.). Die Effektstärke wurde über die Formel $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ für nonparametrische Verfahren berechnet (vgl. a.a.O., 303 f.). Nach Cohen (1988) beschreibt $r \geq 0.1$ einen kleinen, $r \geq 0.3$ einen mittleren und $r \geq 0.5$ einen großen Effekt.

4 | Ergebnisse

4.1 | Schreibdidaktisches Wissen

Der Mann-Whitney-*U*-Test ergab, dass sich die Interventions- und die Vergleichsgruppe zum ersten Messzeitpunkt hinsichtlich ihres schreibdidaktischen Wissens nicht signifikant unterschieden, $U = 72.50$, $p = .82$. Zum zweiten Messzeitpunkt konnte jedoch ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt werden, $U = 26.50$, $p = .04$.

Über den Vergleich beider Messzeitpunkte (Wilcoxon-Test), konnte ein Anstieg des schreibdidaktischen Wissens in der Interventionsgruppe gezeigt werden, $Z(N = 14) = 1.98$, $p \leq .05$. Die Veränderung in der Vergleichsgruppe ist nicht signifikant. Es ergibt sich ein mittlerer Effekt von $r = 0.37$ (siehe Abbildung 1³).

³ Um die Effektivität der Maßnahme graphisch übersichtlich darzustellen, wurden die Ergebnisse aus den getrennten Berechnungen für die Interventions- und die Vergleichsgruppe in einer Grafik dargestellt.

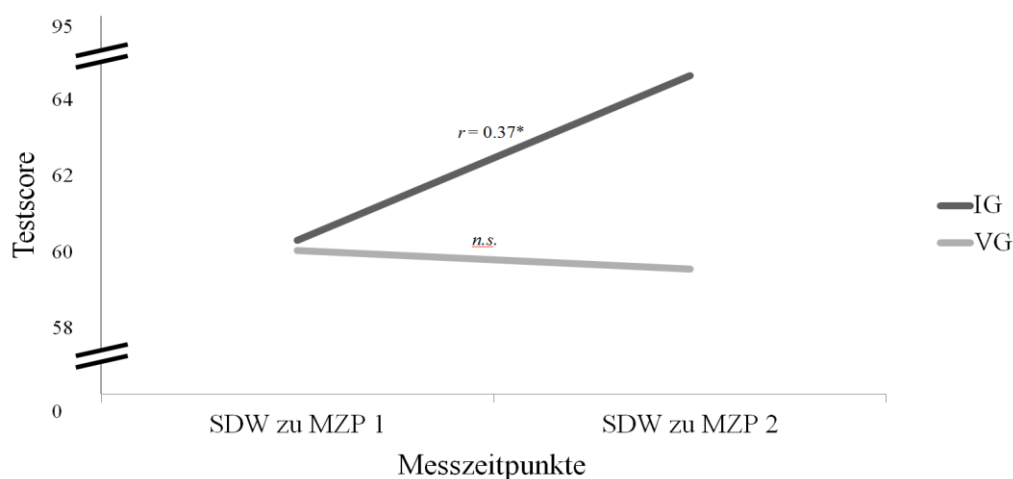


Abbildung 1: Entwicklung schreibdidaktischen Wissens (= SDW). $N_{IG} = 13$; $N_{VG} = 8^*$.

Mittlere Punktscores in der IG: SDW 1 = 60.14 ($SD = 9.11$); SDW 2 = 64.57 ($SD = 8.48$). Der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben ergab für die Interventionsgruppe einen signifikanten Unterschied zwischen den Messzeitpunkten ($Z = 1.98$, $p \leq .05$).

Über die Verteilungskurven der Scores des schreibdidaktischen Wissens zu MZIP 1 und 2 kann zudem ein Indikator dafür gefunden werden, dass insbesondere Studierende mit einem niedrigen schreibdidaktischen Ausgangswissen von der Interventionsmaßnahme profitieren. Weiter wurde die Effektivität der Maßnahme auf die drei Wissensbereiche schreibdidaktischen Wissens über einen Wilcoxon-Test je Bereich bestimmt. Dadurch ergaben sich erste Hinweise darauf, dass die Intervention den stärksten Effekt auf das Unterkonstrukt „Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens“ hat, $Z(N = 16) = 2.68$, $p \leq .01$. In den zwei weiteren Wissensbereichen (Wissen über die Schreibstrategien und Wissen über die Schreibinstruktion) konnte keine signifikante Entwicklung gezeigt werden.

4.2 | Interesse, berufsbezogenes Selbstkonzept und teacher enthusiasm

Es konnte gezeigt werden, dass die Teilnehmer*innen der Intervention zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikant höheres Selbstkonzept im Fach Deutsch mit einem mittleren Effekt von $r = 0.40$ aufwiesen, $Z(N = 15) = 2.20$, $p \leq .05$. Bezüglich der Skalen „teaching enthusiasm“ ($Z(N = 15) = 1.22$, $n.s.$) und „fachliches Interesse“ ($Z(N = 14) = 1.33$, $n.s.$) konnten keine signifikanten Effekte festgestellt werden. In der Vergleichsgruppe zeigten sich keine signifikanten Effekte auf die fachbezogenen Überzeugungen und Einstellungen der Studierenden.

5 | Diskussion und Ausblick

5.1 | Diskussion

Ziel dieser Pilotierung war es, erste Hinweise auf die Effektivität der erarbeiteten Fördermaßnahme auf das schreibdidaktische Wissen (*Wissen über Schreibstrategien, Wissen über die Schreibinstruktion und Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens*) sowie *weiterer Überzeugungen und Einstellungen* von angehenden Lehrkräften zu erhalten.

Die Effektivität der Maßnahme wurde in einem Prä-Post-Vergleichsgruppendedesign mittels eines Vignettentests bestimmt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt über ein signifikant höheres schreibdidaktisches Wissen in der für diese Studie geltenden Konzeptualisierung verfügen, wobei der erzielte Effekt im mittleren Bereich liegt. Da in der Vergleichsgruppe im gleichen Zeitraum kein Anstieg des schreibdidaktischen

Wissens gezeigt werden konnte, werden Zeiteffekte ausgeschlossen. Die Befunde können daher *als erste Hinweise für die Effektivität der Interventionsmaßnahme* gedeutet werden. Des Weiteren liefern diese Ergebnisse *erste Erkenntnisse darüber, welche konkreten Angebote im Bereich des schreibdidaktischen Wissens wirksam sein könnten*. So könnten die dargestellten Interventionsbausteine adaptiert und implementiert werden. Die Hinweise darauf, dass insbesondere diejenigen Studierenden von der Maßnahme profitieren, die mit einem niedrigen schreibdidaktischen Wissen in die Maßnahme starten, würde den Schluss zulassen, dass die Fördermaßnahme als Grundveranstaltung dienen könnte, mittels derer eine Grundlage schreibdidaktischen Wissens geschaffen werden kann.

Bei der differenzierten Betrachtung der Ergebnisse für die drei Facetten schreibdidaktischen Wissens konnte festgestellt werden, dass sich im Verlauf der Interventionsmaßnahme lediglich ein signifikanter Zuwachs des Wissens über die kommunikativen Aspekte des Schreibens gezeigt hat. Mögliche Ursachen hierfür könnten sein, dass dieser Bereich im regulären Studium noch nicht behandelt wurde. Eine Möglichkeit besteht auch darin, dass die Inhalte der Vignetten, die das Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens erfassen sollen, näher an den vermittelten Inhalten der Interventionsmaßnahme sind bzw. in der Maßnahme eingängiger vermittelt wurden.

Daneben konnte gezeigt werden, dass die Studierenden, die an der Interventionsmaßnahme teilnahmen, zum zweiten Messzeitpunkt ein *signifikant höheres fachliches berufsbezogenes Selbstkonzept* berichteten. Dies war zu erwarten, da sich die Studierenden durch die neu erworbenen Fähigkeiten besser auf die Anforderungen im Schreibunterricht vorbereitet fühlen. Daneben kann angenommen werden, dass die Studierenden durch die praktische Anwendung der Inhalte sicherer werden. Darüber hinaus wurden den Studierenden konkrete Handlungsmöglichkeiten geliefert, die ebenfalls Sicherheit bieten. Bezüglich des fachlichen Interesses und der Skala *teaching enthusiasm* wurden jedoch keine signifikanten Veränderungen festgestellt. Um ein detaillierteres Bild der Fähigkeiten und Kompetenzen der Proband*innen zu erhalten, wäre es in weiteren Studien wünschenswert, Unterrichtsbeobachtungen vor und nach der Interventionsmaßnahme durchzuführen. Dies würde weitere Hinweise einerseits über die Entwicklung des schreibdidaktischen Wissens, andererseits über die fachlichen berufsbezogenen Selbstkonzepte und die Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte über die Intervention hinweg liefern.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind einige Einschränkungen zu beachten: Zunächst handelt es sich um eine sehr kleine Stichprobe. Aufgrund dessen konnte die Effektivität auf das schreibdidaktische Wissen lediglich in zwei getrennten nonparametrischen Verfahren für die Interventions- und die Vergleichsgruppe bestimmt werden. Darüber hinaus fehlen derzeit Ergebnisse aus einer Follow-up-Studie, die Aufschluss über die Nachhaltigkeit der Ergebnisse liefern. Es wäre außerdem wünschenswert, weitere Variablen zu erfassen, z. B. die Abiturnote als Indikator für die kognitiven Voraussetzungen der Studierenden (vgl. Klusmann 2011), die Anzahl bislang besuchter Seminare, Vorkenntnisse im Bereich der Textproduktion und die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Proband*innen. Daneben wäre es wünschenswert, zusätzliche Standorte miteinzubeziehen, um Standorteffekte auszuschließen. Interessant wäre darüber hinaus zu untersuchen, inwiefern das im Test erhobene schreibdidaktische Wissen auch tatsächlich einen Niederschlag in der Leistung der Schülerinnen und Schüler findet. Hierzu müssten auch die Schüler*innen befragt werden, was mit den oben angesprochenen Unterrichtsbeobachtungen kombiniert werden könnte. Weiter muss bedacht werden, dass die Ergebnisse der Pilotierung immer vor dem Hintergrund der für diese Studie geltenden Konzeptualisierung gesehen werden müssen.

Anhand der Erfahrungen aus der Pilotierung wurde die Maßnahme nochmals überarbeitet: Da gezeigt werden konnte, dass die Maßnahme den stärksten Effekt auf das Wissen über die kommunikativen Aspekte des Schreibens hat, soll in der Haupterhebung die Vermittlung von Wissen über die Schreibinstruktion und Wissen über Schreibstrategien intensiviert werden. Diese Themen sollen intensiver besprochen und durch weiteres Material ergänzt werden. Aus forschungspragmatischen Gründen wird die Maßnahme in der Haupterhebung als Blockveranstaltung im zweiwöchigen Abstand angeboten. Hierbei muss beachtet werden, dass

mögliche Verzerrungen durch das Format auftreten können. Mit dem größeren Datensatz soll die varianzanalytische Bestimmung der Effektivität der Intervention auf das schreibdidaktische Wissen in einem Modell möglich werden. Dies soll darüber hinaus die Kontrolle der erhobenen Kovariaten (Abiturnote, besuchte Seminare, Vorkenntnisse, Qualität geschriebener Texte, motivationale Orientierungen und Werthaltungen etc.) auf den Haupteffekt ermöglichen. Zudem sollen weitere Vergleichsgruppen erhoben werden. Unter anderem wird die Testung in Seminaren durchgeführt, die ebenfalls eine Ausrichtung auf Schreibdidaktik aufweisen, wodurch eine starke Vergleichsgruppe erhoben wird. Es wird angenommen, dass in dieser Gruppe ein stärkerer Zuwachs des schreibdidaktischen Wissens zu verzeichnen sein wird, als in der Gruppe der Seminare ohne expliziten Schreibdidaktikbezug. Der Vergleich der Interventionsgruppe mit dieser Vergleichsgruppe soll eine Legitimation für die erarbeitete Intervention liefern, indem die Frage beantwortet werden soll, ob das hierin geltende schreibdidaktische Wissen in der Maßnahme überhaupt stärker gefördert werden kann als in regulären Seminaren. Lerngelegenheiten werden vor dem Hintergrund der individuellen Eingangsvoraussetzungen der Lernenden unterschiedlich genutzt (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2013). Um den Einsatzbereich der Maßnahme weiter zu eruieren, soll erforscht werden, ob insbesondere die Studierenden von der Maßnahme profitieren, die mit einem niedrigen Ausgangsniveau schreibdidaktischen Wissens in die Intervention starten. Für diese Annahme spricht, dass die Intervention einen breiten, grundständigen Überblick über die prozessorientierte Schreibdidaktik liefert und somit insbesondere Studierende mit niedrigem Ausgangswissen davon profitieren. Da die Rolle des sog. „Matthäus-Effekts“ (Personen mit viel Vorwissen profitieren im besonderen Maße von Lerngelegenheiten, vgl. u. a. Stamm 2010) hierbei aufgrund fehlender Erfahrungen nicht eingeschätzt werden kann, soll hier keine gerichtete Hypothese formuliert werden.

5.2 | Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass erste Hinweise dafür vorliegen, dass die vorgestellte Maßnahme geeignet ist, um das schreibdidaktische Wissen angehender Lehrkräfte in Ergänzung zu regulären Hochschulveranstaltungen zu fördern. Zudem lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass das fachbezogene Selbstkonzept angehender Lehrkräfte durch die Interventionsmaßnahme gefördert werden könnte. Um aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten, sollen die Befunde dieser Pilotierung an einer größeren Stichprobe repliziert werden. Hierzu wird die Fördermaßnahme im Wintersemester 2017/18 sowie im Sommersemester 2018 an weiteren Hochschulen durchgeführt.

Literatur

- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike / Blum, Werner / Brunner, Martin / Voss, Tamar / Jordan, Alexander et al. (2010): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: *American Educational Research Journal*, 47, H. 1, S. 133–180.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdt. Verl., S. 7–25.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Biedermann, Horst / Brühwiler, Christian / Krattenmacher, Samuel (2012): Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, H. 4, S. 460–474.
- Blomberg, Geraldine / Renkl, Alexander / Sherin, Miriam Gamoran / Borko, Hilda / Seidel, Tina (2013): Five Research-Based Heuristics for Using Video in Pre-service Teacher Education. In: *Journal for Educational Research Online*, 5, H. 1, S. 90–114. Online unter <<http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/340/162>> (Letzter Aufruf 06. Juni 2017).
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dürscheid, Christa / Spitzmüller, Jürgen (2012): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 3: Diskurs - Narration - Text - Schrift. Berlin: de Gruyter.
- Evens, Marie / Elen, Jan / Depaepe, Fien (2015): Developing Pedagogical Content Knowledge. Lessons Learned from Intervention Studies. In: *Education Research International*, S. 1–23. Online unter <<https://www.hindawi.com/journals/edri/2015/790417/>>. (Letzter Aufruf 19. Dezember 2018).
- Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.) (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Field, Andy (2018): *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th edition. Los Angeles, CA: SAGE.
- Fix, Martin (2000): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Füssenich, Iris (2013): Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. In: Huneke, Hans-Werner / Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier / Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 1. Sprach- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 268–278.
- Graham, Steve / Harris, Karen R. / McKeown, Debra (2013): The Writing of Students with Learning Disabilities, Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Writing Intervention Studies, and Future Directions: Redux. In: Swanson, H. Lee (Hg.): *Handbook of Learning Disabilities*. 2. ed. New York, NY: Guilford Press, S. 405–438.
- Grossman, Pamela Lynn (1990): *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, Karen R. / Graham, Steve (2009): Self-Regulated Strategy Development in Writing. Premises, Evolution, and the Future. In: Connelly, Vincent / Barnett, Anna L. / Dockrell, Julie E. / Tolmie, Andrew (Hg.). *Teaching and Learning Writing*. BJEP Monograph Series II: Part 6. London: The British Psychological Society, S. 113–135.
- Hayes, John R. / Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 3–30.
- Huneke, Hans-Werner (2007): Zur Entwicklung des Metawissens von Studierenden über Textkompetenz und Schreibprozesse. In: Jost, Roland / Knapp, Werner / Metz, Kerstin (Hg.): *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 106–129.

- Ingvarson, Lawrence / Meiers, Marion / Beavis, Adrian (2005): Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. In: Educational Policy Analysis Archives, 13, H. 10, S. 1-28.
- Jechle, Thomas (1992): Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen: Narr.
- Keller, Eva (2016): Professionelle Kompetenz angehender Deutsch-Lehrkräfte: Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Erfassung fachdidaktischen Wissens im Kompetenzbereich Schreiben. Dissertation. Pädagogische Hochschule, Heidelberg. Online unter <urn:nbn:de:bsz:he76-opus4-2227> (Letzter Aufruf 13. Juni 2017).
- Keller, Eva / Glaser, Cornelia (2018): Empirische Befunde zum Wissen angehender Lehrkräfte über evidenzbasierte Maßnahmen zur Förderung der Schreibkompetenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (Online-Vorabpublikation)
- Kersting, Nicole B. / Givvin, Karen B. / Sotelo, Francisco L. / Stigler, James W. (2009): Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics. Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge. In: Journal of Teacher Education, 61, H. 1-2, S. 172–181.
- Kind, Vanessa (2009): Pedagogical Content Knowledge in Science Education. Perspectives and Potential for Progress. In: Studies in Science Education, 45, H. 2, S. 169–204.
- Klusmann, Uta (2011): Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York: Waxmann, S. 297–304.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut / Ungeheuer, Gerold / Burkhardt, Armin (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit 1. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin: de Gruyter, S. 587–604.
- Köller, Olaf (2015): Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In: Wild, Elke / Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. 2. Aufl. 2015. vollst. überarb. u. aktualisierte. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 329–342.
- König, Johannes / Bremerich-Vos, Albert / Buchholtz, Christiane / Lammerding, Sandra / Strauß, Sarah / Fladung, Ilka / Schleiffer, Charlotte (2017): Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz (PlanvoLL-D). In: Wernke, Stephan / Zierer, Klaus (Hg.): Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 121–133.
- Krauss, Stefan / Lindl, Alfred / Schilcher, Anita / Fricke, Michael / Göhring, Anja / Hofmann, Bernhard et al. (Hg.) (2017): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenz. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik; mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie. Münster, New York: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. [Beschluss vom 4.12.2003]. Online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf> (Letzter Aufruf 17. Dezember 2018).
- Kunina-Habenicht, Olga / Schulze-Stocker, Franziska / Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Leutner, Detlev / Förster, Doris et al. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, H. 1, S. 1–23.
- Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner (Hg.) (2011a): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York: Waxmann.
- Kunter, Mareike / Frenzel, Anne / Nagy, Gabriel / Baumert, Jürgen / Pekrun, Reinhard (2011b): Teacher Enthusiasm. Dimensionality and Context Specificity. In: Contemporary Educational Psychology, 36, H. 4, S. 289–301.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 51, S. 47–70.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2001): Schreiben als System. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. 1. Aufl. Stuttgart, Seelze: Klett; Kallmeyer.
- Neumann, Astrid / Lehmann, Rainer H. (2008): Schreiben Deutsch. In: Eckhardt Klieme (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 89–103.

- Ossner, Jakob (2013): Kompetenzen im Sprachunterricht des Deutschen. In: Huneke, Hans-Werner / Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 1. Sprach- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 141–155.
- Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.
- Philipp, Maik (2014a): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philipp, Maik (2014b): Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik (2015a): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 2., korrigierte und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philipp, Maik (2015b): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Pissarek, Markus / Schilcher, Anita (2017): FALKO-D: Eine Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan / Lindl, Alfred / Schilcher, Anita / Fricke, Michael / Göhring, Anja / Hofmann, Bernhard et al. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik; mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie. Münster, New York: Waxmann, S. 67–112.
- Pohlmann, Britta / Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24, H. 1, S. 73–84.
- Retelsdorf, Jan / Bauer, Johannes / Gebauer, S. Kristina / Kauper, Tabea / Möller, Jens (2014): Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). In: Diagnostica, 60, H. 2, S. 98–110.
- Rutsch, Juliane (2016): Entwicklung und Validierung eines Vignettentests zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften: Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation. Heidelberg. Online unter <<https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/215>> (Letzter Aufruf 31. Mai 2018).
- Rutsch, Juliane / Rehm, Markus / Vogel, Markus / Seidenfuß, Manfred / Dörfler, Tobias (Hg.) (2018): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. Wiesbaden: Springer.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015): Kriterien für „gute“ Schreibaufgaben. Fachdidaktikzentrum der geisteswissenschaftlichen Fakultät Karl-Franzens-Universität Graz. Online unter <https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Kriterien_Erstellung_von_Schreibaufgaben.pdf> (Letzter Aufruf 31. Oktober 2017).
- Seidel, Tina (2014): Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, H. 6, S. 850–866.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15, H. 2, S. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, 57, H. 1, S. 1–23.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Stamm, Margrit (2010): Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 32, H. 3, S. 511–532.
- Stanat, Petra / Böhme, Katrin / Schipolowski, Stefan / Haag, Nicole (Hg.) (2016): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster, New York: Waxmann.
- Sturm, Afra (2016): Beurteilen und Kommentieren von Texten als fachdidaktisches Wissen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 3, H. 3, S. 115–132. Online unter <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2016/12/lr-2016-1-sturm_115-132.pdf> (Letzter Aufruf 31. Oktober 2017).
- Sturm, Afra / Lindauer, Nadja / Sommer, Tim (2016): „Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte“ - Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. leseforum.ch. Online unter <https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/580/2016_3_Sturm_Lindauer_Sommer.pdf> (Letzter Aufruf 26. September 2018).
- Sturm, Afra / Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. 1. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Sunder, Cornelia / Todorova, Maria / Möller, Kornelia (2015): Kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Sachunterrichtsstudierenden trainiert werden? Konzeption und Erprobung einer Intervention mit Videos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 22, H. 1, S. 1–12.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (2011): The Nation's Report Card - Writing 2011. Summary of Major Findings. Online unter <http://www.nationsreportcard.gov/writing_2011/summary.aspx> (Letzter Aufruf 21. November 2016).
- Wrobel, Arne (2013): Schreiben - Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Huneke, Hans-Werner / Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 1. Sprach- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 206–221.

Valentin Unger

Pädagogische Hochschule Heidelberg
unger@ph-heidelberg.de

Juliane Rutsch

Pädagogische Hochschule Heidelberg
rutsch@ph-heidelberg.de

Eva Keller

Justus-Liebig-Universität Gießen
Eva.R.Keller@psychol.uni-giessen.de

Tobias Dörfler

Pädagogische Hochschule Heidelberg
doerfler@ph-heidelberg.de

Cornelia Glaser

Pädagogische Hochschule Heidelberg
cornelia.glaser@ph-heidelberg.de