

Christina Knott

Schreibkompetenz fördern mit Textproduktionsstrategien zum Erzählen

Eine Interventionsstudie am Übergang
von Primar- zu Sekundarstufe I

Sprachliche Bildung – Studien

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und
sprachliche Bildung zu Köln

Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth

Band 16

Sprachliche Kompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche ihr Potenzial ausschöpfen können – in der Schule, im Studium, in der Berufsausbildung und in der Gesellschaft. Dennoch verfügt ein zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler nicht über ausreichende bildungssprachliche Qualifikationen, um die Schule erfolgreich abzuschließen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bündelt Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Bildungswissenschaften, Linguistik und Psychologie und liefert neue Impulse für die Diskussion und Forschung im Feld sprachliche Bildung. In der Unterreihe „Sprachliche Bildung – Studien“ erscheinen Monographien, in erster Linie exzellente und innovative Dissertations- und Habilitationsschriften. Im Zentrum stehen Studien zu Prozessen, Methoden und Formaten der sprachlichen Bildung und Förderung in einer durch Vielfalt geprägten Gesellschaft.

Herausgeber der Reihe ist das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Das Institut ist ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und von 2012 bis 2024 gefördertes Institut der Universität zu Köln. Mit seiner Forschung und seinen wissenschaftlichen Serviceleistungen zu sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft trägt das Mercator-Institut zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem bei.

Christina Knott

Schreibkompetenz fördern mit Textproduktionsstrategien zum Erzählen

Eine Interventionsstudie
am Übergang von
Primar- zu Sekundarstufe I



Waxmann 2026

Münster • New York

Die Arbeit "Schreibkompetenz fördern mit Textproduktionsstrategien zum Erzählen. Eine Interventionsstudie am Übergang von Primar- zu Sekundarstufe I" wurde von der Fakultät für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften der Universität Regensburg 2021 als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Sprachliche Bildung – Studien, Bd. 16

ISSN 2569-5045

Print-ISBN 978-3-8309-4467-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9467-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2026

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Motivation, Verortung und Zielsetzung der Arbeit	11
1.2	Struktureller Aufbau der Arbeit	16
2	Zum Stand der empirischen Schreibforschung: das Konzept Schreibkompetenz	18
2.1	Bedingung I: Zum Begriff der Kompetenzentwicklung und seiner Rahmenbedingungen für den Bereich Schreiben	21
2.2	Bedingung II: Zu den texttheoretischen Grundlagen und deren Anforderungen an die Schreiber/-innen	26
2.3	Bedingung III: Zur Modellierung des Schreibprozesses und dessen problemlösendes Handeln	38
2.3.1	Schreibprozess	38
2.3.2	Schreibprozessmodelle	39
2.4	Zur Entwicklung des Konzepts Schreibkompetenz im psychologischen und fachdidaktischen Diskurs	48
2.4.1	Literale Kompetenz – Fähigkeiten und Fertigkeiten zum rezeptiven und produktiven Texthandeln im kulturellen und textuellen Rahmen	50
2.4.2	Textkompetenz – Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Rezeption und Produktion von Texten im schriftsprachlichen Rahmen	52
2.4.3	Schreibkompetenz – Fähigkeiten und Fertigkeiten zur problemlösenden Textproduktion	54
2.4.3.1	Voraussetzung und Einflüsse	55
2.4.3.2	Annäherung an eine Begriffsdefinition	62
2.5	Modellierungsversuche von Schreibkompetenz und aktuelle Modelle	64
2.5.1	Empirisch gewonnene Kompetenzmodelle	66
2.5.2	Aus der Theorie gebildete Modelle	67
2.5.3	Prädiktoren und Einflussgrößen der Schreibkompetenz	79
2.5.3.1	Personenbezogene-soziale Prädiktoren	80
2.5.3.2	Individuell-fähigkeitsbezogene Prädiktoren	81
2.5.3.3	Motivational-volitionale Prädiktoren	82
2.5.3.4	Metakognitiv-lernstrategische Prädiktoren	84
2.5.3.5	Spezifisch sprachliche Prädiktoren	84
2.6	Entwicklung der Schreibfähigkeit	85
2.6.1	Schreibentwicklung im psychologischen und fachdidaktischen Diskurs	86
2.6.2	Modellierungsversuche von Schreibentwicklung	89
2.6.3	Schreibentwicklung im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I	98

3	Effektive Schreibförderung: Textmusterkompetenz für das schriftliche Erzählen entwickeln	101
3.1	Schreibförderung in der Schule	102
3.1.1	Eine Bestandsaufnahme schulischen Schreibunterrichts	104
3.1.2	Merkmale guten und effektiven Schreibunterrichts	108
3.2	Prinzipien sprachförderlicher Materialentwicklung	112
3.2.1	Aufgaben und Schreibumgebungen	113
3.2.2	Rückmeldung und metakognitive Überwachung	119
3.2.2.1	Feedback	119
3.2.2.2	Selbstregulation	122
3.2.3	Sprachliches Wissen und Sprachförderung beim Schreiben	129
3.2.3.1	Didaktik der Textprozeduren und funktionale Schreibdidaktik	129
3.2.3.2	Textmusterorientierte Schreibdidaktik	132
3.2.3.3	Modelltexte als sprachliche Hilfestellungen	135
3.2.4	Didaktische Forderungen an sprachförderndes Material	138
3.3	Zum Textmuster <i>Erzählen</i> aus narratologischer Perspektive	140
3.3.1	Erzählmodelle	146
3.3.2	Das Ereignis als narratives Kernelement	153
3.3.3	Figur(en) als zentraler Handlungsträger	155
3.3.4	Das Setting in Form der Situation als Handlungsraum	156
3.4	Zum Textmuster <i>Erzählen</i> aus didaktischer Perspektive	158
3.4.1	Bestandsaufnahme schulischer Erzählpraxis	160
3.4.2	Voraussetzungen und Erzählentwicklung	162
3.4.3	Förderung der Erzählkompetenz	166
4	Konzeptionalisierung von domänenspezifischen Lernstrategien beim Schreiben: Textproduktionsstrategien (TPS) als Beitrag zum Aufbau von Schreibkompetenz	169
4.1	Schreibstrategien als domänenspezifische Lernstrategien	169
4.1.1	Lernstrategiekonzept: Definition und Intention	170
4.1.2	Rolle der Lernstrategien für den individuellen Lernerfolg	175
4.1.3	Schreibstrategiekonzept: Definition, Intention und Merkmale	177
4.2	Effektive Schreibstrategieförderung	185
4.2.1	Strategievermittlung und Strategieerwerb	187
4.2.2	Schreibstrategien im Rahmen des selbstregulierten Lernens (SRL)	190
4.2.3	Rolle des Modellierens bei der Schreibstrategievermittlung	196
4.2.4	Strategiewissen	197
4.2.5	Strategietransfer	203
4.3	Konstrukt der Textproduktionsstrategien	205
5	Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung und Fragestellungen	213
5.1	Fragestellungen der Arbeit	213
5.2	Untersuchungsdesign der Gesamtstudie	215

5.3	Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit und methodisches Vorgehen	218
5.4	Gesamtstichprobe als Basis für die Teilstudien	220
5.5	Ablauf der Erhebung und Durchführungsobjektivität der Gesamtstudie ...	222
6	Trainingsbeschreibung des Schreibmoduls	224
6.1	Motivation und Grundlagen der Trainingsentwicklung	225
6.2	Aufbau und Ablauf des Schreibtrainings	228
6.3	Überlegungen für die konkrete Materialentwicklung	230
6.3.1	Miteinbeziehen verschiedener Wissensarten	230
6.3.2	Umsetzung der Prinzipien sprachförderlicher Materialentwicklung	233
6.3.3	Konstruktion der Schreibaufgaben und Lernumgebung	234
6.4	Umsetzung der Textproduktionsstrategien im Schreibtraining	237
6.4.1	Entwicklung der Textproduktionsstrategien zum Erzählen	238
6.4.1.1	Ein Ereignis einbauen	238
6.4.1.2	Anschauliche Situationen entwerfen	240
6.4.1.3	Lebendige Figuren entwerfen	242
6.4.2	Abbildung der Kompetenzfacetten des Schreibens durch Strategien	243
6.4.3	Einführung und Umsetzung der Strategien im Rahmen des Schreibprozesses	245
6.5	Metakognitive Überwachung und Elemente des selbstregulierten Lernens ...	249
6.6	Das Trainingsmaterial im Praxiseinsatz im Rahmen der Interventionsstudie	251
7	Teilstudie 1: Zusammenhang von Strategieanwendung und Textqualität ..	254
7.1	Fragenkomplex I	254
7.2	Design	255
7.3	Stichprobe	256
7.4	Untersuchungsinstrumente	258
7.4.1	Schreibtest	258
7.4.2	Codiermanual RANT (Codiermanual zum Rating narrativer Texte)	258
7.4.3	Fragebogen zur selbstberichteten Anwendung der Textproduktionsstrategien	261
7.4.3.1	Operationalisierung, Aufbau und Itembeschreibung	262
7.4.3.2	Empirische Überprüfung des Testentwurfs	266
7.5	Ergebnisse und Diskussion	271
7.5.1	Deskriptive Ergebnisse	271
7.5.1.1	Skalenmittelwerte	272
7.5.1.2	Interkorrelationen	274
7.5.2	Inferenzstatistische Ergebnisse	275
7.5.2.1	Zeit- und Gruppenunterschiede zwischen Trainingsgruppen und Wartekontrollgruppe	276
7.5.2.2	Ergebnisse der gemischten linearen Modelle (LMM)	279
7.5.3	Zusammenfassende Diskussion für die Teilstudie 1	290

7.5.3.1	Bewertung der Ergebnisse bezüglich der Fragestellung der Untersuchung ..	291
7.5.3.2	Bewertung der Methodologie des gewählten empirischen Zugangs	292
7.5.3.3	Theoretische und praktische Konsequenzen der Arbeit	295
8	Teilstudie 2: Strategieanwendung im nahen und fernen Transfer	297
8.1	Fragenkomplex II	298
8.2	Design	301
8.3	Stichprobe	304
8.4	Datenaufbereitung und Untersuchungsinstrumente	305
8.4.1	Schreibaufgabe	305
8.4.2	Codiermanual zur Strategieanwendung der Teilstudie 2 (COSAT)	308
8.4.2.1	Entwicklung und methodischer Hintergrund	308
8.4.2.2	Definition des Materials und Vorgehen bei der Datenaufbereitung	309
8.4.2.3	Entwicklung und Festlegung der Kategorien für COSAT	311
8.4.2.4	Definition der Ausprägung, Aufbau und Itembeschreibung	315
8.4.2.5	Empirische Überprüfung des Testentwurfs	317
8.5	Ergebnisse und Diskussion	326
8.5.1	Deskriptive Ergebnisse	326
8.5.1.1	Skalenmittelwerte	327
8.5.1.2	Interkorrelationen	329
8.5.2	Inferenzstatistische Ergebnisse	330
8.5.2.1	Zeit- und Gruppenunterschiede	330
8.5.2.2	Ergebnisse der gemischten linearen Modelle	334
8.5.2.3	Einfluss der einzelnen Strategien auf die Strategieanwendung	336
8.5.3	Zusammenfassende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	339
8.5.3.1	Bewertung der Ergebnisse bezüglich der Fragestellung der Untersuchung ..	339
8.5.3.2	Bewertung der Methodologie des gewählten empirischen Zugangs	343
8.5.3.3	Theoretische und praktische Konsequenzen der Teilstudie 2	346
9	Teilstudie 3: Interviewstudie: Wie reflektieren Schüler/-innen über Strategien?	348
9.1	Fragenkomplex III und Festlegung von Evaluationsgegenstand/-zielen	349
9.2	Methode	351
9.2.1	Untersuchungsdesign und Studienanlage	353
9.2.2	Entwicklung und Konzeption des Interviewleitfadens	353
9.2.3	Auswahl der zu befragenden Schüler/-innen	356
9.2.4	Datengewinnung: Durchführung der Interviews	358
9.2.5	Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsstichprobe	362
9.2.6	Datenaufbereitung: Transkription der Interviews	363
9.2.7	Datenauswertung: Inhaltsanalyse	365
9.2.7.1	Methodisches Vorgehen der Datenanalyse	366
9.2.7.2	Planungsphase: Schrittweise Erarbeitung des Kategoriensystems	367
9.2.7.3	Entwicklungsphase: Daten erkunden und fallweise darstellen	369

9.2.7.4	Testphase: Ausdifferenzierung des Kategoriensystems und Erarbeitung des Codebuchs	373
9.2.7.5	Beschreibung der einzelnen Kategorien im Codebuch	375
9.2.7.6	Auswertungsphase: Codierung der Interviews	384
9.3	Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung	388
9.3.1	Anstrengungsbereitschaft und Engagement der Schüler/-innen gegenüber dem Schreiben	389
9.3.2	Trainingsbewertung, Materialnutzung und Umgang mit den Stützstrategien	390
9.3.3	Haltung bezüglich der Erlernbarkeit des Schreibens	393
9.3.4	Deklaratives Wissen im Kontext des Erzählens	395
9.3.5	Strategieaufmerksamkeit und Problemlösewissen	396
9.3.6	Strategiereflexion	399
9.3.7	Diagnostische Strategieperformanz	401
9.3.8	Selbstreflexion der Lernerfahrung	402
9.3.9	Metakognitiver Umgang mit den Textproduktionsstrategien	403
9.4	Ausgewählte vergleichende Fallanalysen	404
9.5	Zusammenfassende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	407
9.5.1	Bewertung der Ergebnisse bezüglich der Fragestellung der Untersuchung ..	408
9.5.2	Zur Methodologie des gewählten empirischen Zugangs	411
9.5.3	Theoretische Rückbindung und Implikation der Befunde	415
10	Gesamtfazit und Ausblick	417
	Literatur	422
	Verwendete Software	452
	Danksagung	453

Der Anhang ist frei abrufbar unter www.waxmann.com/buch4467

1 Einleitung

1.1 Motivation, Verortung und Zielsetzung der Arbeit¹

Themen wie Bildungsgerechtigkeit und die Nachhaltigkeit von Lernprozessen prägen den aktuellen Bildungsdiskurs (u. a. Bildungsbericht, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Council of the European Union, 2002; PISA-Studie, Dierich, Lewalter, 2023). Die Schule hat dabei den Auftrag, allen Schülerinnen und Schülern das Recht auf Bildung zu gewährleisten, dabei gleiche Bildungschancen für alle zu schaffen und heterogene Fähigkeitsvoraussetzungen auszugleichen (vgl. Stanat, 2006, 98). Im Kern geht es darum, Schüler/-innen möglichst individuell zu fördern, sodass alle Lernenden gleichermaßen von Bildungsangeboten profitieren können. Hierfür werden Voraussetzungen, Ziele, Ergebnisse und Prozesse von Bildung im schulischen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. Das zentrale schulische Ziel – Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten – spiegelt sich aber nicht nur in Schulevaluation, Forschungsprojekten und -ergebnissen wider, sondern auch in politischen Entscheidungen. In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon wird bekräftigt, dass der erfolgreiche Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung auf lebenslangem Lernen² einhergehen muss (vgl. Council of the European Union 2002, C 163/01). Somit wird lebenslanges Lernen zum Grundprinzip der europäischen Bildungs- und Berufsbildungssysteme.

Um diese Forderungen umzusetzen, bedarf es verschiedener Maßnahmen: Für den Bereich des schulischen Unterrichts bedeutet das, dass effektive Lehr- und Lernmethoden sowie -kontexte für lebenslanges und lebensumspannendes Lernen geschaffen werden müssen. Ebenso müssen evidenzbasierte Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung, -reflexion und -erfolg ab der Grundschule vermittelt werden. Eine zentrale Rolle spielen hier die Überwachung, Reflexion und Bewertung des eigenen Lernprozesses im Rahmen des selbstregulierten Lernens einerseits sowie

1 In der Arbeit wird eine geschlechtergerechte Schreibweise nach den Empfehlungen des Rates für deutsche Rechtschreibung vom 16.11.2018, bzw. für die Überarbeitung nach den Empfehlungen vom 26.03.2023, verwendet. Es sind ausdrücklich alle Geschlechter eingeschlossen. An einigen Stellen wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit oder bei der Übernahme von Originalzitaten auf eine geschlechtergerechte Sprache verzichtet, in diesen Fällen sind selbstverständlich alle Geschlechter eingeschlossen.

2 Als *lebenslanges Lernen* wird Lernen in der Phase vom Vorschul- bis ins Rentenalter definiert, welches die gesamte Bandbreite formalen, nicht formalen und informellen Lernens umfasst. Ziel ist die individuelle Verbesserung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen und das im Rahmen einer echten Chancengleichheit sowie einer gesicherten Qualität des Lernens (vgl. Council of the European Union, 2002, C162/2).

das Verstehen, Durchdringen und ein barrierefreier Umgang mit der Unterrichtssprache im Rahmen der Sprachhandlungskompetenz andererseits. Dabei kommt der Förderung von Lernstrategien eine besondere Bedeutung zu (vgl. Hellmich, Wernke, 2009, 15).

Eine Verbindung von selbstreguliertem Lernen und einer Förderung der Sprachhandlungskompetenz am Beispiel des schriftlichen Erzählens soll im Rahmen der Arbeit an der Strategievermittlung, -anwendung und -reflexion von Textproduktionsstrategien im Kontext der Interventionsstudie RESTLESS (Regensburger Selbstregulationstraining für Lese- und Schreibstrategien)³ gezeigt werden.

Warum selbstreguliertes Lernen fördern? (vgl. 3.2.2.2)

Das selbstregulierte Lernen (=SRL) beschreibt Lernen als eine Aktivität, die Lernende proaktiv ausführen, anstatt nur auf Erfahrungen oder Instruktionen in einer Lernumgebung⁴ zu reagieren (vgl. Zimmerman, 2001, 33). In der Lehr-/Lernforschung ist SRL mittlerweile ein etabliertes Konstrukt (vgl. Zimmerman, Schunk, 2011, 2), das in allen Schularten und Jahrgangsstufen implementiert werden sollte (vgl. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann, Weiß, 2000, 6f.). Das SRL befähigt Schüler/-innen zunehmend, Verantwortung für die eigenen Lernprozesse zu übernehmen. Eine schulische SRL-Förderung ist deshalb notwendig und sinnvoll (vgl. Sontag, 2019, 24) und gilt als Basis für einen kompetenzorientierten Unterricht.

Warum Schreiben als Teil der Sprachhandlungskompetenz fördern?

Der Aufbau und Ausbau von Sprachhandlungskompetenz umfassen den „situationsangemessenen, sachgemäßen, partnerbezogenen und zielgerichteten“ Gebrauch von gesprochener und geschriebener Sprache in lebensnahen und kindgemäßen Situationen und an bedeutsamen Inhalten (vgl. KMK, 2004, 6). Ein Aspekt der Sprachhandlungskompetenz stellt einen kompetenten Umgang mit konzeptioneller Schriftlichkeit und Bildungssprache dar. Dieser entscheidet über den Schulerfolg von Schüler/-innen (vgl. Gogolin, Lange, 2011, 108f.). Lesen und Schreiben gehören in literalen Gesellschaften zu den Schlüsselqualifikationen, denn sie ermöglichen

3 RESTLESS wurde gefördert durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Das Mercator-Institut ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.

4 Lernen ist von verschiedenen Umgebungsfaktoren abhängig, diese lassen sich unterschiedlich von außen gestalten. Die Lernumgebung umfasst ein Arrangement unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, -materialien und -medien. Eine Lernumgebung stellt „gleichzeitig aber auch die aktuelle zeitliche, räumliche und soziale Lernsituation dar und schließt letztlich auch den jeweiligen kulturellen Kontext ein“ (Reinmann, Mandl, 2006, 616).

die Teilnahme am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Die Aneignung der (Schrift-)Sprache ist darüber hinaus ein bestimmender Faktor kindlicher Entwicklung (Wygotski, 1974, 53 ff.). Der Bedarf an schriftlicher Kommunikationsfähigkeit hatte niemals einen höheren Stellenwert in der Gesellschaft als heute (vgl. Juzwik, Curcic, Wolbers, Moxley, Dimling & Shankland, 2006, 452; Feilke, 2015a, 51), denn literale Gesellschaften speichern Gedanken, Wissen und Erfahrung, die bewahrenswert erscheinen, in schriftlicher Form (vgl. Merz-Grötsch, 2014, 12).

Gleichwohl haben internationale und nationale Leistungsstudien (u.a. DESI, 2006; IGLU, 2004; PISA, 2000, 2023; VERA 8, 2011; NAEP, 2011) eindrucksvoll gezeigt, dass viele Kinder und Jugendliche Probleme beim Lesen und Verfassen von Texten haben und dass ein Teil der Schüler/-innen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe die an sie gestellten Leistungen nicht erbringen kann. Neben dem Lesen als Türöffner für eine erfolgreiche Bildungsbiografie gehört gerade das Schreiben von Texten zu einer der wichtigsten menschlichen Errungenschaften und stellt eines der bedeutendsten Kulturgüter dar. Nur wer sich kompetent in schriftlichen Kommunikationssituationen bewegen kann, hat die Möglichkeit zur Bildungsteilhabe, „die eine Teilnahme und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen erleichtert und damit ein selbstbestimmtes, gelingendes Leben in persönlicher, sozialer und ökonomischer Hinsicht eröffnet“ (Merz-Grötsch, 2014, 12). Schreiben ist dabei ein flexibles Werkzeug, mit dem eine Vielzahl von Zielen erreicht werden kann (vgl. Graham, 2006, 457). Es ermöglicht den Menschen, mit anderen zu kommunizieren – und das über Zeit und Raum hinweg (vgl. 2.2). Schreiben hat kulturhistorisch (z.B. Stärkung der Zusammengehörigkeit durch eine zunehmende Vereinheitlichung der Schriftsprache im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation im Zuge der Einheitsübersetzung der Bibel durch Luther) genauso wie gesellschaftlich-politisch (z.B. die Flugschriften der Revolutionsbewegungen um 1848) eine tragende Bedeutung. Daneben schreiben Menschen auch zur psychologischen Entlastung (z.B. Tagebucheinträge zur Bekämpfung der Einsamkeit oder um ihre Geschichte zu dokumentieren). Schreiben hat aber auch eine emotionale Dimension, beispielsweise durch eine schriftliche Auseinandersetzung mit sich selbst (vgl. Merz-Grötsch, 2014, 12).

Vor allem im schulischen Kontext wird Schreiben oft als „Medium des Lernens“ bezeichnet (vgl. Pohl, Steinhoff, 2010, 12; Feilke, 2015a, 47). Wer (auf)schreiben kann, ist in der Lage, durch die Handlung Wissen zu schaffen, zu strukturieren und unbekannte Sachverhalte zu klären (vgl. Eigler, 1998, 57 f.). Gerade in diesem Zusammenhang hilft das Schreiben, neue Kontexte und Lernobjekte strukturierend zu vernetzen. So können Lerninhalte besser verinnerlicht werden (vgl. Pohl, Steinhoff, 2010, 12). Schreiben wird zum Denken im Medium der Schriftlichkeit und ein unverzichtbarer Teil unserer kulturellen Praxis (vgl. Abraham, Kupfer-Schreiner, Maiwald, 2005, 7). Ein Ziel schulischer Ausbildung muss also sein, Lernende dazu zu befähigen, Schriftlichkeit für sich als Ausdrucks- und Entwicklungsmöglichkeit zu

entdecken und diese zunehmend selbstständig für eigene Ziele zu gebrauchen (vgl. 2.4; 3).

Überdies stellt Schreibkompetenz – sowohl im schulischen als auch im beruflichen Kontext – eine der wichtigsten Erfolgsdeterminanten dar (vgl. Crossley, McNamara, 2017, 3f.). Schüler/-innen, die nicht gut schreiben können, sind im Nachteil: In der Schule gehört das Schreiben – wie das Lesen auch – zu einer Schlüsselkompetenz der Wissensvermittlung. Schwächere Schreiber/-innen können das Schreiben als Handlung weniger angemessen für den eigenen Lernerfolg nutzen und entsprechend ihres eigenen Lernens weniger unterstützen, erweitern und Inhalte schriftlich kommunizieren. Das zeigt sich besonders deutlich in den geforderten Leistungsmessungen, die in den meisten Fächern die Produktion eines Textes erfordern und somit schwache Schreiber/-innen systematisch benachteiligen (vgl. MacArthur, Graham, Fitzgerald, 2016, 5).

Daraus ergeben sich folgende Bildungsziele: Basisziel aller schulischen Bildungsgänge sollte eine frühe Vermittlung und Förderung des selbstregulierten Lernens sowie der Schreibkompetenz sein. Lehrpersonen sollten dazu Schreibkompetenzen zielgerichtet vermitteln können. Darüber hinaus sollten Schüler/-innen mit Schwierigkeiten beim Schreiben durch den Einsatz von evidenzbasierten Fördermaßnahmen unterstützt werden, da nur so eine langfristige Benachteiligung verhindert werden kann.

Warum Schreibstrategien trainieren? (vgl. 3)

Eine umfassende Schreibförderung ist nötig, um alle Schüler/-innen dazu zu befähigen, angemessene und adressatenorientierte Texte schreiben zu können, die auch die Anforderungen des jeweiligen Textmusters⁵ erfüllen (vgl. Kap. 2 & 3). Dazu benötigen Schüler/-innen neben sogenannten basalen Schreibfertigkeiten vor allem hierarchiehöhere Teilkompetenzen und im Besonderen Schreibstrategien (vgl. Sturm, Weder 2016, 64). Bereits seit den 1990er Jahren herrscht in der US-amerikanischen Forschung ein Konsens, dass der Erfolg sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule strategische Fähigkeiten erfordert (vgl. Alexander, Graham, Harris, 1998, 129). Wenn also Unterrichtsansätze entwickelt werden sollen, die die bisher aufgezeigte Benachteiligung einiger Schüler/-innen mindern sollen, müssen diese in sich Wissen über effektives Lehren und Lernen integrieren. Gleichzeitig leistet das Wissen über die Anwendung und Leistung der Strategie(n) und deren Entwicklung einen weiteren wichtigen Beitrag zur individuellen Förderung (vgl. Alexander et al., 1998, 129). Ziel eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts muss es daher sein, Schüler/-innen die Möglichkeit zu geben, ein Repertoire an Schreibstrategien zu entwickeln, das sich in verschiedenen Situationen flexibel einsetzen lässt. Je fortgeschrittener Schreiber/-innen sind, desto stärker verändert sich ihr strategisches

5 Zur Begriffsklärung und Definition vgl. Kapitel 3.

Verhalten (vgl. Philipp, 2013, 67): Strategien werden effizienter verwendet und zunehmend automatisiert (vgl. Alexander et al., 1998, 136 f.). Die Anstrengung, die Schüler/-innen beim Verfassen von Texten aufbringen müssen, nimmt kontinuierlich ab, was sich positiv auf deren Textqualität auswirkt (vgl. Graham, Harris, 2010, 6 f.). Insgesamt erhöht Strategiewissen auch eine angemessene Strategiewahl, die wiederum zu einer flexibleren Anwendung der Strategien sowie einer besseren Übertragbarkeit auf neue Situationen führt (vgl. Alexander et al., 1998, 137). Gerade diese Transferfähigkeit ermöglicht es, durch eine gezielte Strategievermittlung langfristig die genannten Benachteiligungen schwacher Schreiber/-innen zu tilgen.

Um diesen Forderungen gerecht zu werden und die vorliegende Arbeit zu verorten, ist es notwendig, einen Blick auf die aktuelle Schreibdidaktik zu werfen. Hier zeigt sich eine in den letzten Jahren vollzogene Akzentverschiebung: Zum einen hat sich, wie in anderen Bereichen der Deutschdidaktik auch, die Blickrichtung von der Fokussierung auf einzelne Unterrichtsgegenstände (z. B. Erörterung, Reizwortgeschichte) hin zu einer Konzentration auf die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen verschoben (vgl. 2.1). Gerade hierfür bedurfte es aber zunächst der Klärung der Frage nach einem konkreten Schreibkompetenzmodell. Trotz zahlreicher Modellierungsversuche wird der Diskurs um eine konkrete Beschreibung des Konzepts *Schreibkompetenz* und seiner Teildimensionen und Facetten nach wie vor intensiv geführt (vgl. 2.3 & 2.4).

Neben der theoretischen Modellierung wurden in den letzten Jahren aber auch verstärkt praktische Unterrichtsmodelle (u. a. Anskeit, 2019; Dehn, Merklinger, Schüler, 2011; Mathiebe, 2018; Rüßmann, Steinhoff, Marx, Wenk, 2016; Schilcher, 2006; Schüler, 2019; Steinhoff, Marx, 2016) vorgelegt und deren Wirksamkeit überprüft. Gerade die Hinwendung der Schreibdidaktik zur empirischen Bildungsforschung mit ihren Methoden und Verfahren wurde Teil des schreibdidaktischen Diskurses (vgl. Sieber, 2006, 385 f.). Auch wenn dieser noch sehr jung ist, stellt gerade die empirische Herangehensweise – also das Überprüfen des konkreten Lernfortschritts sowie das Treffen begründeter Aussagen über die Wirksamkeit unterschiedlicher Ansätze – die Schreibdidaktik mit dem offenen Testformat „Text“ vor große Herausforderungen (vgl. 2.2). Mittlerweile stellt die Schreibdidaktik sich diesen Herausforderungen durchaus, wie verschiedene Forschungsprojekte (u. a. Anskeit, Steinhoff, 2014; Anskeit, 2019; Grabowski, Mathiebe, Hachmeister, Becker-Mrotzek, 2018; Rüßmann et al., 2016; Schüler, 2019; Uhl, 2015b; Wild, 2020) anschaulich belegen.

Dennoch bestehen an verschiedenen Stellen Forschungsdesiderate. Die vorliegende Arbeit versucht eine dieser Lücken zu schließen, sie ist ein Teilprojekt des Drittmittelprojektes RESTLESS. Das Projekt sowie diese Arbeit als Teilprojekt sollen Erkenntnisse zur hochrelevanten Frage nach einer wirksamen Schreibförderung liefern. Die vorliegende Arbeit setzt an der Schnittstelle der vorgestellten Diskurse an. Sie will sogenannte Textproduktionsstrategien (vgl. Knott, 2022, 34 ff.; Knott, 2023, 190 ff.) als textmusterspezifische Form der Schreibstrategien zum Erzählen und de-

ren Wirkung auf die Schreibkompetenz der Schüler/-innen fokussieren, welche bisher im deutschsprachigen Raum noch wenig erforscht sind. Dabei geht die Arbeit diese Leerstelle von verschiedenen Seiten an.

So wurden auf Basis eines theoretischen Modells von Schreibkompetenz und der theoretischen Grundlagen zum Textmuster *Erzählen* Unterrichtsmaterialien sowie deren unterrichtspraktische Umsetzung entwickelt. Diese wurden in einem selbstregulierten Lese- und Schreibtraining (vgl. Schilcher, Knott, Wild, Goldenstein, Sonntag, Stöger, 2020) vermittelt und eingeübt. Die einzelnen Trainingsbausteine wurden durch eine Interventionsstudie (RESTLESS) in ihrer Wirksamkeit überprüft. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, einerseits der Förderung von Schreibkompetenz am Beispiel des Textmusters Erzählen auf den Grund zu gehen, andererseits zu erproben, inwiefern textmusterspezifische Schreibstrategien, sogenannte Textproduktionsstrategien, einen Beitrag leisten können, damit Schüler/-innen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie zum Schreiben von Erzählungen nutzen können.

1.2 Struktureller Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist zweigliedrig gestaltet: Zunächst wird eine theoretische Verortung des Projekts und eine Einordnung in den Forschungsdiskurs vorgenommen. Hierfür werden die beiden komplexen Konstrukte Schreibkompetenz (vgl. 2.4) und Schreibstrategien (vgl. 4) skizziert. Zur Konzeptualisierung werden erst die Voraussetzungen, also das allgemeine Verständnis von Kompetenz und die Kompetenzentwicklung im schulischen Kontext sowie Merkmale von Textualität, welche die Produktperspektive des Konstruktes darstellen, vorgestellt. Es folgt die Darlegung des Schreibkompetenzbegriffs und die Vorstellung etablierter Schreibkompetenzmodelle. Anschließend werden die Prozessperspektive sowie die Entwicklungsperspektive besprochen, indem sowohl allgemeine Erkenntnisse zur Schreibentwicklung als auch empirische Studien zur Schreibentwicklung v. a. in der Primarstufe fokussiert werden.

In Kapitel 3 werden Erkenntnisse zum Schreibunterricht der Primarstufe sowie aktuelle didaktische Förderkonzepte vorgestellt. In diesem Kapitel werden ebenfalls Merkmale des Textmusters Erzählen als Teil des Gegenstandsbereiches des Schreibunterrichts aufgezeigt. Diese stellen wiederum die theoretische Basis für die im Rahmen des Trainings entwickelten Schreibstrategien dar.

Kapitel 4 widmet sich der Konzeptualisierung der Schreibstrategien, theoretisch ausgehend von einer allgemeinen Begriffsdefinition bis hin zu den Merkmalen spezifischer Schreibstrategien, hierbei soll die empirische Forschungslandschaft im Bereich der Schreibstrategieforschung skizziert werden (vgl. Knott, 2022).

Im zweiten Teil der Arbeit werden dann die empirischen Untersuchungen vorgestellt: Dafür werden an den Forschungsüberblick anschließend die Forschungsfragen und Hypothesen der Arbeit sowie das Design des Forschungsprojektes vorgestellt (vgl. 5). Es folgt die Darstellung der Entwicklung des Trainingsmaterials sowie

das konkrete Vorgehen im Rahmen der Interventionsstudie (vgl. 6). Daran schließt die Erläuterung der Evaluationsverfahren an: Für die Überprüfung der Wirksamkeit und Reflexion der Schreibstrategien im Training werden in einem Mixed-Methods-Design drei verschiedene Methoden in drei Teilstudien angewandt.

Studie 1 (vgl. 7) ist als quantitativer Längsschnitt angelegt, der in einem Treatment-Kontrollgruppen-Design Selbstaussagen zur spezifischen Strategieranwendung mit der Textqualität der entstandenen Schülertexte zu drei Messzeitpunkten vergleicht.

Studie 2 (vgl. 8) wird in Form einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und zeigt an einer kleineren Teilstichprobe zu sechs Messzeitpunkten, wie sich die Umsetzung der Strategieranwendung in verschiedenen Testformaten verändert und inwieweit Schüler/-innen einen Transfer der Schreibstrategien leisten können.

Studie 3 (vgl. 9) versucht mithilfe einer kleinen Teilstichprobe die Frage zu systematisieren, wie am Training teilnehmende Schüler/-innen über Strategien und ihren eigenen Strategieeinsatz reflektieren. Hierfür werden Daten einer Interviewstudie mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Knott, 2023).

Schließlich wird aus den Ergebnissen der einzelnen Teilstudien ein abschließendes Fazit für die Arbeit gezogen (vgl. 10).

2 Zum Stand der empirischen Schreibforschung: das Konzept Schreibkompetenz

„The act of writing is best described as the act of juggling a number of simultaneous constraints” (Flower, Hayes, 1980, 31).

Schreiben ist als Handlung ein unverzichtbarer Teil kultureller Praxis, da es vielfältige individuelle und gesellschaftliche Grundbedürfnisse befriedigen kann, indem es Kommunikation, Austausch und Kontakt mit anderen ermöglicht. Ferner können beim Schreiben Gedanken und Arbeitsergebnisse dokumentiert und gespeichert werden. Schreiben für sich und andere unterstützt die Denk- und Lernentwicklung und ermöglicht Selbstreflexion und Selbstaussdruck (vgl. Merz-Grötsch, 2014, 12 f.). Die Hauptfunktion des Schreibens ist die kommunikative Funktion, es dient zum Austausch mit einem Kommunikationspartner, dem etwas bescheinigt wird, der informiert oder zu etwas angeleitet werden kann, der zu etwas bewegt oder unterhalten werden kann (vgl. ebd., 13). Die kommunikative Grundfunktion sprachlicher Handlung drückt damit die Absicht des Schreibers oder der Schreiberin sowie die Funktion des Textes⁶ im Rahmen der Kommunikationssituation aus. Schüler/-innen sollen dazu befähigt werden, zunehmend selbstständig „Texte anspruchsvoll zu gestalten und kommunikativ erfolgreich zu realisieren“ (Feilke, Pohl, 2014, XIII). Dies spiegelt sich auch in den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife wider:

„Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten. Dabei schreiben sie entsprechend der jeweiligen Aufgabe in unterschiedlichen Textformen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014, 16).

Der kommunikative Zweck von Texten hat im schulischen Schreibunterricht gerade im Zuge der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren an Bedeutung gewonnen. Dies stellt eine wichtige Entwicklung für die wissenschaftliche Schreibdidaktik dar (vgl. Becker-Mrotzek, 2014, 67).

Damit die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern beim Verfassen von Texten (= Schreiben) besser verstanden werden können, ist es notwendig, sich der Anforderungen, die Texte an die Schreiber/-innen stellen sowie der Konstrukte *Schreibkompetenz*, *Schreibprozess* und *Schreibentwicklung* und der individuellen Voraussetzungen beim Schreiben bewusst zu werden.

6 Eine Definition und Beschreibung der Merkmale der Textfunktion finden sich in Kapitel 2.2.

„Schreiben ist schwierig, als komplexe Handlung ist [es] gekennzeichnet durch das Zusammenspiel ganz unterschiedlicher Teilfähigkeiten und verbunden mit entsprechend hohen Anforderungen an den Textproduzenten“ (Becker-Mrotzek, Böttcher, 2014, 23). Es erfordert eine komplexe Kombination aus Teilhandlungen: So müssen Ideen, die für die jeweilige Schreibaufgabe geeignet sind, erzeugt und ausgewählt werden (vgl. Glaser, Keffler, Palm, 2011, 12 f.). Diese müssen in einen Text übertragen werden, der unterschiedliche Anforderungen erfüllen muss (vgl. Torrance, Thomas, Robinson, 1994, 379; Bazerman, 2016, 18). Dabei muss die Schreiberin oder der Schreiber nicht nur die eigenen Gedankengänge ständig im Blick haben, sondern auch die allgemeingültigen, inhaltlichen und stilistischen Konventionen berücksichtigen, die für den jeweils zu verfassenden Text gelten (vgl. Torrance et al., 1994, 379; Bazerman, 2016, 18; vgl. 2.4). Das Herstellen semantischer Textzusammenhänge ist demnach mehr als „die schlichte Dekodierung sprachlicher Zeichen, sondern es muss als ein konstruktiv-schöpferischer Akt betrachtet werden, [...] der Bezug nimmt auf die Welt, die Intentionen des Produzenten und den eigenen Erfahrungshintergrund“ (Fix, U. 2008, 23). Daraus lässt sich schließen, dass Schüler/-innen beim Schreiben sprachliche, kognitive, motivational-volitionale, metakognitive und weitere Eigenschaften in unterschiedlicher Ausprägung zeigen müssen (vgl. Steinhoff, Grabowski, Becker-Mrotzek, 2017, 12).

Zusammengefasst ist Schreiben eine der komplexesten menschlichen Fähigkeiten, die eine Vielzahl von Voraussetzungen erfordert. Selbst das Schreiben kurzer Texte ist mental ähnlich anspruchsvoll wie das Schachspielen für Profi-Schachspieler/-innen, die den nächsten Zug planen (vgl. Kellogg, Whiteford, 2005, 255; Kellogg, 2008, 2). Wenn es also ein Ziel des Schreibunterrichts ist, aus Schreibnovizinnen und -novizen im Verlauf der Schulzeit Schreibexpertinnen und Schreibexperten zu machen, die selbstständig einen Text verfassen können, der einen kommunikativen Zweck erfüllt, den also potenzielle Leser/-innen verstehen und nutzen können (vgl. Becker-Mrotzek, 2014, 51), wird viel Zeit benötigt. Um Experte/-in zu werden, haben Profi-Schachspieler/-innen oder auch andere Expertinnen und Experten in ihrem Fach ungefähr 10 000 Stunden trainiert. Gute Spieler/-innen können ca. 5000–7500 Stunden und Amateure noch immer ca. 1500 Stunden an Trainingserfahrung aufweisen (vgl. Kellogg, 2008, 2). Auch wenn die Anzahl der Übungsstunden und der Stellenwert von gezielter Übung zum Erlangen eines Expertenstatus mittlerweile umstritten sind, bleibt Üben selbst als Prädiktor für individuelle Leistungsunterschiede unbestreitbar wichtig (vgl. Macnamara, Hambrick, Oswald, 2014, 1615). Übertragen auf den schulischen Schreibunterricht heißt das, wenn Schüler/-innen überhaupt als Amateur/-innen im Texteschreiben einigermaßen bestehen sollen, brauchen sie ausreichend Übungsgelegenheiten und Übungszeit. Ein Blick in die Praxis zeigt, dass die Schreibzeit hier bei weitem nicht ausreicht (vgl. Philipp, 2015b, 101; Kapitel 3).

Schüler/-innen am Ende der Grundschulzeit haben eine Trainingserfahrung von knapp vier Schuljahren und sind von den 1500 Stunden noch weit entfernt,

dennoch sind die Zielsetzungen der KMK-Bildungsstandards als Minimalstandards für die Primarstufe für den Bereich Schreiben hoch: Schüler/-innen am Ende der Grundschulzeit sollen dazu befähigt werden, Texte zu planen, deren Schreibabsicht deutlich wird, die angepasst an die jeweilige Schreibsituation, den jeweiligen Adressaten sowie den Verwendungszusammenhang angemessene sprachliche und gestalterische Mittel auf Basis von Formulierungs- und Textmodellen aufweisen. Die geschriebenen Texte sollen dabei verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht geschrieben sein. Erlebtes und Erfundenes sowie Erfahrungen und Sachverhalte sollen von den Lernenden in ihren Lernergebnissen geordnet festgehalten und in eigene Texte geschrieben werden. Diese müssen im Hinblick auf die Schreibaufgabe sowie auf Verständlichkeit und Wirkung von den Schülerinnen und Schülern überprüft und anschließend Texte in Bezug auf die äußere und sprachliche Gestaltung und auf die sprachliche Richtigkeit hin optimiert werden (vgl. für den Absatz: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, 11). Das hier geforderte Fähigkeitskonzept ist sehr vielschichtig, da verschiedene Lernprozesse betroffen sind und diverse kognitive Aktivitäten gleichzeitig gefordert werden. Dennoch zielen die Mindestanforderungen der Bildungsstandards in erster Linie „darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. Jeder Schule, jedem Lehrenden und jedem Lernenden soll klar sein, welche Mindestexpectationen gestellt werden“ (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth, Vollmer, 2007, 27). Ziel ist aber nicht nur eine Erfüllung der Mindestexpectationen, ein Großteil der Schüler/-innen soll dazu befähigt werden, die als Regelstandards⁷ bezeichneten Leistungen auf einem mittleren Kompetenzniveau erbringen zu können (vgl. ebd., 2007, 28).

Der Stellenwert des Schreibens im schulischen Curriculum wird darüber hinaus begünstigt durch die zunehmende Literalisierung der Gesellschaft. Die Fähigkeiten, Lesen und Schreiben zu können, haben einen bisher nie dagewesenen Stellenwert erlangt: Schreibfähigkeiten sind zum allgemein akzeptierten Maßstab der Leistungsfähigkeit geworden, der Kenntnisse und Fähigkeiten dokumentiert und bewertbar macht, also zum „Schlüssel zu Bildungswegen“ (Merz-Grötsch, 2014, 18). Umso wichtiger wird die Förderung dieser beiden Kompetenzen im Unterricht, um für möglichst alle Schüler/-innen gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Gerade wegen der geringen Erwerbs- und Übungszeit im Unterricht ist es wichtig, dass Lehrkräften nicht nur modellhafte didaktisch-methodische Anleitungen an die Hand gegeben

7 Neben den *Minimal-* und *Regelstandards* wurde als drittes Konzept die sogenannten *Maximalstandards* (auch *Optimalstandards*) geprägt, diese maximal erwartbaren Kompetenzen stellen Optimalvoraussetzungen dar. Sie wurden aber auch vielfach kritisiert, da durch die Maximalstandards ein Bild geprägt wird, dass „Anforderungen an untere Leistungsniveaus bloß negativ, durch den Grad der Abweichung vom Ideal beschrieben werden können“ (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth, Vollmer, 2007, 28).

werden, sondern, dass das Konstrukt der Schreibkompetenz sowie ein Verständnis für den Schreibprozess und die Schreibentwicklung stärker in den Fokus rücken, um bei den Lehrkräften Verstehensprozesse für die Vermittlung auszulösen.

Um im Folgenden das Konstrukt *Schreibkompetenz* zu beschreiben, muss dieses konzeptualisiert werden. Dafür werden die Konzepte *Textualität*, *Schreibprozess* und *Schreibentwicklung* näher erläutert, um zu zeigen, was kompetente Schreiber/-innen kennzeichnet, wie diese Merkmale mit ihrem Schreibprozess zusammenhängen und welche Voraussetzungen durch die Entwicklung gegeben sind. Aufbauend auf der Idee, dass das Kompositum „Schreibkompetenz“ aus den beiden Konstituenten „Schreiben“ und „Kompetenz“ besteht (vgl. Philipp, 2015b, 7), sollen diese aus verschiedenen Blickwinkeln inhaltlich beleuchtet und gefüllt werden. In einem ersten Schritt werden theoretische Überlegungen zum allgemeinen Kompetenzbegriff (vgl. 2.1) sowie zum Textbegriff (vgl. 2.2) dargelegt. Diese bilden den Rahmen für den Schreibkompetenzbegriff (vgl. 2.4), der von dessen verwandten Konzepten *literale Kompetenz* und *Textkompetenz* abgegrenzt wird. In einem zweiten Schritt folgt die Darstellung etablierter und aktueller Schreibkompetenzmodelle (vgl. 2.5), die einen wesentlichen Einfluss auf die Erstellung der Interventionsstudie der Arbeit haben. Abschließend werden die Modellierung prototypischer Schreibprozesse (vgl. 2.3) sowie die Entwicklung von Schreibfähigkeiten von Schüler/-innen (vgl. 2.6) – als Rahmenbedingungen der Intervention – gezeigt.

2.1 Bedingung I: Zum Begriff der Kompetenzentwicklung und seiner Rahmenbedingungen für den Bereich Schreiben

Infolge der Debatte um die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Baumert et al., 2001) sowie weiterer internationaler Vergleichsstudien (z. B. TIMSS, IGLU/PIRLS) ist der Kompetenzbegriff vermehrt in das Interesse der Öffentlichkeit gerückt. Die Diskrepanz zwischen den tatsächlich erreichten Kompetenzen und den eigentlichen Ansprüchen des Bildungssystems wird durch internationale Vergleichsuntersuchungen am Ende der Pflichtschulzeit (z. B. TIMSS, PISA) sichtbar gemacht. Sie erlangen große Aufmerksamkeit in der Gesellschaft, gleichzeitig sind sie Anstoß für eine umfassende und gezielte Unterrichtsreform (vgl. Klieme, Leutner, 2006, 876 f.). Überdies nehmen Bildungsinitiativen wie beispielsweise „No Child Left Behind Act“ (2002), „Every Student Succeeds Act“ (2015) oder dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der EU (2000) einen erheblichen Einfluss auf die Forschungstätigkeit im Bereich Bildungsforschung⁸. Es entsteht ein Bewusstsein dafür, dass Zeugnisse

8 *Bildungsforschung* (eine Abgrenzung zum Begriff Bildungswissenschaften ist in der Forschungsliteratur nicht einheitlich gegeben) ist die „Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 16). Ihre Aufgabe ist dabei das Ausarbeiten wissenschaftlicher Informationen, auf deren Basis rational begründete

oder Noten keine Auskunft über die Humanressourcen einer Gesellschaft, oder im schulischen Kontext über den Bildungsstand sowie Wissen und Können von Schüler/-innen geben können (vgl. Klieme, Leutner, 2006, 876). Diese Tatsache bildet das Fundament der Diskussion um den Kompetenzbegriff. Die folglich entstandenen Bildungsstandards „zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs“, der Aufbau von Kompetenzen wird das zentrale Bildungsziel (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, 6). Daraus entwickelt sich die Zielsetzung:

„Gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten. Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Input-Steuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen. Außerdem zeigen die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten, dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen“⁹ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland).

Durch diese Interessenverschiebung rückt das Faktenwissen in den Hintergrund, konzeptionelles Verständnis sowie das kumulative Lernen rücken in den Vordergrund (vgl. Schilcher, 2018, 43). In diesem Rahmen richten sich die jeweiligen Curricula sowie Förderansätze und Lerntraditionen auf eine starke Kompetenzorientierung im Unterricht aus. Die Bildungsstandards werden zur verbindlichen Festlegung und Formulierung, die festsetzen, welche bestimmten Kompetenzniveaus zu welchen bestimmten Zeitpunkten in der individuellen Bildungsbiografie von Schü-

bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen getroffen werden können (vgl. Tippelt, Schmidt-Hertha, 2018, 2). Die Forschungsergebnisse bieten dabei einen Orientierungsrahmen für bildungspolitische Entscheidungen und unterrichtspraktische Umsetzungen. Die Bildungsforschung kann als ein multidisziplinärer Zusammenschluss aus den Teildisziplinen der Psychologie, Pädagogik und Erziehungswissenschaften, Soziologie sowie den Fachdidaktiken mit den Forschungsperspektiven auf sogenannte „Bildungsthemen“ (z. B. (nicht-)institutionalisiertes Bildungswesen, Lernvoraussetzungen, -sozialisation, -prozesse, Professionswissen von Lehrkräften, lebenslanges Lernen) gesehen werden (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, 100). Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen Lehr- und Lernprozesse im (außer-)schulischen Bereich sowie die Sozialisationsbereiche der Lernenden (vgl. Tippelt, Schmidt-Hertha, 2018, 3).

9 Im Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland im sogenannten *Konstanzer Beschluss* entschieden, das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen.

lerinnen und Schülern erreicht werden sollen (vgl. Mindest-, Regel- und Maximalstandards). Somit benennen die nationalen Bildungsstandards

„die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. [Sie] [...] legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et al., 2007, 9).

Kompetenz bezieht sich immer darauf, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können (vgl. Klieme, Leutner, 2006, 879). Anders als in der Bildungsforschung werden im psychologischen Begriffsverständnis nur die Bereiche erfasst (z. B. Kognition, Motivation), die durch Lernen, Üben und Erfahrungsgewinn in verschiedenen Anforderungssituationen beeinflussbar sind (vgl. Becker-Mrotzek, Schindler, 2007, 7). Die meisten aktuellen Kompetenzdefinitionen im Bereich der Bildungsforschung berufen sich auf die recht weitgefassete Definition von Franz E. Weinert (2001, 27 f.), die beide Ansätze in gewisser Weise vereinbart:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Weinert versteht Kompetenz als das Lesen von bestimmten Arten von Problemen, Kompetenzen beziehen sich dabei auf verschiedene Domänen und können beim Individuum unterschiedlich ausgeprägt sein (vgl. Grabowski, 2014, 22). Kompetenz bezeichnet also eine in einer Domäne, in bestimmten Kontexten oder Anforderungssituationen realisierte Fähigkeit (vgl. Terhart, 2006, 236, Gruber, Scheumann, Krauss, 2019, 60 f.), sie ist daher erlernbar und zeigt sich immer dann, wenn Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigt werden müssen (vgl. Blömeke, Gustafsson, Shavelson, 2015, 6; Klieme, Leutner, 2006, 879). Kompetenzen sind keine Sache des Talents, sie werden zwar von vorhandenen Eigenschaften der Lernenden beeinflusst, gelten als latente Eigenschaften in stabiler und manifester Ausprägung, sind aber grundsätzlich erlernbare und veränderbare Fähigkeiten, die durch zielgerichtete Übung verändert werden können (vgl. Schilcher, 2018, 45).

Der Begriff Kompetenz wird im bildungswissenschaftlichen Kontext als die „Fähigkeit zur Bewältigung von Problemsituationen“ (Grabowski, 2014, 18; Grabowski, Blabusch, Lorenz, 2007, 42) verwendet, das Problemlösen (vgl. Fußnote 16) ist dabei als kognitionpsychologischer Begriff als Informationsverarbeitungsprozess zu verstehen. Überdies wird er im Bereich der Professionalisierung als die „Befugnis oder Zuständigkeit, in bestimmten Situationen (auf der Basis einer angemessenen Befähigung oder Legitimation) zu handeln“ (Grabowski, 2014, 18) verstanden. Der

verwendete Kompetenzbegriff ist ein theoretisches Konstrukt nicht direkt beobachtbarer Merkmalsausprägungen, das aufgrund beobachtbarer Indikatoren erschlossen werden muss (vgl. Mathiebe, 2018, 23). Dies wird im Forschungsalltag meist domänenspezifisch an kleinen Teilgebieten (z. B. Schreiben, Erzählen) untersucht.

Neben der Fähigkeit der Problemlösung beinhaltet Weinerts Definition auch die Bereitschaft der Problemlösung. Diese motivationalen und volitionalen Aspekte werden häufig in Kompetenzmodellen – hier bezogen auf das Schreiben – vernachlässigt, der Fokus liegt auf den kognitiven Aspekten (vgl. Pohl, 2014, 102). Zusammenfassend liegt dem Kompetenzbegriff, wie er in der Bildungsforschung, aber auch in der Deutschdidaktik verwendet wird, ein kognitivistisch-konstruktivistisches Verständnis von Lernen zugrunde (vgl. Sturm, Weder, 2016, 142; Philipp, 2015a, 31), das heißt, dass Lerner sowohl individuell als auch eigenaktiv lernen und Probleme in verschiedenen Situationen erfolgreich lösen können (vgl. Hasselhorn, Gold, 2013, 66), die Transferfähigkeit von Wissen rückt damit in den Fokus. Dies zeigt sich auch in Abbildung 1, die Kompetenz als Kontinuum“ darstellt (Blömeke et al., 2015, 7). Die individuellen Dispositionen, die die jeweilige spezifische Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung beeinflussen, werden am Ende in eine sogenannte Performanzleistung (=beobachtbares Verhalten) umgesetzt, aus dieser kann dann auf das jeweilige Kompetenzniveau geschlossen werden (vgl. Schilcher, 2018, 45).

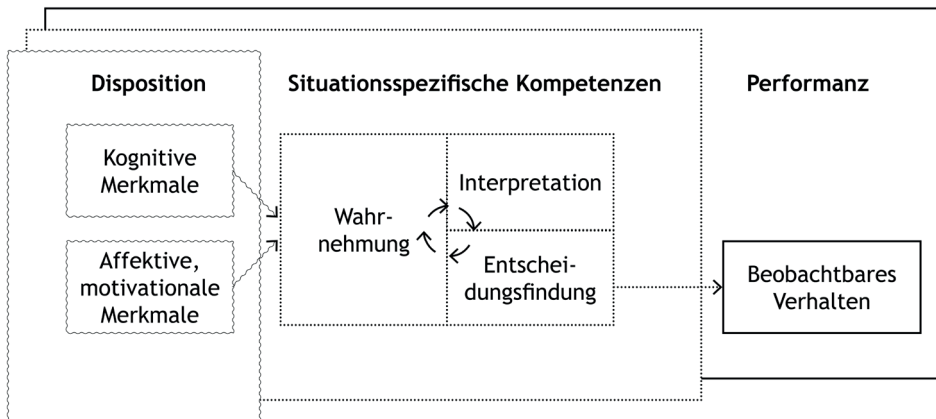


Abb. 1: Situationsspezifische Kompetenz (Schilcher, 2018, 46; nach Blömeke et al., 2015, 7)

Aufgabe der Lehrkraft in einem kompetenzorientierten Unterricht ist dabei das Ermöglichen von möglichst effektiven Lernprozessen (vgl. Schilcher, 2018, 50). So wird deklaratives, fachliches Wissen mit prozeduralem Wissen verknüpft und in Bezug zu einer konkreten Anforderungssituation gesetzt (vgl. Müller, Gartmeier, Prenzel, 2013, 129).

Für das Schreiben einer Erzählung heißt das beispielsweise, dass Schüler/-innen im Unterricht den sprachlichen Merkmalen von narrativen Texten mithilfe eines Kinderbuches als Modell begegnen, diese analysieren und dann beim Schreiben

ihrer eigenen Geschichten anwenden. So entsteht die sogenannte Kumulativität des Wissenserwerbs, durch den Abruf von erworbenem Wissen in unterschiedlichen Kontexten und die Übertragung auf neue Situationen. Damit verbunden ist die Erhöhung der Verarbeitungstiefe des Wissens als zentrale Forderung des kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. Müller et al., 2013, 131ff.). Fragen, die sich daraus in Bezug auf die Schüler/-innen entwickeln, sind: Was muss eine Schülerin oder ein Schüler mindestens erreichen (Minimalstandard), was sollte typischerweise erreicht werden (Regelstandard) und was können die besten Lernenden leisten (Maximal-/Optimalstandard) (vgl. Grabowski, 2014, 22).

Die starke Ausrichtung auf die Überprüfung des Erreichens von Kompetenzen geriet zunehmend in die Kritik, da es hierbei zu einer verstärkten Zergliederung komplexer Kompetenzen in Teilkompetenzen kommt, die das Gesamtkonstrukt nicht mehr ausreichend abbilden können, was gerade bei komplexen Konstrukten wie beispielsweise dem Schreiben zu beobachten ist (vgl. Sturm, Weder, 2016, 147). Die aus dieser Diskussion deutlich werdende Perspektivierung des Bildungssystems, von der Input zur Output-Orientierung, zeigt sich gleichzeitig besonders in der Hinwendung zur empirischen Evidenz der Wirksamkeit von Unterricht. Die daraus folgende Einbindung der Psychologie und ihrer Methoden in der Bildungsforschung sowie deren Ausrichtung auf interdisziplinäre Arbeitsweise und Anbindung an bildungspolitische Fragestellungen gehen daraus hervor. Zusammenfassend für den Unterricht heißt das, dass der Begriff *Kompetenz* keine klar umrissene, feste Größe darstellt, sondern in Bezug auf ein spezifisches Erkenntnisinteresse ausdifferenzierend wirkt. Für unterrichtsbezogene und fachdidaktische Erkenntnisse muss also ein anderes Kompetenzkonzept modelliert und differenziert werden als beispielsweise für ein Systemmonitoring (z. B. OECD/PISA) (vgl. Husfeldt, Lindauer, 2009, 140). Somit stellt der Begriff *Kompetenz* ein allgemeines Fundament dar, auf das unterschiedliche Kompetenzmodelle gebaut werden. Mit der Diskussion um den Kompetenzbegriff rücken zunehmend auch komplexere Anforderungen und vor allem die Modellierung domänenspezifischer Teilkonstrukte in den Fokus (vgl. Klieme, Leutner, 2006, 876).

Für den Bereich Kompetenzerwerb beim Schreiben werden aktuell besonders das Konstrukt *Schreibkompetenz*, die Planung und Auswertung von Schreibprozess und -produkten sowie Selbstregulation und Metakognition beim Lösen fachspezifischer Probleme in den Blick genommen. Es wird daher im Folgenden Ziel sein, eine Begriffseingrenzung vorzunehmen und auf Basis eines einschlägigen Forschungsdiskurses das Konstrukt *Schreibkompetenz* als Ziel unterrichtlicher Maßnahmen zu konturieren (vgl. Kap. 2.3). Hierfür werden verschiedene Begriffsdefinitionen voneinander abgegrenzt und systematisiert, das Gesamtkonstrukt wird, in Anlehnung an Martin Fix (2008), Baurmann und Pohl (2009), Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) sowie Schilcher und Wild (2018) aus der Produktperspektive sowie der Prozessperspektive betrachtet.

2.2 Bedingung II: Zu den texttheoretischen Grundlagen und deren Anforderungen an die Schreiber/-innen

Wer lernen will, wie man kompetent Texte schreibt, braucht Beispiele, Vorbilder, prototypische Vorstellungen und Muster sowie eine gewisse Erfahrung, damit ein wohlgeformter Text mit einer angemessenen inhaltlichen Struktur sowie Funktion entstehen kann. Dabei ist diese Form des Schreibens (= Schreiben als Tätigkeit) nicht synonym zu gebrauchen mit dem Produzieren von Texten oder mit dem Herstellen von Schrift (vgl. Becker-Mrotzek, 2004, 30). Vielmehr muss eine Annäherung über das Konstrukt Schreibkompetenz erfolgen. Möchte man sich der Beschreibung des Konstrukts Schreibkompetenz nähern, muss als erster Schritt über eine Produktperspektive der Fokus auf den sichtbaren Outcome (= Text) und dessen spezifische Merkmale gelegt werden:

Was ist ein Text?

In der Textlinguistik zeigt sich ein buntes Nebeneinander von verschiedenen Definitionen des Textbegriffes (vgl. Adamzik, 2016, 40; Fix, U., 2008, 17), auch der von Nina Janich herausgegebene Sammelband demonstriert diese Tatsache eindrucksvoll, indem sich dieser in über 15 Begriffseinführungen und Blickwinkeln namhafter Linguisten dem Textbegriff nähert (vgl. Janich, 2008). Einige Merkmale verbinden sich in einer Vielzahl von Textdefinitionen, so ist eine gemeinsame Annahme, dass die Schreiberin oder der Schreiber im Text ein Thema erkennen lässt. Der Text selbst umfasst in der Regel mehr als einen Satz, ist informativ, situationsangemessen, kohärent und strukturiert (vgl. Brinker, Cölfen, Pappert, 2014, 18 ff.; Greule, Reimann, 2015, 1 f.; Merz-Grötsch, 2001, 26; Vater, 2001, 13 f.). „Texte können mündliche oder schriftliche Werkzeuge der Kommunikation sein“ (Fix, M., 2008, 64), sie sind „die Werkzeuge des kommunikativen Handelns“ (Feilke, 2000b, 16). Zentraler Zweck von Texten ist die Überwindung von Raum und Zeit, durch Speicherung der Sprechsituation für abwesende Adressatinnen und Adressaten (vgl. Ehlich, 1984, 13 f.). Nach Feilke (2002) wird ein Text als eine „geregelte Komposition von Handlungen verstanden, die mehr oder weniger geglückt sein kann. Textschwächen und Fehler im Textaufbau können als Schwierigkeiten bei der Differenzierung und Integration unterschiedlicher Anforderungen der Handlungsorganisation beim Schreiben verstanden werden.“ (Feilke, 2002, 1). Feilke und Augst nennen diese „kommunikative Handlungsprobleme“, die sich dem Schreiber aufgrund der Spezifika der geschriebenen Sprache ergeben, als eine Besonderheit von schriftlicher Kommunikation (1989, 306), die in Textform erfolgt. Der Zweck eines jeden Textes ist also die Überlieferung sprachlichen Handelns (vgl. Ehlich, 1984, 18 f.; Ludwig, 1983, 80). Schriftliche Texte müssen „aus sich selbst heraus verständlich sein“ (Feilke, 2000b, 17). Bußmann bezeichnet als Text „eine monologische, im prototypischen Fall schriftlich fixierte sprachliche Einheit, die insgesamt als sinnvolle kommunikative Handlung

- strategic behaviors, and skills in predicting elementary students' persuasive writing from source material. *Reading and Writing*, 32 (6), 1431–1457.
- Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.) (2015). *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wild, Johannes (2018). Schülertexte bewerten und beurteilen. In Anita Schilcher, Kurt Finkenzer, Christina Knott, Friederike Pronold-Günthner & Johannes Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 204–217). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Wild, Johannes (2019). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beim Schreiben. In Ina Kaplan & Inger Petersen (Hrsg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (Sprachliche Bildung, S. 101–119). Münster, New York: Waxmann.
- Wild, Johannes (2020). Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern. Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe (Sprachliche Bildung – Studien). Münster: Waxmann.
- Wild, Johannes & Schilcher, Anita (2019). Texte verfassen. In Johannes Wild & Alfred Wildfeuer (Hrsg.), *Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen* (S. 157–189). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wild, Johannes; Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (2018). Erzählkompetenz entwickeln. Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I. *ide*, 42 (49–61).
- Wild, Klaus-Peter (2000). *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann.
- Wild, Klaus-Peter (2018). Lernstrategien und Lernen. In Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt & Susanne Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Beltz Psychologie 2018, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 467–473). Weinheim: Beltz.
- Winter, Claudia (1998). *Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie*. Augsburg: Wißner.
- Wirtz, Markus & Caspar, Franz (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Woolston, Chris (2015). Psychology journal bans P values. *Nature*, 519 (7541), 9.
- Wrobel, Arne (1995). Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion (Germanistische Linguistik, Bd. 158). Berlin: DE GRUYTER.
- Wygotski, Lew S. (1974). *Denken und Sprechen* (Conditio humana, 5., korrigierte Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Ziegler, Albert & Stöger, Heidrun (2005). Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen. Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe Grundschule zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen (Band 1). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Zierer, Klaus (2019). Erfolgreiches Feedback ist nicht einfach, aber es ist wirkungsmächtig! *Friedrich Jahresheft*, XXXVII, 6–9.
- Zimmerman, Barry J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Hrsg.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (S. 1–37). Mahwah, N. J.: Erlbaum.

- Zimmerman, Barry J. & Campillo, Magda (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In Janet E. Davidson & Robert J. Sternberg (Hrsg.), *The Nature of Problem Solving* (S. 233–262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, Barry J. & Risemberg, Rafael (1997). Becoming a Self-Regulated Writer. A Social Cognitive Perspective. *Contemporary educational psychology*, 22 (1), 73–101.
- Zimmerman, Barry J. & Schunk, Dale H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (S. 1–12). New York: Routledge.
- Zwaan, Rolf A.; Langston, Mark C. & Graesser, Arthur C. (1995). The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension: An Event-Indexing Model. *Psychological Science*, 6 (5), 292–297.

Verwendete Software

- Lenhard, Wolfgang & Lenhard, Alexandra (2014-2017): Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnsson. <http://www.psychometrica.de/lix.html> (03.01.2020).
- Lenhard, Wolfgang & Lenhard, Alexandra (2016): Berechnung von Effektstärken. <http://www.psychometrica.de/effektstaerke.html> (03.01.2020).
- Wild, Johannes & Pissarek, Markus (o. J.). Ratte. Regensburg Analysetool für Texte. <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html> (03.01.2020).
- f4transcript (<https://www.audiotranskription.de/f4>).

Statistik-Software

- MAXQDA Plus 2018 (<https://www.maxqda.de/>).
- SPSS 25 für Windows (<https://www.ibm.com/de-de/analytics/spss-statistics-software>).
- The R Project for Statistical Computing (<https://www.r-project.org/>).

Verwendete R-Packages

- Bates, Douglas; Maechler, Martin; Bolker, Ben & Walker, Steve: Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. In: Journal of Statistical Software 2015, 67 (1). S. 1–48.
- Chang, Winston; Henry, Lionel; Pedersen, Thomas Lin; Takahashi, Kohske; Wilke, Claus; Woo, Kara & Yutani, Hiroaki: ggplot2 (2020): Create Elegant Data Visualisations Using the Grammar of Graphics. R package version 3.3.30. <https://cloud.r-project.org/web/packages/ggplot2/index.html>
- Barton, Kamil: MuMIn: Multi-Model Inference. R package version 1.40.4. <https://CRAN.R-project.org/package=MuMIn>
- Kuznetsova, Alexandra; Brockhoff, Per B. & Christensen, Rune H.B. (2017): lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. In: Journal of Statistical Software 2017, 82 (13). S. 1–26.
- Revelle, William: psych: Procedures for Personality and Psychological Research, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA 2018. <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.8.4.

Danksagung

Diese Arbeit ist das Ergebnis eines mehrjährigen, manchmal „rastlosen“ Forschungsprozesses. Am Gelingen dieser Arbeit haben viele Menschen großen Anteil, daher möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

An erster Stelle danke ich meiner Doktormutter Anita Schilcher. Sie hat mich von Beginn an mit großem Vertrauen begleitet, mich fachlich gefordert und in Phasen des Zweifelns ermutigt. Ihre wissenschaftliche Klarheit, ihre Geduld und ihre Haltung zur Forschung haben meine Arbeit nachhaltig geprägt. Für mich ist sie eine wichtige Mentorin und ein Vorbild, das zeigt, wie selbstverständlich und überzeugend Frauen ihren Weg in der Wissenschaft gehen können.

Meinem Zweitgutachter Torsten Steinhoff danke ich sehr für seine differenzierten Rückmeldungen und die neuen Perspektiven, die er auf meine Arbeit eröffnet hat. Seine Anregungen waren für die Weiterentwicklung der Dissertation ebenso wertvoll wie sein Rat über das Projekt hinaus. Afra Sturm danke ich für die Bereitschaft zur Drittbegutachtung und für ihre sorgfältige und wertschätzende Auseinandersetzung mit meiner Arbeit.

Die Dissertation ist im Rahmen des Projekts Restless entstanden. Mein Dank gilt allen Projektbeteiligten, insbesondere Johannes Wild, für die fachlich produktive und zugleich kollegiale Zusammenarbeit. Viele theoretische Klärungen, methodische Entscheidungen und praktische Umsetzungen sind aus diesem kontinuierlichen Austausch hervorgegangen. Die gemeinsame Arbeit und die anregenden Diskussionen habe ich immer als sehr gewinnbringend empfunden und hoffe auf weitere gemeinsame Projekte.

Den Kolleginnen und Kollegen an den Lehrstühlen für Deutschdidaktik, Educational Data Science sowie dem RUL-Forschungskolleg der Universität Regensburg und besonders meinen Bürokolleginnen danke ich für das offene, anregende und kollegial-freundschaftliche Arbeitsumfeld. Der Austausch und die konstruktiven Diskussionen haben meine Arbeit in vielen Phasen bereichert.

Dankbar bin ich Heidrun Stöger, Stefan Krauss, Sven Hilbert und Alfred Lindl für die methodische Beratung. Ihre Expertise, ihre Unterstützung, ihr Lehrangebot und die gemeinsamen Forschungskolloquien haben wesentliche Impulse für die empirische Ausrichtung dieser Arbeit gegeben. Ebenso danke ich den studentischen Hilfskräften, die mit großer Sorgfalt an der Codierung tausender Texte mitgewirkt haben, ohne sie wäre eine Datenauswertung in diesem Umfang nicht möglich gewesen.

Ein besonderer Dank gilt meinen lieben Freundinnen, die sich der intensiven Aufgabe des Korrekturlesens gestellt haben. Mehr als vierhundert Seiten aufmerksam, kritisch und mit großer Sorgfalt zu lesen, ist alles andere als selbstverständlich. Sabine Hallmer hat hier den größten Anteil übernommen. Ich danke dir von Herzen für deine investierte Zeit und alle unterstützenden Worte, die mich immer