

## «Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte» – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben

Afra Sturm, Nadja Lindauer, Tim Sommer

### Abstract

Der Expertise von Lehrpersonen kommt ein hohes Gewicht mit Blick auf die Gestaltung des Unterrichts zu, sowohl bezogen auf das Professionswissen als auch auf Überzeugungen. Über die schreibbezogene Expertise ist im Vergleich zu anderen didaktischen Domänen wenig bekannt. Im Rahmen des SNF-Projekts «Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht» wird eine Konzipierung des Professionswissens vorgeschlagen, die sich zwar an mathematikdidaktische Überlegungen anlehnt, dabei aber Modifikationen vornimmt, indem die schreibdidaktisch relevanten Besonderheiten berücksichtigt werden.

Die Hauptergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen der Primarstufe am Ende ihrer Ausbildung über eher geringes Professionswissen verfügen und dass dieses im Verlauf des ersten Berufsjahrs nicht zunimmt. Hinsichtlich der Überzeugungen zeigen sie hohe Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl in Bezug auf ihre eigenen Schreibfähigkeiten wie auch in Bezug auf ihre Fähigkeit, Schreiben zu unterrichten. Diese Überzeugungen nehmen nach dem ersten Berufsjahr nicht ab, das heisst, hier zeigt sich der vielfach angenommene «Praxisschock» nicht.

### Schlüsselwörter

Expertise Lehrpersonen, Schreibdidaktik, Novizenforschung, Weiterbildung

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

### AutorInnen

Afra Sturm, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6,  
CH-5210 Windisch, [afra.sturm@fhnw.ch](mailto:afra.sturm@fhnw.ch)

Nadja Lindauer, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6,  
CH-5210 Windisch, [nadja.lindauer@fhnw.ch](mailto:nadja.lindauer@fhnw.ch)

Tim Sommer, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6,  
CH-5210 Windisch, [tim.sommer@fhnw.ch](mailto:tim.sommer@fhnw.ch)

# «Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte» – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben

Afra Sturm, Nadja Lindauer, Tim Sommer

## Einleitung

Den Lehrkräften wird allgemein ein grosser Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und die Leistungen der SchülerInnen zugeschrieben (Hattie, 2012). Zeigen Leistungsstudien auf, dass ein Teil der Lernenden nur über geringe bzw. unzureichende Kompetenzen verfügt, so rückt folglich die Expertise der Lehrpersonen vermehrt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Eine längere Forschungstradition zum Professionswissen und den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften weist die Domäne Mathematik auf. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das fachdidaktische Wissen die grössere prädiktive Wirkung auf die Schülerleistungen hat als das fachliche Wissen (Kleickmann et al., 2013) und dass positive Zusammenhänge zwischen den Wissensbeständen und den unterrichtsbezogenen Überzeugungen bestehen (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009).

In der Domäne Schreiben legen Leistungsstudien zwar dar, dass ein gewichtiger Anteil der SchülerInnen nur unzureichende Schreibkompetenzen erworben hat (National Center for Education Statistics, 2012; Neumann & Lehmann, 2008), Forschungsarbeiten zur Expertise von Lehrkräften, insbesondere zu ihrem Professionswissen, liegen jedoch kaum vor. Die bisher durchgeführten Untersuchungen ergründeten in erster Linie, welche Überzeugungen Lehrpersonen aufweisen und inwiefern sie nachweislich wirksame Förderansätze anwenden, wobei sich die Studien auf Selbstauskünfte von Lehrkräften stützten. Studien, welche das tatsächliche Unterrichtshandeln der Lehrpersonen im Rahmen von Beobachtungen erfassen oder ihre Wissensbestände testen, stellen im Bereich Schreiben ein Desiderat dar. Gleiches gilt für die Frage, wie Expertise von Lehrpersonen im Schreibunterricht zu konzipieren ist, über welches Professionswissen sie verfügen sollten und welche Überzeugungen im Hinblick auf einen guten Schreibunterricht günstig sind.

In diesem Beitrag wird eine Teilstudie aus dem SNF-Projekt «Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht (NOVIS)» vorgestellt, in der u.a. fachliches und fachdidaktisches Wissen als Teil des Professionswissens und Selbstwirksamkeitserwartungen als Teil der berufsbezogenen Überzeugungen in der Domäne Schreiben in den Blick genommen wurden. Nach einer einführenden Darstellung in Kapitel 1 werden die Konzipierung der eingesetzten Instrumente zur Erfassung der Lehrpersonen-Expertise und die Datenauswertung erläutert (Kap. 2) sowie die Hauptbefunde der Teilstudie präsentiert (Kap. 3) und in Kapitel 4 abschliessend diskutiert.

## 1 Expertise von Lehrpersonen

Zur Expertise von Lehrpersonen – vgl. Abbildung 1, S. 3– zählen einerseits das Professionswissen, das im Wesentlichen neben dem pädagogischen und curricularen Wissen auch fachliches sowie fachdidaktisches Wissen umfasst, andererseits Überzeugungen, die sich auf unterschiedliche Systemebenen beziehen können (Bromme, 2008; Kunter et al., 2009; Shulman, 1986). Zu diesen Systemebenen wird u.a. das Selbst mit seinen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gerechnet.

Im Folgenden werden fachliches und fachdidaktisches Wissen (Kap. 1.1) sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Kap. 1.2) näher erläutert. Zusätzlich wird der Forschungsstand in der Domäne Schreiben jeweils kurz dargestellt.

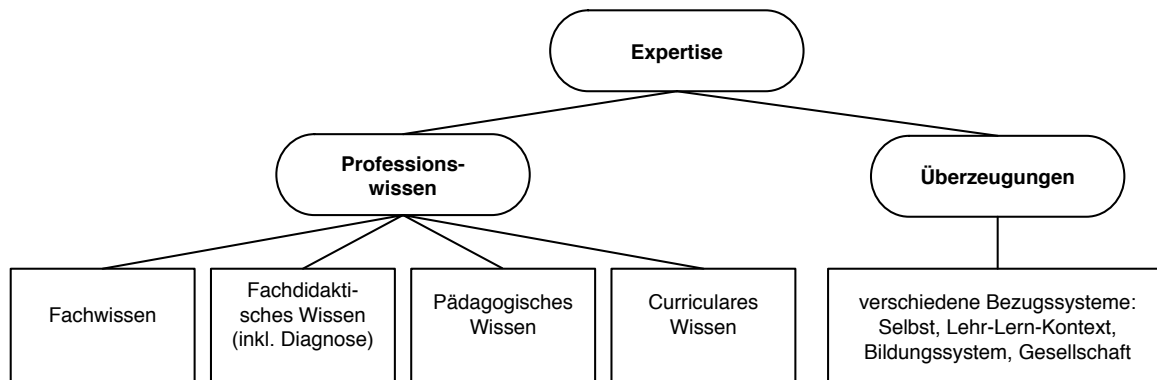


Abbildung 1: Expertise von Lehrpersonen (Darstellung basierend auf Kunter et al., 2009)

### 1.1 Professionswissen

Unter *fachdidaktischem Wissen* wird in der Nachfolge von Shulman (1986) Wissen über die fachbezogene Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen verstanden. Im Vordergrund steht dabei die Lehrbarkeit der zu vermittelnden Inhalte. Angesprochen ist damit die Art und Weise, wie Inhalte dargeboten und erklärt werden, so dass sie von den SchülerInnen verstanden und gelernt werden können. Da fachdidaktisches Wissen bei Shulman (1986) sehr allgemein gehalten ist, drängt sich eine fachbezogene Spezifizierung auf. Im Projekt COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom) wurde daher ausgehend von einer konstruktivistischen Auffassung folgende Differenzierung des mathematikdidaktischen Wissens vorgenommen (Krauss et al., 2008, S. 234):

- a) Wissen über das Verständlichmachen von mathematischen Inhalten
- b) Wissen über mathematikbezogene Schülerkognitionen
- c) Wissen über das kognitive Potenzial von Mathematikaufgaben

Bezüglich der ersten Komponente des fachdidaktischen Wissens (a) ist hervorzuheben, dass in der Domäne Schreiben im deutschen Sprachraum seit den 1980er-Jahren eine Orientierung am prozessorientierten Ansatz vorherrscht. Gemäss diesem Ansatz soll der Sprachunterricht «die Lerner dabei unterstützen, Wissen in einem aktiven und selbstständigen Konstruktionsprozess aufzubauen» (Fix, 2006, S. 119). Damit geht er mit der lerntheoretischen Auffassung eines eher gemässigten Konstruktivismus einher und grenzt sich von (direkter) Instruktion ab, die etwa den nachweislich effektiven Ansätzen zur expliziten Strategievermittlung zugrunde liegt und u.a. dadurch gekennzeichnet ist, dass die Lehrperson ein schrittweises Vorgehen modelliert und Phasen mit angeleitetem und zunehmend selbstständigerem Üben einbaut (Graham & Harris, 2005). Die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Bereich Schreiben erfolgt damit auf der Grundlage verschiedener lerntheoretischer Auffassungen, und es bleibt zunächst offen, inwiefern sich fachdidaktisches Wissen in der Domäne Schreiben analog zu COACTIV (Krauss et al., 2008) spezifizieren lässt. Tatsächlich scheinen der (gemässigte) Konstruktivismus und die (direkte) Instruktion aber durchaus komplementäre Ansätze darzustellen (Lipowsky, 2009, S. 80). Denn SchülerInnen mit günstigen Lernvoraussetzungen profitieren eher von offenen bzw. prozessbezogenen Ansätzen, Lernende mit ungünstigen Voraussetzungen hingegen eher von direkter Instruktion. Diesen Umstand gilt es bei der Konzipierung und Erfassung von fachdidaktischem Wissen zu berücksichtigen.

Des Weiteren gilt es zu beachten, dass in der Domäne Schreiben – im Unterschied zur Mathematik – zum prozessbezogenen das textproduktbezogene fachdidaktische Wissen dazukommt. Genre- bzw. Textsortenwissen wird sowohl in der prozessorientierten Schreibdidaktik als auch in den Ansätzen der direkten Instruktion als bedeutsam erachtet. Wenn es um das «Verständlichmachen von schreibbezogenen Inhalten» (a) geht, muss also das Verständlichmachen von Schreibprozessen und Textsortenmerkmalen unterschieden werden.

Zur ersten Wissenskomponente (a) kann ferner auch das formative Beurteilen gezählt werden, welches der Steuerung des Lernprozesses auf ein bestimmtes Lernziel hin dient (Hattie & Timperley, 2007) und sich positiv auf die Schreibleistungen der SchülerInnen auswirkt (Graham, Harris & Hebert, 2011). Auf Seiten der Lehrpersonen ist dazu die Fähigkeit gefordert, den Lernstand der SchülerInnen sowohl aus einer Prozess-

als auch Produktperspektive adäquat einschätzen zu können. Insbesondere dem Beurteilen von Textprodukten kommt aus schreibdidaktischer Perspektive hoher Stellenwert zu (Jost, Lehnen, Rezat & Schindler, 2011; Kihara, Graham & Hawken, 2009). Von Interesse ist dabei nicht nur, wie die Lehrkräfte ein Textprodukt beurteilen, sondern auch, wie sie ihre Einschätzung den SchülerInnen gegenüber kommunizieren und damit auch verständlich machen: Formatives Feedback lässt die SchülerInnen die Wirkung ihres Textes erfahren und kann insbesondere in diesem Sinn zum Wissensbereich (a) gerechnet werden. Darüber hinaus haben schriftliche Kommentare von Lehrpersonen eine lange Tradition im Schreibunterricht. Formatives Beurteilen wird in der vorliegenden Arbeit zum fachdidaktischen Wissen gezählt, auch wenn empirisch noch zu ergründen ist, ob diagnostische Kompetenz Bestandteil des fachdidaktischen Wissens, eine Kombination aus fachlichem und fachdidaktischem Wissen oder eine abgrenzbare Fähigkeit darstellt (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 265f.).

Fachdidaktisches Wissen beinhaltet Shulman (1986) zufolge auch das Wissen (b) darüber, welche Schwierigkeiten mit einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Aufgabe für die Lernenden einhergehen und welche Prä- oder Misskonzepte sie entwickeln können. Entsprechend wird in COACTIV dieser Wissensbereich mit Testaufgaben erfasst, in denen den Lehrpersonen konkrete mathematische Aufgaben vorgelegt werden. Zu diesen Aufgaben sollen die Lehrpersonen überlegen, woran die SchülerInnen scheitern könnten.

Die schulische Schreibforschung hat im Hinblick auf schwache SchreiberInnen die folgenden Merkmale zutage gefördert (Graham, Harris & McKeown, 2013; Troia, 2006): Schwach schreibende SchülerInnen planen und überarbeiten ihre Texte kaum, generieren weniger Inhalte, brechen den Schreibprozess oft frühzeitig ab, schätzen den Wert von Schreibstrategien als gering ein, verfügen über geringes Hintergrundwissen und weniger gut entwickelte basale Schreibfähigkeiten. Diese Merkmale schwacher SchreiberInnen lassen sich sehr allgemein beschreiben und können sich bei ganz verschiedenen Aufgaben zeigen. Dieses Wissen wird in der vorliegenden Arbeit nicht zum fachdidaktischen, sondern zum fachlichen Wissen gerechnet. Denkbar wäre aber, analog zur mathematischen Domäne den Lehrpersonen konkrete Schreibaufgaben vorzulegen, zu denen sie überlegen sollten, wie schwächere SchülerInnen vorgehen würden, welchen Schwierigkeiten sich die SchülerInnen in Bezug auf die zu lösende Aufgabe gegenübersehen und wie sie als Lehrperson darauf reagieren würden.

Das kognitive Potenzial von Aufgaben (c) spielt in der Domäne Mathematik eine wichtige Rolle und wird in der Domäne Schreiben vor allem mit Blick auf die kommunikative Funktion von Schreiben diskutiert: Sind Schreibaufgaben situiert und profiliert (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010), fordern sie eine schriftliche Bearbeitung eher heraus, als wenn ihnen bspw. kein klares Schreibziel zugeordnet werden kann oder unklar ist, an welche LeserInnen sich der Text richten soll. Die Situierung und Profilierung von Schreibaufgaben wurde im Projekt NOVIS in Teilstudie B im Rahmen einer videografierten Unterrichtsbeobachtung in den Blick genommen, weshalb sie bei der Erfassung des Professionswissens nicht weiter berücksichtigt wurde.

Zum *fachlichen Wissen* zählt nach Shulman (1986) nicht nur Faktenwissen über das zu unterrichtende Schulfach, sondern auch Wissen über kausale Zusammenhänge und zur Bedeutsamkeit bestimmter Themen für die jeweilige Disziplin. Für die Domäne Schreiben werden insbesondere das fachliche Wissen zum Schreibprozess sowie textlinguistisches Wissen als wichtig erachtet: Schreiben bildet eine höchst anspruchsvolle Tätigkeit, müssen doch zahlreiche kognitive Aktivitäten – teilweise zeitgleich – ausgeführt und aufeinander abgestimmt werden. In diesem Zusammenhang ist Wissen über Schreibstrategien, mithilfe derer sich Schreibprozesse in bewältigbare Teilschritte aufteilen lassen, unabdingbar. Erleichtert wird der Textproduktionsprozess zudem durch textlinguistisches Wissen, zu welchem Wissen über verschiedene Genres und Textsorten zählt (wie sind bspw. Anleitungen oder erzählende Texte aufgebaut, weshalb sind sie so aufgebaut, welche sprachlichen Merkmale weisen sie auf etc.).

Nachweislich effektive Schreibförderansätze greifen häufig beide Bereiche auf, indem z.B. bei der expliziten Strategievermittlung genrespezifische Schreibstrategien unterrichtet werden, die in der Regel auf einzelne Phasen im Textproduktionsprozess ausgerichtet sind, so z.B. Planungs- oder Überarbeitungsstrategien (Graham & Harris, 2005). Dabei wird jeweils auch Hintergrundwissen zum Genre bzw. zur Textsorte vermittelt (Aufbau, textstrukturierende sprachliche Mittel etc.), welches zur Bewältigung der anstehenden Schreibaufgabe notwendig ist.

Die Frage, welches fachliche Wissen in welchem Umfang Lehrpersonen aufweisen sollten, hängt nicht zuletzt davon ab, welche Erklärungskraft dem fachlichen Wissen im Hinblick auf Schülerleistungen attestiert wird. Kleickmann et al. (2013) gehen davon aus, dass fachliches Wissen eine Voraussetzung für die Ausbildung von fachdidaktischem Wissen darstellt, auch wenn dem fachlichen Wissen der geringere prädiktive Wert zukommt als dem fachdidaktischen Wissen. In COACTIV wurde auf dieser Basis festgelegt, dass die Lehrpersonen kein «reines» Universitätswissen benötigen, aber mehr als ein durchschnittlicher oder guter Schüler, in diesem Sinne über ein vertiefteres Verständnis verfügen sollten (Krauss et al., 2008, S. 237). Während in der Domäne Schreiben zur Frage, worin vertieftes textlinguistisches Wissen besteht, verschiedene Anhaltspunkte denkbar sind (vgl. u.a. Pohl, 2013), stellen sich in Bezug zu Schreibprozesswissen inhaltliche wie auch methodische Fragen (Sturm, Schneider, Lindauer & Sommer, 2016), die in Kap. 2 aufgegriffen werden.

### 1.1.1 Forschungsstand in der Domäne Schreiben

Bislang vorliegende Arbeiten deuten auf ein unzureichendes Verständnis des Schreibens und des Schreibprozesses auf Seiten der Lehrpersonen hin. Baurmann (1995) hält für angehende Lehrkräfte fest, dass im Schreibunterricht die zentralen Phasen des Planens und Überarbeitens zu wenig Beachtung finden, und führt das auf eine eingeschränkte Vorstellung vom Schreibprozess zurück. So werde die Überarbeitung i.d.R. vom Schreibprozess abgekoppelt und auf Sprachformales reduziert. Das hänge mit einer zu starken Betonung des Sukzessiven und Vernachlässigung des Rekursiven im Schreibprozess zusammen (ähnlich auch Grisham & Wolsey, 2011).

Die Studien von Gilbert & Graham (2010) sowie Kihara et al. (2009) fragten u.a. danach, wie gut Lehrkräfte durch ihre Ausbildung und Weiterbildung auf den Schreibunterricht vorbereitet sind, ob sie auch evidenzbasierte Methoden – u.a. die bereits erwähnte explizite Strategievermittlung – anwenden, wie viel Zeit sie auf die Schreibinstruktion verwenden und inwiefern sie Adaptionen an schriftschwache SchülerInnen vornehmen. Hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung sind zwei Drittel der Lehrpersonen der Auffassung, nur eine mangelhafte Vorbereitung erfahren zu haben. Widersprüchlich erscheinen die Befunde zu den empirisch wirksamen Praktiken, und zwar insofern, als nach Angabe der befragten Lehrkräfte zwar mehrheitlich solche Methoden im Schreibunterricht verwendet werden, die angegebene geringe Instruktionszeit dies aber in fraglichem Licht erscheinen lässt, was auf die Problematik von Selbstauskünften verweist. Ferner deuten die Ergebnisse der beiden Arbeiten darauf hin, dass der Schreibunterricht nur gelegentlich an schwache SchülerInnen angepasst wird. Troia & Maddox (2004), welche 18 Lehrkräfte im Rahmen von Fokusgruppengesprächen befragten, stellen ähnlich fest, dass Lehrpersonen die Schwierigkeiten ihrer SchülerInnen beim Schreiben zwar durchaus wahrnehmen, darauf aber nicht angemessen zu reagieren vermögen, weil sie zu wenig über Schreibstrategien und deren Vermittlung wissen. Sie gelangen damit zu einer ähnlichen Einschätzung wie Baurmann (1995).

Was die Wirksamkeit von Textbeurteilungen in der Domäne Schreiben betrifft, so weist eine Meta-Analyse von Graham et al. (2011, S. 17), in welcher Studien zum Feedback sowohl durch Erwachsene (Lehrkräfte und Eltern) als auch durch Peers betrachtet wurden, für formatives Beurteilen einen moderaten Effekt von  $d=.77$  auf die Schreibleistung aus.<sup>1</sup> Ähnlich fiel der Effekt mit  $d=.80$  in einer anderen Meta-Analyse (Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012) ausschliesslich zum Feedback durch Erwachsene aus. Diese Meta-Analyse umfasst u.a. zwei Studien zum Beurteilen von Schreibprodukten mittels Kriterienraster,<sup>2</sup> die beide jedoch keinen positiven Effekt auf die Schreibleistung der SchülerInnen nachweisen können. Das kann nicht zuletzt an der Qualität der eingesetzten Raster als auch an der Beurteilungsqualität selbst liegen (vgl. ausführlicher Sturm, 2014).

Zu schriftlichen Kommentaren konnten Graham et al. (2011) in ihrer Meta-Analyse lediglich eine Untersuchung integrieren, die zudem nur eine geringe Wirkung auf die Schülerleistungen erzielte, so dass sie zu dieser Form des Beurteilens keine Aussagen treffen können. Einen mittleren Zusammenhang zwischen der Qualität des Kommentars und den Schülerleistungen berichten Parr & Timperley (2010). Sie zeigen ausser-

<sup>1</sup> Cohens  $d$  ist ein Mass der Effektstärke. Dabei gelten für die Werte folgende Konventionen: ab 0.2 = kleiner Effekt, ab 0.5 mittlerer Effekt, ab 0.8 grosser Effekt.

<sup>2</sup> Es handelt sich dabei um das in den USA weit verbreitete Kriterienraster «6+1» (Ideen, Organisation, Stil, Wortwahl, Satzflüssigkeit, Konventionen + Präsentation), vgl. auch Collopy (2008).

dem auf, dass eine Weiterbildung Lehrpersonen dazu befähigen kann, stärker globale Aspekte in den Blick zu nehmen und die lokale Ebene etwas weniger zu gewichten.<sup>3</sup> Kommentare von Lehrkräften fokussieren nicht nur häufig die lokale Ebene, sondern sind oftmals auch nicht im jeweiligen Schülertext verankert, fallen ambig und teilweise auch widersprüchlich aus (Cho & MacArthur, 2010), was auf fehlendes fachdidaktisches Wissen zurückgeführt werden kann. In solchen Fällen neigen Lehrpersonen dazu, in ihrer Rückmeldung lediglich allgemeine Prinzipien zu nennen, welche für die Lernenden nicht operationalisierbar sind, so etwa der Hinweis, dass das Hinzufügen von Adjektiven einen Text spannender macht (Myhill, Jones & Watson, 2013). Des Weiteren haben Kommentare, die direktiv formuliert sind, im Vergleich zu dialogisch angelegten Kommentaren einen geringeren Effekt auf die Textüberarbeitung (MacArthur, 2015, S. 275).

Hinsichtlich des Einflusses der Berufserfahrung auf die Qualität der Textbeurteilung stellen Bouwer et al. (2014) keinen Unterschied zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen mit einer mindestens fünfjährigen Berufstätigkeit fest. Erstere beurteilen die Schreibprodukte jedoch präziser und insbesondere konsistenter über verschiedene Aufgaben hinweg.

## 1.2 Überzeugungen

Neben dem Wissen von Lehrpersonen gelten die Überzeugungen bezüglich Lernprozesse und der Wissensvermittlung als wichtige Bestandteile ihrer Expertise. Die Grenze zwischen Wissen und Überzeugungen ist jedoch nicht trennscharf, vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich um zwei Konstrukte handelt, die sich überlappen und gegenseitig beeinflussen (Pajares, 1992). Allgemein können Überzeugungen als kognitiver Filter verstanden werden, durch welchen Erfahrungen bewertet und strukturiert werden; sie formen demnach das Denken und das Handeln (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009). Bezogen auf Lehrpersonen bedeutet dies, dass Überzeugungen das Unterrichtshandeln und somit die Qualität des Unterrichts beeinflussen (Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006).

Zwischen den unterrichtsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen und ihrem Professionswissen konnten in der COACTIV-Studie positive Zusammenhänge insofern nachgewiesen werden, als Lehrpersonen mit hohem fachlichem sowie hohem fachdidaktischem Wissen geringe Tendenzen zeigen, eine transmissive Überzeugung herauszubilden (Kunter et al., 2009), das heisst die Überzeugung, dass der Wissenserwerb seitens SchülerInnen auf der Aneignung von Fakten beruht, die von der Lehrperson für die SchülerInnen präsentiert wurden. Anders formuliert: Lehrpersonen mit eher geringem Professionswissen und mit transmissiven Überzeugungen vertrauen weniger auf die eigenaktive Aneignung seitens der SchülerInnen.

Für unterrichtsbezogene Überzeugungen lassen sich vier relevante Bezugssysteme unterscheiden: *Selbst, Lehr- und Lernkontext, Bildungssystem und Gesellschaft* (Woolfolk Hoy et al., 2006). Ein gewichtiger Teil des Bezugssystem *Selbst* sind die Selbstwirksamkeitserwartungen, denen im Vergleich zu anderen Überzeugungen der grösste Einfluss auf die Unterrichtspraxis attestiert wird (Woolfolk Hoy et al., 2009) und die deshalb in der vorliegenden Studie besondere Beachtung fanden. Selbstwirksamkeitserwartungen (= SWE) sind der Glaube an die eigene Fähigkeit, in einer konkreten Situation die erforderlichen Handlungen auszuführen und das Ziel zu erreichen (Bandura, 1997). Sie sind somit zukunftsorientiert, aufgaben- und situationsspezifisch. Darüber hinaus weisen sie einen Domänen- und Kontextbezug auf und können sich somit je nach Fach und Inhalt unterscheiden. Lehrpersonen mit hoher SWE sind besser organisiert, eher bereit, neue Ideen oder Methoden zu erproben und gehen mit Fehlern der SchülerInnen weniger kritisch um (Graham, Harris, Fink & MacArthur, 2001). Allerdings können konstant hohe SWE bei gleichzeitig schlechter Lehr-Leistung dazu führen, dass eine Lehrperson Reflexionen vermeidet und eine geringe eigene Lernmotivation ausbildet. Problematisch ist das insofern, als es sich bei SWE um eines der wenigen Lehrermerkmale handelt, die in konstanter Beziehung zu Schülerleistungen stehen (Woolfolk Hoy et al., 2006).

SWE werden insbesondere auch im Zusammenhang mit der Berufserfahrung untersucht. Eine grosse Rolle spielt dabei die Frage, wie die Lehrpersonen auf die berufsbezogenen Aufgaben beim Berufseinstieg reagieren. So stellen etwa Woolfolk Hoy & Spero (2005) einen Rückgang der allgemeinen SWE von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr fest. Einerseits sei dies auf eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch an eigene

---

<sup>3</sup> Zur lokalen Ebene werden i.d.R. Aspekte gezählt, die die Wort- und Satzebene betreffen, so v.a. Orthografie, Grammatik, Wortschatz oder – wie in *NoviS* – auch Umfang. Zur globalen Ebene werden Aspekte gerechnet, die auf der Textebene ansetzen, also Kohärenz, Gesamtidee, Themenentfaltung, Erzählmuster etc.

Leistungen und der tatsächlich erbrachten Leistung zurückzuführen, andererseits würden NovizInnen die Komplexität des Lehrberufs unterschätzen. Keller-Schneider (2010) verweist zusätzlich darauf, dass sich NovizInnen aufgrund der fehlenden Berufserfahrung oft mit Situationen konfrontiert sehen, deren erfolgreicher Ausgang ungewiss ist, und dass damit der Rückgang der SWE zu erklären sei. Demgegenüber schlussfolgert Larcher Klee (2005) aufgrund ihrer Daten, dass sich zum einen in der Gestaltung wie auch im Erleben des ersten Berufsjahres grosse individuelle Unterschiede zeigen, zum anderen die SWE gegen Ende des ersten Praxisjahres wieder zunehmen. Dies sei insofern wichtig, als der Auf- und Ausbau der SWE zentral für das Gelingen der Berufseinführungsphase sei. Zu vergleichbaren Erkenntnissen kommen Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007, S. 949): Sie beobachten nach drei Praxisjahren einen Anstieg und eine Stabilisierung der SWE.

Diese Zäsur in der Berufsbiografie von Lehrpersonen, oft überspitzt als Praxisschock etikettiert, und die ersten Praxisjahre gelten als besonders herausfordernd. Huberman (1991) fasst die drei ersten Berufsjahre bezeichnenderweise als Phase des «Überlebens und Entdeckens» zusammen und konzipiert sie so als zusammenhängenden Abschnitt in seinem empirisch fundierten, biografischen Phasenmodell der Berufslaufbahn von Lehrpersonen.

In der Schweizer Bildungspolitik wird u.a. aus diesen Gründen die sogenannte Berufseinführung – als die schon in der Ausbildung angesetzte Theorie-Praxis-Schnittstelle – sowie die berufliche Entwicklung in der Berufseinstiegsphase und die Betreuung der NovizInnen besonders fokussiert (Vögeli-Mantovani et al., 2011). Denn die Einstiegssituation mit ihrer plötzlich geforderten Selbständigkeit und einer hohen Aufgabenkomplexität zeigt, dass die Ausbildungen unterschiedlich gut auf die Vielfalt der Berufsaufgaben vorbereiten und dass Lehrpersonen in dieser Phase die Belastungen sehr unterschiedlich verarbeiten.

### 1.2.1 Forschungsstand in der Domäne Schreiben

Wenig ist zu den Voraussetzungen von NovizInnen in Bezug auf den Schreibunterricht bekannt, so etwa über die spezifischen Herausforderungen im Schreibunterricht, mit welchen sich Lehrpersonen im ersten Berufsjahr konfrontiert sehen, und in Bezug auf die Frage, wie sich ihre Expertise im Schreibunterricht fortan weiterentwickelt. Die Forschung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen der letzten drei Jahrzehnte fokussierte primär die sozialisatorische Wirkung des Berufs, bezog sich auf Probleme und Anfangsschwierigkeiten oder war berufsbiografisch orientiert (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Als gesichert gilt, dass die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen mit dem Ende der Ausbildung keineswegs abgeschlossen ist, sondern sich über die ganze Berufslaufbahn erstreckt.

Für den Bereich Schreiben liegen nur wenige Befunde bezüglich des Zusammenhangs von unterrichtsbezogenen Überzeugungen und Professionswissen vor. Es wird jedoch angenommen, dass Überzeugungen von Lehrpersonen das schreibdidaktische Handeln ebenfalls bestimmen und sich auch auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern auswirken (Pajares, 1992).

Auf Basis der Querschnittsstudie von Graham et al. (2001) in der Domäne Schreiben ist nicht davon auszugehen, dass Lehrpersonen mit grösserer Lehrerfahrung höhere SWE haben als ihre jüngeren BerufskollegInnen. Die Autoren überprüften unter anderem, ob die Anzahl Jahre, die eine Lehrperson bereits unterrichtet ( $M = 15$ ,  $Min. = 1$ ,  $Max. = 40$   $SD = 9.4$ ), einen Einfluss auf die SWE haben. Dabei zeigen sie, dass weder die Lehrerfahrung noch die Klassenstufe und -grösse sowie das Geschlecht der Lehrperson die SWE tangieren.

**Fazit:** Insgesamt verweist dieser Überblick zum Professionswissen und zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben auf ein Forschungsdesiderat, gerade auch im Zusammenhang mit NovizInnen im Schreibunterricht. Weitgehend offen ist des Weiteren die Frage, wie Expertise von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben zu erfassen ist, inwieweit eine Konzeption aus einer anderen fachdidaktischen Domäne wie der Mathematik auf den Bereich Schreiben übertragbar ist. Fragen dieser Art sind nicht nur konzeptuell zu klären, sondern auch empirisch.

## 2. Methode

Das Projekt «Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht (NoviS)» (2013–2015), das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) gefördert wurde, ging im Rahmen zweier Teilstudien folgenden Hauptfragen nach:

**Teilstudie A:** Welches fachliche und fachdidaktische Wissen und welche Überzeugungen bringen angehende Primar-Lehrpersonen für den Schreibunterricht mit und wie verändern sich diese im Verlauf des ersten Berufsjahrs?

**Teilstudie B:** Welche Unterrichtspraxen wenden Novizen und Novizinnen in ihrem Schreibunterricht an und wie begründen sie diese? Lassen sich zwischen der Expertise (Wissen und Überzeugungen) und dem Unterricht Zusammenhänge darstellen?

In diesem Beitrag wird Teilstudie A genauer erläutert.

### 2.1 Stichprobe

Befragt wurden Studierende der Pädagogischen Hochschule der FHNW, die den Studiengang Primarstufe absolvierten. Die erste Messung ( $t_1$ ) fand im Mai 2013 im Abschlusssemester statt, die zweite Messung im Juni/Juli 2014 am Ende des ersten Berufsjahrs ( $t_2$ ). An der ersten Befragung nahmen 116 Studierende teil. Davon schlossen 99 die Befragung ab. Die gesamte Rücklaufquote betrug 46%. Zu  $t_2$  beteiligten sich noch 54 Lehrpersonen, wovon 3 die Befragung vorzeitig beendeten.

81% ( $t_1$ ) bzw. 89% ( $t_2$ ) der Befragten waren weiblichen Geschlechts. Die Studierenden waren zu  $t_1$  zwischen 21 und 51 Jahre alt, bei einem Durchschnittsalter von 25.7 Jahren ( $SD = 5.13$ ). Mit Ausnahme einer Lehrperson sprachen alle Befragten Deutsch als Erstsprache. Der schulische bzw. berufliche Hintergrund zu  $t_1$  – vor Abschluss der Lehramtsausbildung – war unterschiedlich: Als höchste bislang abgeschlossene Ausbildung verfügten 80.2% über eine Matura, 7.8% über einen Hochschulabschluss, 1.7% über eine höhere Fach- bzw. Berufsbildung, 5.2% über eine Berufslehre und 5.2% über ein anderweitiges Lehrdiplom.

### 2.2 Instrumente

Eingesetzt wurden in Teilstudie A verschiedene Instrumente zur Erfassung von Professionswissen und Überzeugungen im Bezugssystem *Selbst* (vgl. Tabelle 1). Zusätzlich wurden die ProbandInnen u.a. dazu befragt, wie gut sie sich durch ihre Ausbildung auf den Unterricht generell sowie auf den Schreibunterricht vorbereitet fühlen, wie leicht oder schwer ihnen das Schreiben während der eigenen Schulzeit fiel u.Ä.

	Instrument	Konstrukt	Ebene
A1	Offene Aufgabe zum eigenen Schreibprozess	fachliches Wissen	Schreibprozess
A2	Offene Aufgabe zum Schreibprozess eines schwachen Primarschülers		
A3	Beurteilung eines Schülertexts (4. Klasse)	fachdidaktisches Wissen	Schreibprodukt
A4	Verfassen eines Kommentars an den 4.-Klässler zu seinem Text		
A5	Selbstwirksamkeitsskala zum eigenen Schreiben	Überzeugungen	Bezugssystem Selbst
A6	Selbstwirksamkeitsskala zum Schreibunterricht		

Tabelle 1: Überblick Erhebungsinstrumente Teilstudie A

Im Folgenden werden die Instrumente A1–A6 kurz beschrieben:

**A1 – Fachliches Wissen eigener Schreibprozess:** Eingesetzt wurde eine retrospektive Aufgabe basierend auf Barbeiro (2010). Die ProbandInnen waren aufgefordert, genauer zu beschreiben, wie sie bei einem längeren und komplexeren Text, den sie kürzlich verfasst hatten, vorgegangen waren. Dabei sollten sie ihre Beschreibung auf die Phasen *vor*, *während* und *nach* dem Schreiben beziehen. Im Kern zielt die Aufgabe damit auf metakognitives Wissen zum eigenen Schreibprozess ab.



Die Aufgabe wurde in der Originalstudie von Barbeiro (2010) bei SchülerInnen einer dritten, vierten und sechsten Klasse eingesetzt: Analog zu Krauss et al. (2008) kann damit bei Lehrpersonen überprüft werden, inwiefern sie im Vergleich zu SchülerInnen über ein vertieftes metakognitives Wissen verfügen.

**A2 – Fachliches Wissen Schreibprozess schwacher SchülerInnen:** Die Aufgabe A1 wurde so abgewandelt, dass die ProbandInnen anschliessend beschreiben sollten, wie sich der Schreibprozess eines Schülers oder einer Schülerin mit eher geringen Schreibkompetenzen prototypisch gesehen gestaltet. Analog zu A1 sollten sie die Beschreibung in ein *Vorher – Während – Nachher* strukturieren.

**A3 – Fachdidaktisches Wissen Beurteilung Schülertext:** Den ProbandInnen wurde ein Schülertext (4. Klasse) vorgelegt, dessen Textqualität sie beurteilen sollten. Um erfassen zu können, welche Kriterien sie zur Textbeurteilung heranziehen, ob sie von sich aus globale Aspekte einbeziehen oder sich auf Oberflächenmerkmale beschränken, wurde ihnen kein bestimmtes Kriterienraster vorgegeben. Der Schülertext wurde so ausgewählt, dass er auf der lokalen Ebene – v.a. Rechtschreibung und Grammatik – sowie auf der globalen bzw. eigentlichen Textebene – Kohärenz, Themenentfaltung etc. – Schwierigkeiten aufweist.

Die ProbandInnen erhielten zum Schülertext nur minimale Kontextangaben, so im Wesentlichen die Hinweise, dass es sich um einen Schüler mit Schweizerdeutsch als Erstsprache handelt und dass der Schüler die Aufgabe hatte, im Rahmen einer Lektion eine spannende Geschichte zu schreiben. Verzichtet wurde auf Angaben zum damit verbundenen Schreibunterricht oder welche Schreibleistungen der Schüler davor erbrachte, um auszuschliessen, dass die ProbandInnen bei der Textbeurteilung durch Einstellungen zur Instruktion oder zum Schüler beeinflusst werden.

**A4 – Fachdidaktisches Wissen schriftlicher Kommentar:** Direkt im Anschluss an die Textbeurteilung wurden die ProbandInnen aufgefordert, zuhänden desselben Schülers einen Kommentar zum beurteilten Text zu verfassen. Zusätzlich wurden die ProbandInnen gebeten, dem Schüler auch Tipps zu geben, wie er seine Geschichte noch besser schreiben könnte. Auf diese Weise kann untersucht werden, ob sie ihren schriftlichen Kommentar eher direktiv oder eher dialogisch formulieren und inwiefern sie ihr Feedback im Schülertext verankern können.

**A5 – Selbstwirksamkeit eigenes Schreiben:** Eingesetzt wurde die ins Deutsche übersetzte Skala aus Bruning et al. (2013), da sie analog zur Aufgabe A1 auf dem Selbstregulationsmodell in der Domäne Schreiben von Zimmerman & Risemberg (1997) aufbaut. Die Skala unterscheidet drei Dimensionen: a) Ideengenerierung, b) Norm (Rechtschreibung, Grammatik) sowie c) die Steuerung des eigenen Schreibprozesses (Selbstregulation i.e.S.). Die ProbandInnen sollten beim Antworten allgemein an ihr eigenes Schreiben denken und die Einschätzung auf einer 10-stufigen Likert-Skala vornehmen (1 = «Ich stimme überhaupt nicht zu» bis 10 = «Ich stimme vollständig zu»).

**A6 – Selbstwirksamkeit Schreibunterricht:** Die Skala aus A5 wurde so modifiziert, dass die ProbandInnen an ihren (künftigen) Schreibunterricht denken und überlegen sollten, wie sie ihre eigene Fähigkeit einschätzen, die SchülerInnen in Bezug auf Ideengenerierung, Norm und Selbstregulation zu unterstützen. Die Einschätzung sollten sie ebenfalls auf einer 10-stufigen Likert-Skala vornehmen.

Zur Illustration werden im Folgenden je ein Item aus A5 und A6 im Vergleich präsentiert:

- a) *Ideengenerierung*  
Ich kann mir viele eigenständige Ideen ausdenken.  
Ich weiss, wie ich meine SchülerInnen dabei unterstützen kann, dass sie sich viele eigenständige Ideen ausdenken können.
- b) *Norm*  
Ich kann die Wörter, die ich verwende, korrekt schreiben.  
Ich weiss, wie ich meine SchülerInnen dabei unterstützen kann, dass sie die Wörter, die sie verwenden, korrekt schreiben können.
- c) *Selbstregulation*  
Ich kann meine Frustrationen beim Schreiben kontrollieren.  
Ich weiss, wie ich meine SchülerInnen dabei unterstützen kann, dass sie Frustrationen beim Schreiben kontrollieren können.

### 2.3 Durchführung

Der Zugang zu  $t_1$  erfolgte über die Reflexionsseminare im Rahmen der berufspraktischen Studien, welche einen obligatorischen Bestandteil der Ausbildung zur Primarlehrperson bilden. Die Befragung wurde jedoch nicht während des Seminars, sondern mit dem Online-Tool Toss durchgeführt, das u.a. einen Texteditor enthält und von der Pädagogischen Hochschule der FHNW zur Schreibkompetenzabklärung bei erstsemestrigen Studierenden eingesetzt wird (vgl. Sturm & Mezger, 2016). So konnten die ProbandInnen innerhalb eines zeitlichen Rahmens von ca. drei Wochen die Befragung von zuhause aus erledigen.

Die Bearbeitungsdauer pro Befragung lag bei rund 1,5 Stunden. Pro Befragung erhielten die ProbandInnen ein Honorar von CHF 50 ausbezahlt.

### 2.4 Auswertung

Die Auswertung des Professionswissens, wie es mit den Aufgaben A1–A4 erfasst wurde, ist für das fachliche Wissen in Sturm et al. (2016) und für das fachdidaktische Wissen in Sturm (i.Dr.) detailliert dargestellt. Entsprechend wird die Auswertung dieser Aufgaben hier nur summarisch erläutert. Zu jeder Aufgabe findet sich im Anhang (S. 23) ein Beispiel mit Angaben zur Auswertung.

**A1 – Fachliches Wissen eigener Schreibprozess:** Die entstandenen Texte wurden hinsichtlich der genannten kognitiven Schreibaktivitäten wie *Ideengenerierung*, *Durchlesen*, *Ideen ordnen* oder *Formulieren* ausgewertet, u.a. auf der Basis von Breetvelt, van den Bergh & Rijlaarsdam (1994). Da die ProbandInnen ihren Schreibprozess in ein *Vorher – Während – Nachher* strukturieren sollten, kann eine Schreibaktivität in allen drei Phasen genannt werden, was bei der Analyse berücksichtigt wurde. Innerhalb einer Phase wurden Mehrfachnennungen jedoch nicht kodiert. Zusätzlich wurden Kommentare erfasst, die schreibbezogenes Wissen enthalten, das sich auf bestimmte kognitive Aktivitäten bezieht und auch reflexive bzw. evaluative Aspekte umfassen kann.

**A2 – Fachliches Wissen Schreibprozess schwacher SchülerInnen:** Da die Merkmale schwacher SchreiberInnen gut dokumentiert sind, wurden die Auswertungskategorien theoriegeleitet entwickelt, v.a. basierend auf Troia & Graham (2003). Die so gewonnenen Kategorien wurden in vier Gruppen untergliedert, die insgesamt 34 Kodes umfassen:

- 1) Textprodukt: kürzerer Text, unvollständiger Text ...
- 2) Wissen: geringes Wissen zu Genre, geringes Strategiewissen ...
- 3) Schreibprozess: wenig oder keine Planung, assoziatives Vorgehen, kaum Überarbeitung ...
- 4) Motivationale Aspekte: negatives Selbstkonzept, fehlende Persistenz, Hilflosigkeit ...

Bei der Kodierung wurde jedoch nicht nach «Phasen» unterschieden, da ein Teil der Merkmale prototypisch einer oder auch keiner Phase zugeordnet werden kann. Mehrfachnennungen wurden nicht kodiert.

**A3 – Fachdidaktisches Wissen Beurteilung Schülertext:** Die Textbeurteilungen wurden daraufhin analysiert, ob sie eher die lokale oder globale Ebene fokussieren: Zur lokalen Ebene gehören Aspekte, die auf Wort- und Satzebene anzusiedeln sind, im Wesentlichen Rechtschreibung und Grammatik; zur globalen Ebene werden dagegen Aspekte gezählt, die auf der Textebene ansetzen (Kohärenz, Textaufbau etc.). Des Weiteren wurden die Textbeurteilungen dahingehend überprüft, ob sie den Blick eher auf Gelungenes oder nicht Gelungenes richten. Beurteilungen, die keinen eindeutigen Schwerpunkt zeigten, wurden als gemischte Formen kodiert (vgl. auch das Beispiel im Anhang). Zusätzlich wurde berücksichtigt, ob die Beurteilungen in den Schülertexten verankert sind.

In einem weiteren Schritt wurde die Angemessenheit der Textbeurteilungen eingeschätzt, und zwar in Bezug auf die lokale und globale Ebene. Dazu wurde der Schülertext, den die ProbandInnen beurteilen sollten, einer Expertengruppe vorgelegt, die den Schülertext zunächst analog zu den ProbandInnen ohne vorgegebenes Kriterienraster beurteilten, danach anhand eines vorgegebenen Rasters eine zweite Beurteilung vornahmen. Dieses Raster war fünfstufig angelegt. Berechnet wurde der Durchschnittswert aus den ausgefüllten Rastern; diese Durchschnittswerte wurden zudem mit den offenen Antworten der Expertengruppe abgeglichen und bei grossen Abweichungen leicht angepasst. Die Textbeurteilungen der ProbandInnen wurden schliesslich auf dieser Grundlage eingeschätzt.

**A4 – Fachdidaktisches Wissen schriftlicher Kommentar:** Die Kommentare wurden analog zu den Textbeurteilungen daraufhin analysiert, ob sie eher die lokale oder globale Ebene fokussieren, ob sie den Blick eher auf Gelungenes oder nicht Gelungenes legen und ob sie ihre Beurteilung im Schülertext verankern. Die Qualität der Kommentare wurde mit den Kriterien «formulierte Tipps» (im Schülertext verankert vs. nicht verankert) und «Form» (eher direktiv vs. eher dialogisch) eingeschätzt.

Die vier Aufgaben wurden mittels Inhaltsanalyse aufgrund ausführlicher Manuale ausgewertet, die zum einen das genauere Vorgehen festlegten als auch die einzelnen Kategorien mit ihren Ausprägungen detailliert beschrieben. Zusätzlich wurde jede Kategorie und Ausprägung mit Ankerbeispielen unterlegt. In Kodierregeln wurden zudem Hinweise formuliert, wie in Zweifelsfällen zu kodieren ist (Mayring, 2007).

Des Weiteren wurde ca. die Hälfte aller Texte jeweils von zwei unabhängigen RaterInnen kodiert, die pro Aufgabe variierten. Als Mass für die Reliabilität wurde Cohens' Kappa gewählt (Cohen, 1968). Für nahezu alle Kategorien konnten befriedigende (über 0.6) bis sehr gute Werte erreicht werden. Eine Ausnahme betrifft den Textbezug in A4, der bei 0.586 lag. Da die beiden RaterInnen lediglich in zwei von 70 Fällen zu einer unterschiedlichen Einschätzung gelangten, wurde dieser Wert als befriedigend erachtet.

### 3. Ergebnisse

Zunächst werden vorgängig die Einschätzungen der ProbandInnen zur Frage, wie gut sie sich auf den Deutsch- und v.a. auch den Schreibunterricht vorbereitet fühlen, berichtet (Kap. 3.1). Nach den Ergebnissen betreffend SWE (Kap. 3.2) werden fachliches und fachdidaktisches Wissen separat ausgeführt (Kap. 3.3–3.4).<sup>4</sup> Dabei wird jeweils auch auf die Frage eingegangen, inwiefern sich Veränderungen über die beiden Messzeitpunkte hinweg zeigen. Abschliessend werden in Kapitel 3.5 die Hauptbefunde zu Zusammenhängen zwischen den einzelnen Bereichen erläutert.

Die Präsentation der Ergebnisse bezieht sich auf beide Messzeitpunkte (n=51). Werden vertiefende Analysen ausschliesslich zum ersten Messzeitpunkt (n=99) beigezogen, wird dies entsprechend angegeben.

#### 3.1 Vorbereitung durch die Ausbildung

Zur Beantwortung der Frage, wie gut sich die ProbandInnen sowohl am Ende der Ausbildung als auch ein Jahr nach der Ausbildung auf den Deutschunterricht und seine Domänen vorbereitet fühlen, wurde eine 6-stufige Skala eingesetzt (1 = gar nicht gut vorbereitet bis 6 = sehr gut vorbereitet). Wie Tabelle 2 illustriert, liegen die Mittelwerte ungefähr in der Hälfte der 6-stufigen Skala. Die (angehenden) Lehrpersonen fühlen sich folglich mittelgut vorbereitet.

	M t <sub>1</sub>	SD t <sub>1</sub>	M t <sub>2</sub>	SD t <sub>2</sub>
Deutsch allgemein	3.50	.95	3.14	1.09
Lesen	3.85	1.16	3.56	1.23
Sprechen	3.56	1.29	3.18	1.14
Rechtschreibung	3.49	1.40	3.27	1.19
Schreiben	3.45	1.28	3.39	1.29
Grammatik	3.24	1.29	3.06	1.12
Hören	2.89	1.19	2.61	1.16

Tabelle 2: Vorbereitung durch die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule auf den Deutschunterricht

Hinsichtlich der Frage, ob sich im Verlauf des ersten Berufsjahrs Veränderungen vollziehen, lässt sich feststellen, dass sich die ProbandInnen zu t<sub>2</sub> signifikant weniger gut auf den Deutschunterricht im Allgemeinen vorbereitet fühlen als zu t<sub>1</sub> ( $t(50)=3.12, p=.003$ ). Die Einschätzungen zu den einzelnen Domänen verändern sich hingegen nicht. Entsprechend zeigt sich auch in Bezug auf das Schreiben keine signifikante Veränderung während des ersten Berufsjahrs ( $t(50)=.12, p=.908$ ).

<sup>4</sup> Zu vertiefenden Analysen bezogen auf das Professionswissen sei auf Sturm, Schneider, Lindauer & Sommer (2016) sowie Sturm (2016) verwiesen.

### 3.2 Überzeugungen in die eigenen Fähigkeiten (A5 und A6)

Schreibbezogene SWE wurden mit der adaptierten Skala von Bruning et al. (2013) erfasst. Analog zur Originalstudie, die drei Faktoren berichtet (Ideenfindung, Norm und Selbstregulation), konnten diese Faktoren zu beiden Messzeitpunkten repliziert werden, und zwar sowohl in Bezug auf das eigene Schreiben als auch in Bezug auf den Schreibunterricht. Allerdings umfassen die einzelnen Faktoren jeweils weniger und teilweise auch andere Items als in der Originalstudie. Hinzu kommt, dass die Faktoren der Skala SWE eigenes Schreiben nicht dieselben Items enthalten wie in der Skala SWE Schreibunterricht: Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass es sich um unterschiedliche Konstrukte handelt.

Berücksichtigt man die verwendete 10-stufige Likert-Skala, so fallen die Mittelwerte hoch aus (Tabelle 3 und 4). Die Lehrkräfte schätzen ihre eigenen Schreibfähigkeiten und ihre Fähigkeiten, Schreiben zu unterrichten, folglich positiv ein. Wird der Blick auf die Einzelfaktoren gerichtet, so lässt sich erkennen, dass – unabhängig von Messzeitpunkt und Skala – stets für Norm die höchsten, für Selbstregulation hingegen tiefere Werte angegeben werden.

A5	M t <sub>1</sub>	SD t <sub>1</sub>	M t <sub>2</sub>	SD t <sub>2</sub>
<b>SWE eigenes Schreiben</b>	7.67	1.06	7.94	1.02
– Ideengenerierung	7.53	1.36	7.88	1.23
– Norm	8.66	1.24	8.75	1.17
– Selbstregulation	6.81	1.46	7.20	1.44

**Tabelle 3: Selbstwirksamkeit (SW) eigenes Schreiben zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub>; t<sub>1</sub>: Cronbach's  $\alpha$  .68–.84, erklärte Varianz 63%–81%; t<sub>2</sub>: Cronbach's  $\alpha$  .68–.82, erklärte Varianz 61%–74%**

A6	M t <sub>1</sub>	SD t <sub>1</sub>	M t <sub>2</sub>	SD t <sub>2</sub>
<b>SWE Schreibunterricht</b>	6.95	1.25	7.03	1.08
– Ideengenerierung	7.09	1.58	7.32	1.32
– Norm	7.50	1.29	7.36	1.36
– Selbstregulation	6.28	1.88	6.40	1.35

**Tabelle 4: Selbstwirksamkeit (SW) Schreibunterricht zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub>; t<sub>1</sub>: Cronbach's  $\alpha$  .68–.78, erklärte Varianz 61%–70%; t<sub>2</sub>: Cronbach's  $\alpha$  .72–.81, erklärte Varianz 64%–73%**

Auffällig ist, dass die Angaben zu SWE Schreibunterricht im Vergleich zur Einschätzung, wie gut sich die (angehenden) Lehrpersonen durch die Ausbildung auf den Schreibunterricht vorbereitet fühlen, höher ausfallen. Im Vergleich zu SWE eigenes Schreiben ergeben sich für SWE Schreibunterricht zudem signifikant tiefere Mittelwerte, und zwar für beide Messzeitpunkte (t<sub>1</sub>:  $t(98)=-3.920$ ,  $p<.001$ ; t<sub>2</sub>:  $t(50)=-5.303$ ,  $p<.001$ ).

Betrachtet man den zeitlichen Verlauf, kann ein signifikanter Anstieg bei den SWE eigenes Schreiben im Verlauf des ersten Berufsjahres nachgewiesen werden ( $t(50)=-2.301$ ,  $p=.026$ ). Dagegen ergibt sich bei den SWE Schreibunterricht keine signifikante Veränderung ( $t(50)=-.400$ ,  $p=.691$ ).

### 3.3 Fachliches Wissen zum Schreibprozess und zu schwachen SchülerInnen (A1 und A2)

Die an beiden Zeitpunkten beteiligten ProbandInnen beschreiben ihren eigenen Schreibprozess am Ende ihres Studiums mit durchschnittlich knapp zehn kognitiven Aktivitäten und sechs Kommentaren (vgl. Tabelle 5, S. 13). Nach einem Jahr, d.h. am Ende des ersten Berufsjahrs, zeigt sich eine bedeutsame Veränderung, und zwar sowohl hinsichtlich der Anzahl genannte kognitive Aktivitäten ( $t(50)=2.103$ ,  $p=.041$ ) als auch bezüglich des Summenwertes, welcher die Kommentare einschliesst ( $t(50)=3.213$ ,  $p=.002$ ): In beiden Fällen verringert sich der Summenwert, insbesondere verfassen die NovizInnen zu t<sub>2</sub> deutlich weniger Kommentare zu ihren Schreibprozessen. Damit einher geht auch ein signifikant geringerer Umfang der Texte ( $t(50)=3.541$ ,  $p=.001$ ).

A1	min.		max.		M		SD	
	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>
Summe ohne Kommentar	4	4	22	20	10.73	9.24	4.48	3.58
Summe mit Kommentar	4	5	38	31	16.78	12.82	7.93	6.25
Textumfang Anzahl Zeichen	207	128	2583	2879	1011.45	720.22	581.36	477.71

Tabelle 5: Fachliches Wissen eigenes Schreiben zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub>

Ein genauerer Blick zeigt, dass die ProbandInnen ihren eigenen Schreibprozess zu beiden Messzeitpunkten mit sehr ähnlichen kognitiven Aktivitäten beschreiben: Insbesondere *Aufschreiben* und *Durchlesen* werden zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub> am häufigsten genannt, wie Tabelle 6 zeigt:

Häufigste kognitive Aktivitäten zu t <sub>1</sub>	Häufigste kognitive Aktivitäten zu t <sub>2</sub>
Aufschreiben Phase <i>während</i> (48)	Aufschreiben Phase <i>während</i> (49)
Durchlesen Phase <i>nachher</i> (34)	Durchlesen Phase <i>nachher</i> (36)
Ideengenerierung Phase <i>vorher</i> (29)	Formulieren Phase <i>während</i> (27)
Ideen ordnen Phase <i>vorher</i> (23)	Ideengenerierung Phase <i>vorher</i> (25)
Formulieren Phase <i>während</i> (21)	Ideen ordnen Phase <i>vorher</i> (25)

Tabelle 6: Kognitive Aktivitäten, die am häufigsten zum eigenen Schreibprozess genannt wurden (A1)

Zusätzlich wurde deshalb geprüft, ob sich zu t<sub>1</sub> (n=99) in Bezug auf fachliches Wissen zum eigenen Schreiben unterschiedliche Profile zeigen. Dazu wurde von der Hypothese ausgegangen, dass schwächere SchreiberInnen auf hierarchieniedrige Schreibprozesse fokussieren. Eine Clusteranalyse zeigt dabei Folgendes: Lehrpersonen, die detailliert über ihren Schreibprozess berichten und dabei auch höheres Wissen zeigen (Gruppe C1), nennen regelmässig explizit das *Durchlesen*, während dies für Lehrpersonen mit geringerem Schreibwissen (Gruppe C2) tendenziell nicht zutrifft. Die Gruppe C1 der *Durchleser* ist zu t<sub>1</sub> ähnlich gross wie die Gruppe C2 der *Nicht-Durchleser* (C1: n=59; C2: n=40), wobei die Clusterqualität an der untersten Grenze mittelguter Cluster liegt (Silhouettemass für Kohäsion und Separation ist .2). Wie bereits erwähnt, zeigt sich *Durchlesen* als stärkster Prädiktor zur Unterscheidung der beiden Cluster: Gruppe C1 der *Durchleser* erreicht in Bezug auf die genannten kognitiven Aktivitäten einen signifikant höheren Summenwert als Gruppe C2 der *Nicht-Durchleser* (d=1.47). Weitere explorative Analysen bestätigen, dass *Durchlesen* ein guter Indikator für hohes Schreibwissen darstellt (Varianzaufklärung 50,2%).

Hinsichtlich der Merkmale schwach schreibender SchülerInnen nennen die zu beiden Messzeitpunkten beteiligten Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung durchschnittlich fünf Merkmale (vgl. Tabelle 7). Nach dem ersten Berufsjahr kann keine bedeutsame Veränderung nachgewiesen werden (t(48)=-.467, p=.643).

A2	min.		max.		M		SD	
	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>
Summe Merkmale schwacher SuS	0	0	10	11	5.04	5.24	2.76	2.48

Tabelle 7: Fachliches Wissen schwache SchreiberInnen zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub> (A2)

Im Unterschied zu den kognitiven Aktivitäten beim eigenen Schreiben werden von den NovizInnen zum Schreibprozess schwacher SchülerInnen zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub> andere Merkmale am häufigsten genannt (vgl. Tabelle 8). Während zu t<sub>1</sub> motivational-volitionale Aspekte eine wichtige Rolle spielen, sind es zu t<sub>2</sub> in erster Linie schreibprozessbezogene Merkmale.

Häufigste Merkmale schwacher SuS zu t <sub>1</sub>	Häufigste Merkmale schwacher SuS zu t <sub>2</sub>
fehlende Flüssigkeit (26)	Ideengenerierung schwierig (25)
kaum Überarbeitung (23)	kaum Überarbeitung (19)
fehlende Persistenz (17)	fehlende Flüssigkeit (19)
unvollständige Texte (14)	assoziatives Vorgehen (17)
Ideengenerierung schwierig (13)	fehlende Planung (16)
geringe Motivation (13)	limitierte Ressourcen zur Steuerung des Schreibprozesses (16)
Erleichterung nach dem Schreiben (13)	

**Tabelle 8: Merkmale schwacher SchreiberInnen, die am häufigsten genannt wurden (A2)**

### 3.4 Fachdidaktisches Wissen zur Beurteilung und Kommentierung von Schülertexten (A3 und A4)

Hinsichtlich der Textbeurteilungen und Kommentare lässt sich in Bezug auf die Ebene (eher lokal, eher global) kein Schwerpunkt ausmachen: Tendenziell überwiegen gemischte Formen, das heisst Formen, die zu gleichen Teilen lokale und globale Aspekte nennen. Während die Kommentare hinsichtlich der Frage, ob eher Gelungenes oder nicht Gelungenes fokussiert wird, eine starke Tendenz zu gemischten Formen aufweisen – zu t<sub>1</sub> sind 80.4% der Kommentare gemischt, 13.7% fokussieren Gelungenes und lediglich 5.9% eher nicht Gelungenes –, kann bei den Textbeurteilungen keine klare Tendenz ausgemacht werden. Sowohl Textbeurteilungen als auch Kommentare sind jedoch eher selten im Schülertext verankert (t<sub>1</sub>: 25.5% vs. 15.7%). Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich ein ähnliches Bild.

Tabelle 9 illustriert die Qualität der Textbeurteilungen: Die Angemessenheit der Textbeurteilung wurde durch einen Vergleich mit dem Expertenurteil ermittelt. Dabei zeigte sich, dass lediglich knapp ein Viertel bzw. Drittel der ProbandInnen zu einer ähnlichen Einschätzung wie die ExpertInnen gelangt, die Textbeurteilungen damit grösstenteils nicht angemessen erfolgten.

A3	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	Veränderung
Angemessenheit lokale Ebene	23.5%	32.7%	$Chi^2=.08, N=49, df=1, p=.824^a$
Angemessenheit globale Ebene	31.4%	28.6%	$Chi^2=2.17, N=49, df=1, p=.454^a$

**Tabelle 9 Qualität der Textbeurteilungen sowie deren Veränderung von t<sub>1</sub> zu t<sub>2</sub>; a: McNemar-Test**

Die Kommentare – vgl. Tabelle 10 – weisen Merkmale auf, die ebenfalls auf eine eher geringe Qualität hindeuten, wie in Abschnitt 1.1.1 dargelegt wurde: So enthalten sie eher selten nachvollziehbare Tipps für die SchülerInnen und enthalten einen hohen Anteil an direktiv oder gemischt formulierten Kommentaren, mit einem geringen Anteil an tendenziell unterstützenden Kommentaren. (Im Anhang, S. 23, findet sich je ein Beispiel zu einer Textbeurteilung und einem schriftlichen Kommentar, die dies ebenfalls veranschaulichen.)

A4	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	Veränderung
Tipps	13.7%	6.1%	$Chi^2=7.16, N=49, df=1, p=.219^b$
Form: direktiv	39.2%	42.9%	$Z=-.33, N=49, p=.741^a$
gemischt (direktiv + unterstützend)	52.9%	51.0%	
unterstützend	7.8%	6.1%	

**Tabelle 10: Qualität der Kommentare sowie deren Veränderung von t<sub>1</sub> zu t<sub>2</sub>; a: Wilcoxon-Test, b: McNemar-Test**

Erwartungsgemäss zeigen sich keine signifikanten Veränderungen nach einem Jahr Berufserfahrung ab Ende Ausbildung hinsichtlich der Ebene (lokal, global), welche in den Textbeurteilungen und Kommentaren angesprochen wird (Textbeurteilung:  $Z=-2.19, N=49, p=.095$ ; Kommentar:  $Z=-.18, N=49, p=.857$ ).<sup>5</sup> Gleiches

<sup>5</sup> Die Kennwerte basieren auf dem Wilcoxon-Test.

gilt für die Qualität der Textbeurteilungen und Kommentare, wie die Tabellen 9 und 10 für die einzelnen Qualitätskriterien belegen.

### 3.5 Zusammenhänge

Zunächst wird auf die Zusammenhänge innerhalb des fachlichen bzw. fachdidaktischen Wissens eingegangen, bevor in einem zweiten Schritt dargelegt wird, inwiefern fachliches und fachdidaktisches Wissen korrelieren. Abschliessend folgen die Befunde zum Zusammenhang zwischen den Wissensbeständen und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Tabelle 11 zeigt, dass das *fachliche Wissen* zum eigenen Schreibprozess (A1) nicht immer mit dem Wissen über schwache SchreiberInnen (A2) korreliert: Am Ende der Ausbildung (t<sub>1</sub>) ist eine mittlere Korrelation zwischen A1 und A2 vorhanden; diese verliert sich aber im Verlauf des ersten Berufsjahrs. Auffällig ist des Weiteren, dass A1 zu t<sub>1</sub> nur schwach und nicht signifikant mit A1 zu t<sub>2</sub> korreliert, während A2 zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub> mittel und signifikant korreliert. Die ProbandInnen verhielten sich also von t<sub>1</sub> zu t<sub>2</sub> eher unterschiedlich bezüglich der Merkmale ihres eigenen Schreibens, während sie tendenziell konstant in der Beschreibung der Schreibprozesse von schwachen Schreibern und Schreiberinnen waren.

Fachliches Wissen	A1 t <sub>1</sub>	A2 t <sub>1</sub>	A1 t <sub>2</sub>	A2 t <sub>2</sub>
A1 t <sub>1</sub>	1	.411**	.248	.341*
A2 t <sub>1</sub>		1	.318*	.321*
A1 t <sub>2</sub>			1	.244
A2 t <sub>2</sub>				1

Tabelle 11: Pearson-Korrelationskoeffizienten der Summenindizes (mit Kommentaren) A1 und A2 zu t<sub>1</sub> und zu t<sub>2</sub>; \*\* p≤.01; \*p≤.05

Hinsichtlich des *fachdidaktischen Wissens* zeigt sich, dass Textbeurteilungen und Kommentare nur gering korrelieren, so bezogen auf die Ebene (lokal, global) zu t<sub>1</sub> (r<sub>s</sub> = .21, p = .035) und bezogen auf den Textbezug zu t<sub>2</sub> (Chi<sup>2</sup> = 3.89, N = 48, df = 1, p = .003). Die Zusammenhänge sind insgesamt gering. Ein qualitativer Vergleich zeigt jedoch, dass Textbeurteilung und Kommentar inhaltlich durchaus korrespondieren können: Im folgenden Beispiel nimmt die Probandin im Kommentar u.a. die Beobachtung aus der Textbeurteilung auf, dass der im Schülertext beschriebene Konflikt schnell gelöst werde und dadurch keine Spannung entstehe. Dies erfolgt im Kommentar jedoch implizit, indem sie fragt, ob sich der Junge in der Geschichte tatsächlich so schnell von seinem Schock erholt habe.

Textbeurteilung	Kommentar
<p>Bei dieser Geschichte wird keine Spannung aufgebaut, da der Konflikt sehr schnell gelöst und kaum erklärt wird. Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte, damit Spannung entsteht.</p> <p>Zudem ist der Titel nicht attraktiv.</p> <p>Die Idee mit dem Monster finde ich gut, jedoch wird dieses Element nicht richtig genutzt.</p> <p>Man versteht, was der Schüler sagen will, dennoch wirken die Sätze eher plump.</p> <p>Die Rechtschreibung und die Grammatik finde ich für sein Alter nicht schlecht und da das Thema eine spannende Geschichte schreiben war, würde ich dieses Kriterium weniger gewichten.</p>	<p>Ich mag die Idee mit dem Monster, welches aus dem Bild springt, sehr. Da hattest du eine sehr gute Idee! Aus meiner Sicht hättest du beschreiben dürfen wie beispielsweise das Monster aussieht, damit sich der Leser eine Vorstellung von deinem Monster machen kann. Und meinst du der Junge konnte sich so schnell von seinem Schock erholen? Da darf man ruhig noch mehr dazu erfinden. Oder wie reagieren denn seine Eltern und Freunde von der Schule, wenn er plötzlich ein Monster als Freund hat?</p>

Tabelle 12: Textbeurteilung und Kommentar im Vergleich, G02-1106 t<sub>1</sub>

Bezüglich des *Zusammenhangs* zwischen *fachlichem* und *fachdidaktischem Wissen* gilt es zu berücksichtigen, dass bei der Erfassung des Fachwissens die Prozessebene fokussiert wurde, beim fachdidaktischen Wissen

hingegen die Produktebene. Entsprechend sind eher geringe Zusammenhänge zu erwarten. Tatsächlich lassen sich zwischen den beiden Bereichen des so erfassten Professionswissens mehrheitlich keine signifikanten Zusammenhänge nachweisen. Lediglich zwei Ausnahmen sind zu erwähnen: ProbandInnen, die den Schülertext global angemessen beurteilt haben (A3), verfügten auch über ein signifikant höheres Wissen über schwache SchreiberInnen (A2), allerdings nur zu  $t_1$  ( $t_1: t(48)=-2.17, p=.035$ ;  $t_2: t(46)=-.04, p=.968$ ). Des Weiteren korreliert Wissen über schwache SchreiberInnen (A2) mit der Form des schriftlichen Kommentars (A4), allerdings nur zu  $t_2$  ( $t_1: r_s=-.25, p=.080$ ;  $t_2: r_s=-.41, p=.004$ ). Anders formuliert: Höheres Wissen über schwache SchreiberInnen geht zu  $t_2$  mit der Tendenz zu einem unterstützenden Kommentar einher.

Was den Zusammenhang des Professionswissens mit den Überzeugungen betrifft, so lassen sich zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf das eigene Schreiben oder den Schreibunterricht weder zum fachlichen Wissen noch zum fachdidaktischen Wissen Zusammenhänge nachweisen. Dies trifft für beide Messzeitpunkte zu. Darüber hinaus sind auch keine Korrelationen zwischen SWE Schreibunterricht und der Vorbereitung auf den Schreibunterricht nachzuweisen ( $t_1: r=.23, p=.109$ ;  $t_2: r=.02, p=.911$ ).

## 4. Diskussion

Die hier präsentierten Ergebnisse stimmen nur teilweise mit den Erwartungen überein. Konsistent mit unseren Annahmen ist zu weiten Teilen der Befund, dass sich nach Ende des ersten Berufsjahres keine Zunahme an fachlichem wie auch fachdidaktischem Wissen sowie auch nicht in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartungen belegen lässt. Entgegen unseren Vorannahmen zeigte sich jedoch eine signifikante Abnahme im Wissen über den eigenen Schreibprozess. Des Weiteren konnten die erwarteten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konstrukten nur teilweise bestätigt werden. Im Folgenden werden die Hauptbefunde bezogen auf Überzeugungen und Professionswissen nochmals aufgegriffen und interpretiert. Abschliessend werden Leitfragen formuliert, die im Sinne einer kritischen Überprüfung an die fachdidaktische Aus- und Weiterbildung zu stellen sind.

### 4.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich kein Praxisschock manifestiert, wie er häufig für NovizInnen angenommen wird. Dass die Selbstwirksamkeitserwartungen zum eigenen Schreibunterricht weitgehend stabil blieben, kann analog zu Graham et al. (2001) damit erklärt werden, dass die Lehrpersonen bereits am Ende ihrer Ausbildung hohe Überzeugungen in ihre Fähigkeit, Schreiben zu unterrichten, zeigten. Nur gerade 10% der befragten Lehrpersonen gaben Werte unter dem Mittelwert der Skala an. Dass diese hohen Werte nicht mit ihrer Einschätzung, wie gut sie durch die Ausbildung auf den Schreibunterricht vorbereitet wurden, korrelieren, ist auffällig: Dies kann möglicherweise als Verweis darauf interpretiert werden, dass solche Einschätzungen zur Vorbereitung generell tief(er) ausfallen (vgl. auch Gilbert & Graham, 2010, sowie Kihara et al., 2009), zumal die Angaben zum Deutschunterricht allgemein wie auch zu allen Bereichen vergleichsweise tief sind.

Auch die SWE zum eigenen Schreiben weisen hohe Werte auf. Dennoch kann eine Zunahme nach dem ersten Berufsjahr festgestellt werden. Über die Gründe kann hier nur spekuliert werden: So verfassten die ProbandInnen am Ende ihrer Ausbildung eine Bachelor-Arbeit – eine für sie eher ungewohnte und vor allem herausfordernde Schreibaufgabe. Zudem hatte die Beurteilung dieser schriftlichen Arbeit eine Auswirkung auf die Gesamtbewertung. Entsprechend waren die ProbandInnen zum ersten Messzeitpunkt hinsichtlich ihrer eigenen Schreibfähigkeiten möglicherweise etwas verunsichert, was sich auf das Antwortverhalten ausgewirkt haben kann.

Zieht man in Betracht, dass metakognitives Wissen mit der Schreibleistung zusammenhängt (Harris, Graham, Brindle & Sandmel, 2009), dann kann das fachliche Wissen zum eigenen Schreibprozess auch als Hinweis auf die Schreibkompetenzen der ProbandInnen gelesen werden. Dass Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die eigenen Schreibfähigkeiten und Schreibleistungen zusammenhängen, konnte mehrfach belegt werden (Pajares, 2003). In diesem Sinne überrascht es zunächst, dass SWE eigenes Schreiben und metakognitives Wissen zum eigenen Schreiben in NovIS nicht korrelieren. Dagegen ist jedoch Folgendes anzuführen:



- Diese Zusammenhänge wurden bisher bei SchülerInnen nachgewiesen. Wird eine Skala zu SWE auf andere Kontexte oder andere Zielgruppen übertragen, sind durchaus andere Ergebnisse erwartbar (Hoffman & Seidel, 2015).
- Es ist damit zu rechnen, dass sich Lehrpersonen sowohl über- als auch unterschätzen: Siwatu & Chesnut (2015) geben hierzu zu bedenken, dass unzutreffende SWE mit unzureichendem metakognitivem Wissen einher gehen können. In Bezug auf NOVIS heisst das: Lehrpersonen mit (zu) hohen SWE eigenes Schreiben oder auch (zu) hohen SWE Schreibunterricht können über geringes metakognitives Wissen verfügen (und umgekehrt).

Nicht unerwähnt bleiben soll an der Stelle, dass die ProbandInnen zum ersten und evtl. auch zweiten Messzeitpunkt zu einem grossen Teil noch wenig Erfahrung im Schreibunterricht gesammelt haben dürften. Da SW-Skalen grundsätzlich verschiedene Referenzpunkte zulassen (Siwatu & Chesnut, 2015), muss möglicherweise von einer besonders grossen Variation der Referenzpunkte in NOVIS ausgegangen werden.

#### 4.2 Professionswissen

Inwiefern die NovizInnen im Vergleich zu SchülerInnen über vertieftes *fachliches Wissen* zum eigenen Schreibprozess verfügen, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht erschliessen, da Barbeiro (2010) seiner Analyse andere Kategorien zugrunde legte. Ein Vergleichswert liegt lediglich hinsichtlich der Länge des Textes zum eigenen Schreiben vor: Während 6.-KlässlerInnen bei Barbeiro (2010) im Durchschnitt 133 Wörter schrieben ( $SD=34.6$ ), bestehen die Texte der NovizInnen aus rund 269 Wörtern ( $SD=139.5$ ).<sup>6</sup> Anzumerken ist, dass die 6.-KlässlerInnen ihre Beschreibungen in Gruppen verglichen, auf dieser Basis überarbeiteten und dabei auch erweiterten – die Anzahl Zeichen bezieht sich auf die überarbeitete Gesamtfassung –, während dies so für die ProbandInnen aus NOVIS nicht zutrifft. Entsprechend kann angenommen werden, dass die NOVIS-ProbandInnen ihren Schreibprozess genauer zu beschreiben vermögen als PrimarschülerInnen.

Dennoch fällt das fachliche Wissen zum eigenen Schreibprozess zumindest für einen Grossteil der (angehenden) Lehrpersonen eher gering aus. Nicht zuletzt beschränken sich die Beschreibungen der (angehenden) Lehrpersonen auf erwartbare Aktivitäten wie *Aufschreiben*, *Durchlesen* oder *Ideengenerierung*, während bspw. das Festlegen eines Schreibziels, das Analysieren der zu bewältigenden Schreibaufgabe oder das Überwachen des eigenen Schreibprozesses selten angeführt werden. Lehrpersonen mit geringem Wissen über den Schreibprozess bringen bspw. für die explizite Vermittlung von Schreibstrategien eher ungünstige Voraussetzungen mit, da dieses Verfahren ein hohes Wissen über kognitive und metakognitive Schreibprozesse erfordert. Während Juzwik (2010) davon ausgeht, dass Überzeugungen der Lehrpersonen einen Einfluss darauf haben, ob sie nachweislich wirksame Verfahren wie die explizite Vermittlung von Schreibstrategien einsetzen, muss auch damit gerechnet werden, dass unzureichendes fachliches Wissen einer schreibbezogenen expliziten Vermittlung entgegensteht.

Während sich die Beschreibungen zu den beiden Messzeitpunkten inhaltlich nur wenig unterscheiden, fällt die Anzahl der genannten Aktivitäten nach dem ersten Berufsjahr signifikant tiefer aus. Da zur Beschreibung des eigenen Schreibprozesses keine bestimmte Schreibaufgabe vorgegeben war, sondern die ProbandInnen aufgefordert waren, an eine komplexere Schreibaufgabe zu denken, die sie vor kurzem zu bewältigen hatten, ist die Annahme plausibel, dass unterschiedliche Aufgaben als Referenzgrössen dienten. So dürfte am Ende ihrer Ausbildung die Bachelor-Arbeit für viele ein geeigneter Referenzpunkt gewesen sein (teilweise erfolgte dieser Bezug in den Texten explizit), während am Ende des ersten Berufsjahres vermutlich eher weniger komplexe Aufgaben als Referenzgrösse dienten. Gerade die Komplexität der Aufgabe kann jedoch einen Effekt auf die Beschreibungen ausüben (Janssen, Van Waes & van den Bergh, 1996). In diesem Sinne sind die signifikant tieferen Werte zu  $t_2$  nicht als abnehmendes Wissen zu interpretieren. Dies erklärt möglicherweise auch, weshalb Wissen zum eigenen Schreibprozess zu  $t_2$  nicht mehr mit dem Wissen zu schwachen SchülerInnen korreliert.

<sup>6</sup> Die Gesamt-Texte beantworten nicht nur Fragen zum Schreibprozess im engeren Sinne, sondern u.a. auch Fragen zur Schreibmotivation. Im Projekt NOVIS wurden die Texte der (angehenden) Lehrpersonen jedoch nur in Bezug auf den Schreibprozess i.e.S. genauer analysiert.

Auffällig ist, dass die Lehrpersonen zu beiden Messzeitpunkten über eher geringes fachliches Wissen zu schwachen SchreiberInnen verfügen, nennen sie von einer Grosszahl möglicher Merkmale durchschnittlich nur fünf Merkmale. Dagegen kann eine inhaltliche Verschiebung konstatiert werden: Während zu  $t_1$  eher motivationale Aspekte angeführt werden, sind es zu  $t_2$  eher Steuerungselemente wie limitierte Steuerungsressourcen, fehlende Planung oder assoziatives Vorgehen. Das könnte dafür sprechen, dass die Lehrpersonen am Ende des ersten Berufsjahres ihr Wissen über schwache SchreiberInnen vermehrt aus beobachtbaren Phänomenen und weniger aus gelerntem Wissen oder Vermutungen über innere Zustände der Schüler und Schülerinnen speisen. Das Wahrnehmen von Schwierigkeiten auf der Prozessebene bietet nicht zuletzt gute Ansatzpunkte für Adaptionen an schwache Schüler/-innen.

Hinsichtlich des *fachdidaktischen Wissens* kann in Bezug auf das Beurteilen eines Schülertextes eine geringe Übereinstimmung mit der Beurteilung durch ExpertInnen festgestellt werden. Es ist nicht auszuschliessen, dass die befragten Lehrpersonen bessere Ergebnisse erzielt hätten, wenn ihnen ein Kriterienraster vorgegeben worden wäre (vgl. Bouwer, Béguin, Sanders & Bergh, 2015). Ob sie aber in der Lage wären, qualitativ gute von qualitativ schlechteren Beurteilungsrastern zu unterscheiden und entsprechend auch auszuwählen, kann bezweifelt werden.

Des Weiteren setzt angemessenes Beurteilen von Schülertexten sowohl Textsortenwissen wie auch Wissen über Qualitätsmerkmale von guten Texten voraus, und zwar mit Blick auf die Schreibentwicklung. Textsortenwissen wurde in NOVIS zwar nicht erhoben, doch deuten die Textbeurteilungen der (angehenden) Lehrpersonen darauf hin, dass dieses Wissen ebenfalls nicht stark ausgeprägt sein dürfte. So verwendeten sie in den Textbeurteilungen bspw. kaum Fachbegriffe wie etwa Themenentfaltung, Planbruch, Kohärenz u.Ä. (Sturm, i.Dr.), wie auch das Beispiel zu A3 im Anhang, S. 23, illustriert.

Schriftliche Kommentare wurden von den (angehenden) Lehrpersonen nur selten am Schülertext verortet. Zudem formulierten sie oft allgemeine Prinzipien, die für den Schüler kaum nachvollziehbar sein dürften. Da die Kommentare überwiegend auch eher direktiv sind, vermitteln sie dem Schüler in erster Linie isolierte normative Setzungen. Vage und direktiv formulierte Kommentare wirken sich auf Überarbeitungen jedoch weniger günstig aus als dialogisch formulierte Kommentare mit konkretem Bezug zum Schülertext (Cho & MacArthur, 2010; MacArthur, 2015; Myhill et al., 2013).

Textbeurteilungen – so ein weiterer Befund – korrelieren nicht mit den schriftlich formulierten Kommentaren. Schriftlich formulierte Kommentare basieren jedoch auf den zuvor vorgenommenen Textbeurteilungen, lassen sich doch zwischen Kommentaren und Textbeurteilungen inhaltliche Übereinstimmungen erkennen. Da die Textbeurteilungen der (angehenden) Lehrpersonen mehrheitlich nicht angemessen ausfallen, ist entsprechend zu erwarten, dass auch die darauf basierenden Kommentare nicht zielführend formuliert wurden. So zeigte sich in den Kommentaren eine deutlich stärkere Tendenz, Positives zu betonen sowie lokale und globale Aspekte gleichermaßen zu berücksichtigen, und zwar unabhängig von der tatsächlichen Qualität des Schülertextes. Einerseits kann dies analog zu Bouwer et al. (2015) dahingehend gedeutet werden, dass das Verfassen eines schriftlichen Kommentars mehr eine Frage des Feedback-Stils ist; andererseits ist nicht auszuschliessen, dass diagnostisches Wissen in Form von Textbeurteilungen als eigenständiger Bereich betrachtet werden muss.

Angemerkt sei, dass die hier präsentierten Ergebnisse nur einen Ausschnitt der schreibbezogenen Expertise von Lehrpersonen darstellen können. So wurde bspw. kein fachliches Wissen zu Genres oder Textsorten sowie kein fachdidaktisches Wissen über nachweislich wirksame Vermittlungsarten erfasst. Hinzu kommt, dass hinsichtlich der Überzeugungen nur Selbstwirksamkeitserwartungen erhoben wurden.<sup>7</sup> Nicht zuletzt wurden keine Schülerleistungen getestet, da in NOVIS nach günstigen und eher ungünstigen Voraussetzungen von (angehenden) Lehrpersonen gefragt wurde, die Unterrichtswirksamkeit damit nicht direkt im Fokus stand. Die Teilstudie B von NOVIS, die bei ausgewählten ProbandInnen die Unterrichtspraxen im Schreibunterricht untersuchte, verspricht vertiefende Einsichten zu günstigen und ungünstigen Voraussetzungen und kann insbesondere Schwierigkeiten aufzeigen, denen sich die NovizInnen gegenübersehen (Sturm, Lindauer & Sommer, i.Vorb.). Die Ergebnisse zu den Unterrichtsbeobachtungen lassen sich dabei in Bezug zu den hier erläuterten Ergebnissen stellen.

<sup>7</sup> Die Skala zur Erfassung von schreiblerntheoretischen Überzeugungen auf der Basis von Graham, Harris, MacArthur & Fink (2002) liess sich nicht replizieren.

### 4.3 Kritische Fragen an die fachdidaktische Aus- und Weiterbildung

Wie gut die Lehrpersonen aufgrund ihrer Ausbildung auf den Schreibunterricht vorbereitet werden, war ein zentrales Erkenntnisinteresse des SNF-Projekts NOVIS. Analog zu Koster et al. (2015) kann auf Basis der vorliegenden Befunde die Ausbildung kritisch hinterfragt werden, auch wenn die Ergebnisse wie dargelegt mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren sind. Da sowohl für die Vermittlung des fachlichen wie auch des fachdidaktischen Schreibwissens in der gesamten Ausbildung nur wenige Lektionen zur Verfügung stehen, ist entsprechend auch kein hohes Wissen erwartbar.<sup>8</sup> Im Hinblick auf eine künftige Neuausrichtung der Ausbildung können folgende Fragen leitend sein:

- a) Inwiefern kann der Anteil zur Vermittlung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen erhöht werden?
- b) Wie können die vermittelten Inhalte in den fachlichen und fachdidaktischen Seminaren im Bereich Schreiben stärker aufeinander bezogen werden?
- c) Inwiefern kann fachliches Wissen im Bereich Lesen – zu denken ist u.a. an Textsortenwissen – auch mit Blick auf die Beurteilung von Schülertexten aufbereitet werden?
- d) Wird in den berufspraktischen Veranstaltungen dem fachlichen und vor allem fachdidaktischen Wissen ausreichend Raum gewährt? Können gerade in diesen Veranstaltungen verstärkt fachdidaktische Unterrichtsszenarien eingesetzt, mit den Studierenden analysiert und im Hinblick auf damit zusammenhängende Überzeugungen – zu denken ist v.a. auch an schreiblerntheoretische Überzeugungen – diskutiert werden?

Die Ergebnisse aus NOVIS verweisen auf die Schwierigkeiten von NovizInnen, wenn es um die Beurteilung von Schülertexten geht. Ebenfalls problematisch ist das eher geringe fachliche Wissen der Lehrpersonen über kognitive und metakognitive Schreibprozesse sowie über schwache SchreiberInnen. Aus diesen Gründen sind auch Lehrmittel daraufhin zu prüfen, inwiefern sie Lehrpersonen, insbesondere NovizInnen in dieser Hinsicht ausreichend unterstützen:

- Enthalten sie etwa im Hinblick auf das Beurteilen von Schülertexten nicht nur Kriterienraster, sondern zeigen sie den Lehrpersonen auf, wie die Beurteilungen am Schülertext zu verorten sind? Sind die Kriterienraster mit stufenbezogenen Ankertexten verknüpft, die verschiedenen Niveaus entsprechen?
- Stellen sie Schreiblernarrangements bereit, die das Beobachten von Schreibprozessen erleichtern? Werden diese mit einer kleinen Auswahl an möglichen Beobachtungen illustriert, mit Blick auf schwächere wie auch bessere SchülerInnen?
- Sind die Schreiblernarrangements so aufbereitet, dass sie den Lehrpersonen mögliche Adaptionen aufzeigen?
- Bieten die Lehrmittel Muster für die Lehrpersonen, indem bspw. vorgeführt wird, wie ein Textproduktionsprozess bzw. ein Ausschnitt eines Schreibprozesses für die SchülerInnen modelliert werden kann?

Die Expertise von Lehrpersonen ist Ende Ausbildung noch nicht voll entwickelt. Es erscheint aus diesem Grund wichtig, dass zusätzlich zur Ausbildung auch Weiterbildungen in den Blick genommen und kritisch hinterfragt werden. Insbesondere fachdidaktisch ausgerichtete Weiterbildungen haben eine positive Wirkung auf die Expertise von Lehrpersonen und damit auch auf deren Unterricht (Lipowsky & Rzejak, 2012). Deshalb stellt sich die Frage, inwiefern kursorische und schulinterne Weiterbildungen im Bereich Schreiben systematischer aufgebaut und angeboten werden können (Überlegungen dazu finden sich in Sturm, 2015). In diesem Rahmen gilt es des Weiteren zu fragen, ob nachweislich wirksame Förderansätze ausreichend berücksichtigt werden und ob – wie dies Mächler (2015) für das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS» darlegt – periodisch auch fachdidaktische Schwerpunkte für die Weiterbildung festgelegt werden können.

---

<sup>8</sup> Im Rahmen zweier didaktischer Seminare müssen im Studiengang Primarstufe alle Bereiche der Deutschdidaktik abgedeckt werden. Gleiches gilt für die Vermittlung des fachlichen Wissens. In sog. disziplinären Vertiefungen können die Studierenden ihr schreibdidaktisches Wissen erweitern, sofern schreibdidaktische Vertiefungen angeboten werden.

## Literatur

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren (KöBeS). In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (Band 7, S. 191–210). Köln: Gilles & Francke Verlag. Zugriff am 7.8.2016. Verfügbar unter: <http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/24215.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barbeiro, L.F. (2010). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing*, 24, 813–834.
- Baurmann, J. (1995). Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 51–69). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T. & Bergh, H. van den. (2014). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 1–18.
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T. & Bergh, H. van den. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32 (1), 83–100.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12 (2), 103–123.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise (Serie 1). In Schneider & Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Band 3, S. 159–167). Goettingen: Hogrefe.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffmann, D.F., McKim, C. & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 25–38.
- Cho, K. & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20 (4), 328–338.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70 (4), 213–220.
- Collopy, R.M.B. (2008). Professional development and student growth in writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (2), 163–178.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (UTB 2809). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Gilbert, J. & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110 (4), 494–518.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H Brookes Pub Co.
- Graham, S., Harris, K.R., Fink, B. & MacArthur, C. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177–202.
- Graham, S., Harris, K.R. & Hebert, M. (2011). *Informing writing. The benefits of formative assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C. & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), 147–166.
- Graham, S., Harris, K.R. & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions. In H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Hrsg.), *Handbook of learning disabilities* (S. 405–438). New York/London: Guilford Press.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. & Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 10 (4), 879–896.
- Grisham, D.L. & Wolsey, T.D. (2011). Writing instruction for teacher candidates: Strengthening a weak curricular area. *Literacy Research and Instruction*, 50 (4), 348–364.
- Harris, K.R., Graham, S., Brindle, M. & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Hrsg.), *Handbook of Metacognition in education* (S. 131–153). New York: Taylor & Francis.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing Impact on learning*. London/New York: Routledge Chapman & Hall.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hoffman, B.H. & Seidel, K. (2015). Measuring teachers' beliefs: For what purpose? In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 106–127). New York/London: Routledge.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Köln, Wien: Böhlau.
- Janssen, D., Van Waes, L. & van den Bergh, H. (1996). Effects of thinking aloud on writing processes. In C.M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (S. 233–250). New York/London: Routledge.

- Jost, J., Lehnen, K., Rezat, S. & Schindler, K. (2011). Schriftliches Beurteilen lernen. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 221–239). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Juzwik, M.M. (2010). Challenges and possibilities for professional development in writing instruction. In G.A. Troia, R.K. Shankland & A. Heintz (Hrsg.), *Putting writing research into practice. Applications for teacher professional development* (S. 259–275). New York/London: Guilford Press.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 296–313). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kiuhara, S.A., Graham, S. & Hawken, L.S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 136–160.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. et al. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge the role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64 (1), 90–106.
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P.F. & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 249–274.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. et al. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29 (3-4), 233–258.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–101). Heidelberg: Springer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5).
- MacArthur, C.A. (2015). Instruction in evaluation and revision. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (Second Edition., S. 272–287). New York: Guilford Press.
- Mächler, S. (2015). Die QUIMS-Schulen in der Schreibförderung unterstützen – der Beitrag der zentralen Bildungsverwaltung. *Leseforum*, (2). [www.leseforum.ch]
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, (36), 77–91.
- National Center for Education Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Neumann, A. & Lehmann, R.H. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–32.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139–158.
- Parr, J.M. & Timperley, H.S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15 (2), 68–85.
- Pohl, T. (2013). Texte schreiben in der Grundschule. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 212–231). Weinheim, Basel: Beltz.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Siwatu, K.O. & Chesnut, S.R. (2015). The career development of preservice and inservice teachers: Why teachers' self-efficacy beliefs matters. In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 212–229). New York/London: Routledge.
- Sturm, A. (2014). Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben. *Leseforum*. Verfügbar unter: [www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014\\_3\\_Sturm.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Sturm.pdf)
- Sturm, A. (2015). Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen. *Leseforum*, (2). Verfügbar unter: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015\\_2\\_Sturm.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Sturm.pdf)

- Sturm, A. (i.Dr.). Beurteilen und Kommentieren von Texten als fachdidaktisches Wissen. Erscheint in: *Leseräume*, (3).
- Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T. (i.Vorb.): «Also ich sage nie, schreibt jetzt einfach mal los» – Unterrichtspraxen und Schwierigkeiten von NovizInnen im Schreibunterricht.
- Sturm, A. & Mezger, R. (2016). Schriftliche Quellenverarbeitung mit formativem Feedback. *Journal für LehrerInnenbildung*, (3), 25–29.
- Sturm, A., Schneider, H., Lindauer, N. & Sommer, T. (2016). Schreibbezogenes Fachwissen bei Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch* (S. 139–161). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Troia, G.A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 324–336). New York: Guilford Press.
- Troia, G.A. & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (1), 75–89.
- Troia, G.A. & Maddox, M.E. (2004). Writing instruction in middle schools: Special and general education teachers share their views and voice their concerns. *Exceptionality*, 12 (1), 19–37.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944–956.
- Vögeli-Mantovani, U., Bachmann, M., Wälchli, J.-F. & Hofmaier, M. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule - Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit* (No. 6). Aarau.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H.A. & Pape, S.J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 715–737). London: L. Erlbaum Associates.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K. & Davis, H.A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 627–654). New York/London: Routledge.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343–356.
- Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73–101.

## Anhang

### A1 – Fachliches Wissen eigener Schreibprozess, Text von G02-1106 zu t,

Vor dem Schreiben muss ich eine Idee haben, meistens entstehen meine Ideen für Leistungsnachweise über eine längere Zeit im Kopf, bis ich dann mit dem Schreiben beginne. (1 + K) Während dem Schreiben (2) suche ich meine Gedanken zu ordnen, in einen Ablauf zu bringen (3) und die passenden Wörter zu verwenden. (4) Nach dem Schreiben lese ich alles nochmals durch (5) und verbessere Rechtschreibfehler (6) sowie inhaltliche Unklarheiten (7). Dies mache ich gerne zu einem späteren Zeitpunkt, damit ich einen neuen Blickwinkel habe. (K)

(1) = vorher; Aktivität: **Ideengenerierung**

(2) = während; Aktivität: **Aufschreiben**

(3) = während; Aktivität: **Ideen ordnen**

(4) = während; Aktivitäten: **Formulieren sowie Evaluation Formulieren**

(5) = nachher; Aktivität: **Durchlesen**

(6) = nachher; Aktivität: **Revision Formales**

(7) = nachher; Aktivität: **Revision Inhalt**

(K) = Kommentar

### A2 – Fachliches Wissen Schreibprozess schwacher SchülerInnen, Text von G17-1281 zu t,

Ein solcher Schüler schreibt meistens drauflos, ohne sich vorher Gedanken über das zu Schreibende zu machen. (1) Die Gedanken sprudeln aufs Blatt (2) und zeigen sich dort meist als nicht verständlicher Text. (4) Dieser Schüler liest nicht noch einmal was er geschrieben hat, sondern gibt den Text ab. (3) Dem geschriebenen Text sieht man keine Gliederung an, was auch die Gedankengänge widerspiegelt. (4)

(1) = Schreibprozess; **keine Planung**

(2) = Schreibprozess; **assoziatives, lineares Schreiben**

(3) = Schreibprozess; **überarbeitet kaum**

(4) = Textprodukt; **Text unvollständig, geringe Qualität**

### A3 – Fachdidaktisches Wissen Beurteilung Schülertext, Text von G04-1132, t,

Man merkt, dass der Junge Schweizerdeutsch als Muttersprache hat. (kine Arme) Die Geschichte hat keine grosse Spannung. Die Geschichte geht von einer Zeichnung zum Monster, das spricht, zu Freunde werden, zu wenn sie noch nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute. Daher würde ich dem Jungen eine Note 4.5 geben.

- lokale und globale Ebene gemischt
- mehrheitlich negative Aspekte erwähnt oder impliziert
- Textbezug vorhanden
- lokale Ebene nicht angemessen beurteilt
- globale Ebene nicht angemessen beurteilt

### A4 – Fachdidaktisches Wissen schriftlicher Kommentar, Text von G03-1116 zu t,

Lieber Tim

die Idee für deinen Text gefällt mir sehr. Sie ist kreativ. Du solltest jedoch nochmals Wort für Wort alles genau durchlesen, um Rechtschreibfehler noch zu verbessern. Achte dich vor allem auf die Gross-, Kleinschreibung und auf einzelne Buchstaben und Wörter, die du vergessen hast. Da du nochmals Zeit hast, rate ich dir, die Geschichte noch etwas auszuformulieren. Vor allem den Anfang, als der Junge das Bild malt, könntest du noch erweitern. Du könntest auch noch genauer beschreiben, wie erstaunt der Junge ist oder warum das Monster aus dem Bild ausbrechen wollte.

- lokale und globale Ebene gemischt
- mehrheitlich positive Aspekte erwähnt
- Beurteilung nicht im Text verankert
- keine nachvollziehbaren, im Text verankerten Tipps
- Form: mehrheitlich direktiv

## **AutorInnen**

**Afra Sturm**, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Deutsch und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung von basalen Schreibfähigkeiten, Schreibstrategien und Schreibmotivation im Schulalter und bei Erwachsenen; kooperatives Schreiben; Grammatik und Orthografie; Expertise von Lehrpersonen in den Domänen Lesen und Schreiben.

**Nadja Lindauer**, lic. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Schreibprozesse und Schreibmotivation bei schriftschwachen Jugendlichen und Erwachsenen; Expertise von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben.

**Tim Sommer**, MA, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Schreibprozesse im Schulalter; Schreibstrategien und Schreiben als soziale Praxis; Expertise von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.



# « Il manque des sentiments et des détails dans l'histoire » : savoirs et convictions des enseignants dans le domaine de l'écrit

Afra Sturm, Nadja Lindauer, Tim Sommer

## Chapeau

L'expertise des enseignant-e-s pèse beaucoup dans la manière dont l'enseignement est dispensé, que ce soit en lien avec les savoirs professionnels ou avec les convictions personnelles. Par rapport à d'autres domaines de la didactique, l'expertise liée à l'écrit a été assez peu étudiée. Le projet du FNS « Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht » (Débuter dans l'enseignement de l'écrit) propose une conception du savoir professionnel fondée certes sur des réflexions issues de la didactique des mathématiques mais qui, moyennant quelques adaptations, permet de prendre en considération les particularités de la didactique de l'écrit.

Les principaux résultats montrent qu'en fin de formation, les enseignant-e-s du primaire disposent d'assez peu de savoir professionnel et que celui-ci n'augmente pas au cours de la première année d'exercice. S'agissant des convictions personnelles, les jeunes enseignant-e-s affichent des attentes élevées par rapport à leurs capacités professionnelles ainsi que dans leur aptitude à enseigner l'écrit. Ces convictions ne diminuent pas après la première année d'exercice de leur profession, autrement dit, on ne constate pas ici le « choc de la pratique » admis dans de nombreux domaines.

## Mots-clés

expertise des enseignants, didactique de l'écrit, recherche sur les débutants, formation continue

Cet article a été publié dans le numéro 3/2016 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)