



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Einflussfaktoren auf die Schreibmotivation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I. Implikationen und Perspektiven für den Deutschunterricht.“

verfasst von / submitted by
Celine Magdalena Jastrauig, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen wäre es mir nicht möglich gewesen, diese Arbeit fertigzustellen. Mein Dank gebührt deshalb jeder*m Einzelnen von ihnen.

Zuallererst möchte ich meinem Betreuer Herr Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer dafür danken, sich meiner Masterarbeit angenommen zu haben. Besonders in den Anfangsphasen der Planung haben mir Ihre konstruktiven, kritischen und mit Geduld ausgesprochenen Ratschläge weitergeholfen und mich auf den richtigen Pfad gebracht. Ich schätze Ihre fachliche Kompetenz und bin froh, einen solch inspirierenden Lehrenden als meinen Betreuer gewusst zu haben.

Ebenso meinen größten Dank an Frau Zech, bei welcher ich mein Schulpraktikum im Wintersemester 2019/20 absolvieren durfte. Nur durch Sie war es mir möglich, den empirischen Teil der Arbeit durchzuführen. Ihre tatkräftige Unterstützung hat dazu beigetragen, aus einer ersten Idee eine ernstzunehmende Studie zu gestalten, und dafür kann ich Ihnen nicht genug Dank aussprechen. In diesem Sinne möchte ich meinen herzlichsten Dank auch auf die NMS erweitern, in welcher ich die empirische Studie durchführen durfte. Dazu ein Dankeschön an die Direktorin Frau Hell, welche mir ebenso mit Rat und Tat zur Seite stand und mir die Forschung erst ermöglichte.

Freund*innen sind die Quelle größter Unterstützung, und als solche möchte ich besonders Laura und Berit danken, welche diese Arbeit ohne viel Wenn und Aber gelesen haben und mir mit Rückmeldungen zur Seite gestanden sind. Auch ein Dankeschön an jede*n einzelne*n meiner Freund*innen, welche*r mir während des Arbeitsprozesses bei jeglichen Zweifeln und Problemen zuhörte, mich unterstützte und ermutigte. Es tut gut, Leute wie euch an meiner Seite zu wissen.

Ebenso ein Danke an meine Familie – an meinen wundervollen Vater und die verlässliche Christina, meine Brüder und deren Familien, meine Mutter. Ich bin froh, mich auf euch verlassen zu können, egal in welcher Lebenslage ich mich befinde.

Inhalt

1	Einleitung.....	5
1.1	Aufbau der Arbeit.....	6
1.2	Ziel der Untersuchung.....	8
I	Theoretische Verortung.....	9
2	Was ist Schreibmotivation?.....	10
2.1	Perspektive der Schreibforschung.....	14
2.1.1	Die kommunikative Schreibforschung.....	14
2.1.2	Der Schreibprozess.....	16
2.1.3	Die Schreibentwicklung.....	18
2.2	Perspektive der Motivationsforschung.....	21
2.2.1	Intrinsische und extrinsische Motivation.....	21
2.2.2	Die drei psychologischen Grundbedürfnisse.....	24
2.2.3	Die Selbstbestimmungstheorie und das Schreiben.....	25
3	Einflussfaktoren auf die Schreibmotivation.....	27
3.1	Schreibsozialisation.....	28
3.2	Schreibinteresse und Bedeutung des Schreibens.....	32
3.3	Schreibziele.....	35
3.4	Selbstwahrnehmung der Schreibkompetenz.....	37
3.5	Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung.....	39
3.6	Selbstregulation.....	41
3.7	Aufgabenkultur.....	44
3.8	Einfluss der Lehrperson und Feedback.....	48
4	Schreibmotivation im Deutschunterricht.....	51
4.1	Merkmale eines schreibmotivierenden Unterrichts.....	51
4.2	Zusammenhang mit Leistung.....	54
4.3	Problembereiche.....	56
II	Empirische Untersuchung.....	58
5	Methodisches Vorgehen.....	58
5.1	Forschungsdesign.....	58
5.2	Datenerhebung.....	60
5.2.1	Das leitfadengestützte Interview.....	61

5.2.2	Teilnehmer*innen.....	63
5.2.3	Vorgang.....	63
5.2.4	Erläuterung des Interview-Leitfadens	65
5.3	Datenaufbereitung	68
5.4	Datenauswertung	69
5.4.1	Die qualitative Inhaltsanalyse	69
5.4.2	Vorgehen	70
5.4.3	Kategorien	72
6	Diskussion der Ergebnisse.....	75
6.1	Auswertung nach Kategorie	76
6.1.1	Schreibsozialisation.....	78
6.1.2	Schreibinteresse.....	82
6.1.3	Bedeutung des Schreibens.....	86
6.1.4	Schreibziele	88
6.1.5	Schreibkompetenz, Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung.....	89
6.1.6	Selbstregulation.....	93
6.1.7	Aufgabenkultur.....	96
6.1.8	Feedback.....	99
6.1.9	Weitere Kategorien	103
6.2	Vergleich mit theoretischen Konzeptionen	107
6.3	Konsequenzen für den Deutschunterricht.....	114
7	Fazit	117
7.1	Allgemein	117
7.2	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	118
7.3	Ausblick.....	120
8	Literaturverzeichnis	122
9	Anhang.....	127
	Anhang A: Interview-Leitfaden.....	127
	Anhang B: Übersicht interviewter Schüler*innen	129
10	Eidesstaatliche Erklärung	130

1 Einleitung

Das Schreiben einer jeglichen schriftlichen Arbeit verlangt Mühe. Planung, Recherche, das Schreiben an sich, das Revidieren des Textes usw. sind Vorgänge, die Zeit und kognitive Leistung erfordern. Jede*r Schreiber*in bringt dabei eigene Voraussetzungen, Strategien und Erfahrungen mit, die den Schreibprozess beeinflussen. Hindernisse sind oft zahlreich und treten je nach Individuum in völlig verschiedenen Formen auf. Auch beim Verfassen dieser Arbeit kam es zum Stocken, zur Schreibunlust, zu regelrechten Schreibblockaden. Ich ließ den Text stehen, widmete mich anderen Tätigkeiten oder setzte mich von Zeit zu Zeit mit Widerwillen heran. Diese Perioden wechselten sich ab mit Schreibschüben, in denen Absätze leicht von der Hand gingen und die Lust am Schreiben dominierte. Während des gesamten Schreibens blieb allerdings ein Ziel vor Augen: die Arbeit fertigzustellen, um nicht nur das Ziel des Abschlusses zu erreichen, sondern auch neue Erkenntnisse in einem für mich interessanten Gebiet zu erlangen. Diese Ziele brachten mich dazu, auch während der Perioden der Schreibunlust die Arbeit nicht aufzugeben, sondern mich wenig später erneut daran zu setzen.

Diese von mir selbst formulierten Ziele haben mich dazu motiviert weiterzuschreiben. Anders gesagt: ich habe *Schreibmotivation* aufgebracht.

Schreibmotivation ist zwar jedem Individuum in unterschiedlichem Maße gegeben, jedoch ebenso lehrbar. Die Schule trägt schon ab dem Schuleintritt, bei dem eine erste vertiefende Konfrontation mit Schrift geschieht, einen erheblichen Teil dazu bei, Schreibmotivation zu vermitteln und weiterzugeben. Eine hohe Schreibmotivation leitet dazu an, dem Schreiben mehr Sinn zuzusprechen und mehr Ressourcen jeglicher Art zu nutzen, um einen qualitativ hochwertigen Text hervorzubringen. Da schriftliche Kommunikation einen dermaßen hohen Stellenwert in der Gesellschaft einnimmt, ist es unabdingbar, als Schreibende*r die eigenen Schreibziele verwirklichen zu können, ohne dabei die »Lust am Schreiben« zu verlieren.

Warum aber ergeben sich dermaßen große Unterschiede bezüglich der Schreibmotivation auch zwischen Schüler*innen? Warum schreiben manche von ihnen ungern Texte, und warum schreiben andere mitunter freiwillig in ihrer Freizeit und scheinen davon auf einer persönlichen Ebene zu profitieren? Welche *Faktoren* spielen eine Rolle dabei, die Schreibmotivation zu prägen? Genau diesen Fragen soll die vorliegende Arbeit nachgehen, indem besonders auf eine schulische Perspektive geachtet wird.

Die Schreibmotivation ist ein noch vergleichsweise junges Konzept, dessen Erkenntnisse sich erst in den letzten 20 Jahren gehäuft haben. Aus diesem Grund wurde auch in dieser Arbeit

darauf geachtet, Literatur, die älter als 20 Jahre ist, nur dann zu nennen, wenn Konzepte oder theoretische Fundierungen herangezogen wurden, die auch heute noch starke Relevanz besitzen und in aktueller Literatur häufig erwähnt werden.

Trotzdem hat das Wissen um den Einfluss der Schreibmotivation noch kaum Einzug in die tatsächliche Didaktik gefunden. Schüler*innen wird nicht explizit nähergebracht, Gründe für das Schreiben von Texten zu finden und diese selbstständig weiterzuentwickeln, da auch das Wissen um Schreibmotivation den jeweiligen Lehrkräften fehlt. Überhaupt bleibt die Schüler*innen-Perspektive in der Forschung wenig beachtet, sodass es oftmals zu Diskrepanzen zwischen Forschungsergebnissen und der tatsächlichen Umsetzung im Klassenraum kommt.

Diese Arbeit geht daher von einer Schüler*innen-Perspektive aus und versucht, sich auf die Schulpraxis zu beziehen, während Einflüsse auf die Schreibmotivation untersucht und erklärt werden. Der Fokus liegt auf der Frage, wie die Schreibmotivation nachhaltig für Schüler*innen erhöht werden kann – und warum dies ein wichtiges Ziel der Praxis darstellen sollte. Im Zuge dessen wurden Interviews mit Schüler*innen einer NMS geführt, die aufdecken sollen, wie sich deren Einstellung zum Schreiben und zu der aufgebrachten Schreibmotivation gestaltet. Letztendlich ergibt sich dadurch folgende Forschungsfrage, welche den Fokus der Arbeit bildet:

*Wie beschreiben Schüler*innen der Sekundarstufe I einer NMS ihre eigene Schreibmotivation?*

In weiterer Folge ergibt sich die zusätzliche Frage:

Welche schulpraktischen Erkenntnisse können aus ebenjenen Beschreibungen gezogen werden?

Durch diese Forschungsfragen soll die Schreibmotivation mit individuellen Wahrnehmungen von Schüler*innen sowie dem konkreten Deutschunterricht, den sie erlebt haben und erleben, verknüpft werden. Auf Basis dessen und verbunden mit den theoretischen Erkenntnissen zur Schreibmotivation können Empfehlungen gegeben werden, wie sich der Deutschunterricht in Zukunft gestalten könnte.

1.1 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich grob in zwei Teile.

In der *theoretischen Verortung* soll zunächst der Begriff der »Schreibmotivation« erklärt werden, welcher selbst in dem eigenen Forschungsbereich nicht immer eindeutig definiert werden

kann. Die Diskrepanzen, die in Untersuchungen auftreten, sollen klargemacht werden, indem verschiedene Perspektiven auf die Schreibmotivation miteinander verglichen werden. Die Schreibmotivation speist sich dabei vor allem aus den Gebieten der *Schreibforschung* (Kapitel 2.1) und der *Motivationsforschung* (Kapitel 2.2), wodurch sich ein komplexes Gemisch zweier Konzeptionen ergibt. Dieses wird zum besseren Verständnis in Kapitel 2 zunächst aufgeschlüsselt. Beachtung finden dabei Konzepte der jeweiligen Forschungsgebiete, die besondere Relevanz für die Erforschung der Schreibmotivation besitzen. Ist erst einmal das Verständnis für die teilweisen Widersprüche in der Forschung der Schreibmotivation gegeben, so fällt es leichter, schließlich zum Kern der theoretischen Verortung zu gelangen.

In Kapitel 3 werden die durch die derzeitige Forschung gegebenen Einflussfaktoren der Schreibmotivation detailliert beschrieben. Es wurden dabei jene Einflussfaktoren gewählt, die am häufigsten und am gesichertsten in möglichst aktuellen Untersuchungen zur Schreibmotivation vorkommen. Das Wissen um diese ist für die anschließende empirische Untersuchung notwendig. Konzepte all dieser Einflussfaktoren werden ausführlich besprochen. Dabei wird darauf geachtet, stets nah an der Schulpraxis zu bleiben, wodurch auch die ausgewählten Untersuchungen in den meisten Fällen von einem schulischen Kontext ausgehen.

Kapitel 4 bezieht sich stark auf die Fachdidaktik, indem die zuvor besprochenen Untersuchungsergebnisse und Einflussfaktoren direkt auf den Unterricht bezogen werden. Der Fokus liegt hierbei auf den Einflüssen, die die Schreibmotivation auf das Schreiben und die Schreibfähigkeit von Schüler*innen hat.

Im zweiten Teil, der *empirischen Untersuchung*, wird schließlich beschrieben, wie sich die für diese Arbeit durchgeführte Forschung gestaltet und welche Ergebnisse aus dieser hervorgehen. Dazu wird in Kapitel 5 zunächst das methodische Vorgehen erläutert. Für die vorgestellte Forschungsfrage wurde entschieden, qualitative Interviews mit Schüler*innen durchzuführen, welche die Einstellung zum Schreiben und die individuelle Schreibmotivation erfragen. Die Interviewführungen sowie der konzipierte Leitfaden werden ebenso in Kapitel 5 besprochen. Im Zuge dessen wird darauf hingewiesen, wie mit Mayrings (2015) qualitativer Inhaltsanalyse gearbeitet wurde und in welchen einzelnen Schritten sich die Auswertung gestaltet hat.

Kapitel 6 beschäftigt sich schließlich mit den Ergebnissen der Untersuchung. Diese werden zunächst ausführlich beschrieben. Die einzelnen Analysen der Aussagen werden in Unterkapitel geordnet, die sich auf die Kategorien beziehen, welche im Zuge der Inhaltsanalyse herausgefiltert wurden. So wird sichergestellt, dass die Ergebnisse in einem Format diskutiert werden, das Überblick gewährleistet. In Kapitel 6.2 werden die dadurch gewonnenen Erkenntnisse mit

der theoretischen Verortung verglichen; es wird auf Widersprüche hingewiesen, die sich scheinbar zwischen der Schüler*innen-Perspektive und der Perspektive anderer Untersuchungen ergeben. Gleichzeitig wird versucht, diese zu erklären. Auch da, wo starke Übereinstimmungen mit der Theorie herrschen, wird auf diese Tatsache hingewiesen. Kapitel 6.3 versucht schlussendlich, präzise Forderungen an den Deutschunterricht zu stellen, die auf den Erkenntnissen der daliegenden Untersuchung fußen.

1.2 Ziel der Untersuchung

Da Forschungen in der Schreibmotivation meistens sehr klar von einem bereits gegebenen theoretischen Standpunkt ausgehen, d.h. Einflussfaktoren von Anfang an annehmen (ohne die Richtigkeit dieser Annahme überhaupt zu überprüfen), soll diese Arbeit im Gegensatz dazu von einem *neutralen* Standpunkt ausgehen und Einflussfaktoren der Schreibmotivation von einer Schüler*innen-Perspektive aus erfragen. Durch dieses Nicht-Annehmen vorhandener Einflussfaktoren soll ermöglicht werden, Einflussfaktoren aus einer neuen Perspektive zu sehen bzw. neue Einflussfaktoren aufzudecken, die aus der Theorie (noch) nicht hervorgegangen sind. Wichtig dabei ist tatsächlich die Schüler*innen-Perspektive, die in Forschungen noch kaum angenommen oder beachtet wurde. Hier zeigt sich ein eher praktisches Herangehen an die Thematik, die ermöglicht, Probleme, Demotivationsfaktoren und etwaige Einflüsse direkt von Schüler*innen selbst zu erfahren.

Im Zuge dessen ist es auch möglich, Forderungen an die Deutschdidaktik zu stellen, die die Förderung der Schreibmotivation nachhaltig bessern können. Inwieweit diese im Anschluss umsetzbar sind, bleibt eine weitere Frage, die nicht durch diese Arbeit geklärt werden kann.

Insgesamt ist eines der Ziele der Untersuchung also, auch praktische Lösungsvorschläge zu bieten, die durch die jeweiligen Ergebnisse fundiert werden. In diesem Sinne wäre es möglich, das in der Fachdidaktik und im Unterricht vernachlässigte Gebiet der Schreibmotivation stärker zu fördern. Die Arbeit soll im Gesamten die Möglichkeit bieten, die Schreibmotivation stärker in der Schule zu verankern, und bietet für diesen Vorschlag empirisch gesicherte Argumente für eine erfolgreiche Implementation.

I Theoretische Verortung

Die Ergebnisse der Schreibforschung haben in den letzten Jahrzehnten stark an Wichtigkeit gewonnen: Schreibprozesse, Schreibprodukte, Schreibentwicklung etc. sind in den Fokus gerückt. Vor allem der kognitive Faktor des Schreibens gewinnt mehr und mehr Aufmerksamkeit. (vgl. Brinkschulte 2017: 13-14; Spinner 2001: 73) Zahlreiche Studien haben sich im Zuge dessen ebenso mit dem schulischen Schreiben und der Entwicklung dessen auseinandergesetzt. Trotz dieser Fülle an Ergebnissen herrscht jedoch in einigen Feldern noch Nachholbedarf, darunter ebenso im Feld der Schreibmotivation. Interventionsstudien, praktische Unterrichtsvorschläge und schulrelevante Forschungen lassen sich im Feld der Schreibmotivation noch kaum auffinden, auch wenn anerkannt wird, dass die Schreibmotivation eine ernstzunehmende Rolle im Bereich der Schreibdidaktik spielt.

Der Mangel an Untersuchungen im Bereich der Schreibmotivation ist unter anderem der Tatsache geschuldet, dass sich darin zwei Felder treffen, die sich in den letzten Jahrzehnten unabhängig voneinander entwickelt haben: die *Schreibforschung* tritt in Kontakt mit der *Motivationsforschung*. Dabei brauchte allem voran die Schreibforschung einige Zeit, um eine ähnliche Menge an Forschungsergebnissen wie die Motivationsforschung aufweisen zu können. Zwar häufen sich in beiden Forschungsrichtungen mittlerweile stetig mehr relevante Ergebnisse, doch in direkter Verwobenheit können sie immer noch eher selten vorgefunden werden. (vgl. Senn 2018: 197)

Letztendlich trägt dies zu der Schwierigkeit bei, den Begriff der Schreibmotivation als Ganzes einzugrenzen. Es stellen sich dabei Fragen wie: inwiefern unterscheidet sich beispielsweise die Schreibmotivation einer*s Autor*in, welche*r an ihrem*seinen Roman aus welchem Grund auch immer nicht weiterschreiben kann, und einer*m Schüler*in, welche*r einen Aufsatz nicht schreiben möchte? Inwiefern unterscheidet sich in beiden Fällen das »Schreiben« und inwiefern die empfundene »Motivation« dazu? (vgl. Hidi & Boscolo 2007: 1-4) Diese Fragen lassen sich je nach Untersuchungsinteresse unterschiedlich beantworten und mit verschiedenen Konzepten und Theorien belegen. Im Forschungsfeld selbst hat sich noch keine Einigkeit darüber gebildet, welche Konzepte als akzeptierte Basis gelten, weswegen es bei der Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen auch hier zu Komplikationen kommen kann.

Als Konsequenz dessen lassen sich bis heute nur sehr wenige aktuelle Forschungen – vor allem im deutschen Sprachraum – zur Schreibmotivation auffinden (vgl. Philipp 2015: 19). Die Schreibmotivation im Deutschunterricht ist damit ein noch immer vernachlässigter Bereich der Deutschdidaktik sowie allgemeinen Didaktik, deren genaue Rahmenbedingungen ungeklärt

bleiben (vgl. Philipp 2012: 13). Untersuchungen des angelsächsischen Bereichs beziehen sich wiederum häufiger auf den Unterricht, lassen also auch didaktische Schlussfolgerungen zu, die in den meisten Fällen auch auf den deutschsprachigen Raum bezogen werden können. Der Großteil der in dieser Arbeit erwähnten Studien wird daher seinen Ursprung in angelsächsischen Ländern finden, wobei damit die Forschungslücke im deutschsprachigen Bereich nur noch stärker unterstrichen wird.

Diese Arbeit geht dabei nicht von einer bereits getätigten Definition der Schreibmotivation aus, sondern möchte das Forschungsfeld näher beleuchten und dabei auch Unstimmigkeiten zwischen verschiedenen Untersuchungen und Konzepten hervorheben. Während sich der empirische Teil der Arbeit damit auseinandersetzen wird, wie Schüler*innen selbst ihre Schreibmotivation erleben, soll die theoretische Verortung ermöglichen, das Forschungsfeld kennenzulernen und letztendlich die Ergebnisse der Untersuchung einordnen zu können. Im Folgenden wird es daher unweigerlich dazu kommen, dass Ansichten sich nicht hundertprozentig decken oder sich durch zentrale Punkte unterscheiden. Genau diese Uneinigkeiten führen letztendlich zu der Forschungsfrage der Arbeit, nämlich die Schreibmotivation als Komplex zu beschreiben und möglicherweise zu vereinfachen, indem eine reine Schüler*innen-Perspektive angenommen wird.

In den folgenden Kapiteln wird daher zunächst der Begriff der Schreibmotivation in der Deutschdidaktik auf Grundlage bestehender Forschungen in seinen Facetten und Widersprüchlichkeiten nähergebracht. Ausgehend von einem Grundverständnis, welches auf aktuellen Forschungstendenzen basiert, wird auf Details des Begriffs eingegangen. Besondere Bedeutung erfahren dabei aufgrund ihrer maßgeblichen Wichtigkeit die Felder der Schreib- und Motivationsforschung. Auf Grundlage dessen werden relevante Konzepte im Zusammenhang mit der Schreibmotivation(-sforschung) vorgestellt. Dabei soll vor allem auf jene Bereiche eingegangen werden, die in der Forschung am häufigsten thematisiert werden, und eventuelle Unklarheiten sollen hervorgehoben werden. All diese Erkenntnisse werden schließlich auf den Deutschunterricht angewandt und somit wird eine Lücke zur praktischen Implementierung der Schreibmotivations-Forschung und -Förderung geschlossen.

2 Was ist Schreibmotivation?

Durch das noch kaum kanonisierte Forschungsfeld ist der Begriff der Schreibmotivation ein noch nicht vollständig geklärt. In jedem Fall ist mit Schreibmotivation allerdings nicht nur –

wie in der Alltagssprache oftmals gebräuchlich – der »Wille« oder die »Lust « dazu gemeint, einen bestimmten Text zu verfassen. Vielmehr ist die Schreibmotivation ein Komplex aus verschiedenen Faktoren, die ineinandergreifen und somit beeinflussen, *ob*, *wann* und *wie* eine Person einen Text verfasst. Dabei spielen motivationale, kognitive, metakognitive, aber auch affektive Komponenten eine große Rolle. (vgl. Sturm & Weder 2016: 105)

Schreibmotivation darf somit nicht als eine feste Charaktereigenschaft verstanden werden. Sie ist ein Aspekt des Schreibens, welcher durch verschiedene Einflussfaktoren form- und wandelbar bleibt, sich im besten Fall über die (Schul-)Zeit hinweg also auch steigern kann. Im Fokus der Schreibmotivation steht jedenfalls stets das »Problem«, einen Text verfassen zu müssen und hierfür eine passende Lösung zu finden. Somit stellt Schreibmotivation ein Muster aus verschiedenen Aspekten dar, welche beeinflussen, ob und welche Lösungen für das »Problem« des Texteschreibens gefunden werden können und auch tatsächlich gefunden werden. (vgl. Sturm & Weder 2016: 105) Da diese »Probleme« allerdings aus einer Vielzahl von Fragen bestehen, die während des Schreibens beantwortet werden sollen, wird das Schreiben zu einer komplexen Aufgabe. Erfolgreiche Schreiber*innen sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, stets mehrere Schreibziele im Auge zu behalten und diese auch zu erfüllen, ohne an den sich dabei auftuenden Schwierigkeiten zu scheitern. Eben wegen dieser Komplexität kann es für Schreiber*innen schwierig sein, ihren eigenen Willen zum Schreiben aufrechtzuerhalten und ihre allgemeine Schreibmotivation nicht sinken zu lassen. (vgl. Bruning & Horn 2010: 26)

Es wird davon ausgegangen, dass eine schreibmotivierte Person positiv zum Schreiben sowie den dazugehörigen Prozessen eingestellt ist und diesen mit einer positiven Erwartungshaltung, minimalem Angstgefühl und einem Gefühl der Kontrolle begegnet. Eine solche Person hat zudem im Zuge ihrer individuellen Schreibentwicklung eine balancierte Arbeitshaltung entwickelt, wodurch der Schreibprozess an sich für sie größtenteils stressfrei und stetig bleibt. Diese Beschreibung trifft allerdings auch am Ende der Schreibentwicklung nicht auf alle Individuen zu. Eher im Gegenteil wird mit zunehmendem Alter das Schreiben mehr und mehr mit gemischten Gefühlen betrachtet, besonders wenn es um das Schreiben längerer Texte geht. (vgl. Bruning & Horn 2010: 25-26) Die Forschung zur Schreibmotivation beschäftigt sich daher auch mit möglichen Einflüssen, die schon im Schulalter die Schreibmotivation von Individuen positiv beeinflussen können und ein solches Niveau stetig erhalten. Besondere Bedeutung erhalten dabei Konzepte der Selbstmotivation sowie der Selbstregulation, die eine*n Schreiber*in dazu verhelfen können, erfolgreich Texte zu verfassen. (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 51-52) Von manchen Autor*innen wird Schreibmotivation sogar als eine eigene Kompetenz betrachtet, die während der Schulzeit wie jede andere Kompetenz erlernt und eingeübt werden sollte (vgl.

Fix 2008b: 28).

Allerdings wird die Schreibmotivation von bestimmten Forschungsrichtungen beeinflusst, die an sich nicht einstimmig sind, d.h. auch eine eindeutige Definition des Begriffs erschweren. Insgesamt lassen sich in Hinblick auf diese Komplexität jedenfalls zwei Richtungen feststellen, die die Schreibmotivationsforschung in den meisten Fällen einnimmt.

In der *Deutschdidaktik* werden starke Parallelen zwischen dem Schreiben und extrinsisch motivierten Handlungen gezogen. Zumindest in der Schule stellt das Endziel hierbei dar, die*den Schreiber*in zu einer*m intrinsisch motivierten Schreiber*in zu machen. Schreiben hat einen Zweck, der dem Individuum im besten Fall zugutekommt und in intrinsischer Motivation mündet, sodass das Schreiben zu einer gerne durchgeführten Tätigkeit wird. Die Fähigkeit zur Selbstmotivation gewinnt in dieser Richtung eine besonders starke Bedeutung. (vgl. Philipp 2012: 31-33)

Eine *pädagogisch-psychologische Perspektive* hingegen konzentriert sich auf das Schreiben als kommunikatives und/oder kognitives Werkzeug, wobei die*der Schreiber*in nicht unbedingt gerne schreiben muss, das Schreiben aber als solches schätzt, da sie*er sich damit auf geeignete Weise ausdrücken kann. Diese Perspektive bezieht sich nicht notwendigerweise auf den Deutschunterricht; dies wird besonders dann klar, wenn vor Augen gehalten wird, dass es dem Deutschunterricht gar nicht erst möglich ist, alle Schreibgenres unterzubringen, die von Schreiber*innen im Alltag genutzt werden (beispielsweise Online-Chats). Auch zeigt diese Perspektive auf, dass Schreibmotivation stets davon beeinflusst wird, wer als Publikum gilt und aus welcher Perspektive geschrieben werden soll bzw. welchen Zweck das Schreiben verfolgen soll. Nach dieser Perspektive werden Schwierigkeiten überwunden, indem Funktionen des Schreibens stetig vergegenwärtigt werden. (vgl. Philipp 2012: 31-33)

Sich allein auf *eine* dieser beiden Richtungen zu konzentrieren, stellt sich allerdings als wenig gewinnbringend heraus. So ist das Schreiben beispielsweise niemals allein ein kognitiver Prozess; wird das Schreiben untersucht, so muss auch dessen kommunikativ-soziale, aber auch durch die Schule beeinflusste Dimension in Augenschein genommen werden. Das Schreiben wird so zu einem sozial-kognitiven Prozess, in welchem Schreiber*innen große Mühen aufwenden, um ihre Texte durch kognitive Fähigkeiten zu aussagekräftigen kommunikativen Mitteln zu formen. (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 53) Die Anzahl an Möglichkeiten, die Schreibmotivation aufgrund von Frustration schwinden zu sehen, ist dabei zahllos. Schreibmotivation jeweils von einem der Teilaspekte – kognitive, kommunikative oder mit Schule ver-

bundene Prozesse – losgelöst zu sehen, birgt somit die Gefahr, der Komplexität des Gegenstandes nicht mehr gerecht zu werden.

Weitere Schnittpunkte ergeben sich, wenn die Forschung zu *Einflussfaktoren als einzelne Größen* betrachtet wird. Die meistgenannten Einflussfaktoren stellen dabei in sich eigene Konzepte dar: Schreibstrategien, Schreibkompetenz, Selbsteinschätzung, individuelle Schreibentwicklung, das Schreiben als eine soziale Praxis etc. sind an sich bereits komplexe Gebiete, die in die Forschung zur Schreibmotivation einwirken. Dies macht einmal mehr deutlich, wie viele Konzepte die Schreibmotivation in sich vereinigt und miteinander verknüpft. Klar wird aber auch, wie viele Verbindungen zu bereits bestehenden Konzepten geschaffen werden müssen, um eine umfassende Forschung zu ermöglichen. (vgl. Hidi & Boscolo 2007: 5)

Welche konkreten Faktoren die Schreibmotivation beeinflussen, bleibt aufgrund der geringen Anzahl an Studien allerdings noch ungeklärt. Von Forscher*innen werden oftmals verschiedene Faktoren vorgeschlagen, welche sich je nach Fokus der Untersuchung verschieben können. Wegen dieser Uneindeutigkeit ist der Begriff der Schreibmotivation mittlerweile zu einem Sammelbegriff für Theorien und Konzepte geworden, die sich untereinander nicht immer hundertprozentig decken. (vgl. Philipp 2015: 19) Während die Forschung zur Schreibmotivation im Englischunterricht zwar insgesamt mehr Ergebnisse und Konzepte vorzeigen kann, herrscht auch hier teilweise starke Uneindeutigkeit mit dem genauen Umgang der Einflussfaktoren auf die Schreibmotivation. Ähnlich wie im deutschsprachigen Raum werden je nach Forschungsinteresse unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Passende Einflussfaktoren werden dabei fokussiert, andere Faktoren wiederum vernachlässigt. Der gesamte Komplex der Schreibmotivation bleibt damit meist unklar und schwammig. Insgesamt ist also nicht klar ersichtlich, welche Faktoren als eindeutig mitwirkend angesehen werden können und welche nicht. Es herrscht noch großer Bedarf, hier eingrenzend zu arbeiten.

Somit werden in der Schreibmotivation eine Vielzahl von Konzepten verwebt. Im Folgenden sollen zunächst die verschiedenen Perspektiven, die wesentlich in das Feld der Schreibmotivation einwirken, vorgestellt und näher beschrieben werden. Die schiere Vielfalt an Modellen und Theorien kann im Zuge dieser Arbeit allerdings nicht erläutert werden, weshalb sich die Auswahl auf jene Theorien beschränkt, welche nach derzeitigem Stand (auch wenn die Modelle an sich teilweise älter sind) am maßgeblichsten auf die Schreibmotivation und deren Forschung einwirken. Die vordergründige Frage »Was ist Schreibmotivation?« begleitet dabei die folgenden Unterkapitel und bietet eine Orientierung.

2.1 Perspektive der Schreibforschung

Wie bereits erwähnt, stellt das Schreiben einen komplexen Vorgang dar. Die *Schreibforschung* setzt daher verschiedene Schwerpunkte und bestimmt Teilgebiete, die an sich bereits fruchtbare Konzepte hervorgebracht haben. Ausgegangen wird nach heutigem Stand vor allem von drei größeren Teilbereichen der Schreibforschung: Untersuchungen zum Schreiben als *kommunikativer Moment*, Untersuchungen zur *Schreibentwicklung* sowie zum *Schreibprozess*. (siehe weiterführend: Brinkschulte & Kreitz 2017: 17; Langlotz 2014: 6; Steinig & Huneke 2007: 137-141) Die Schreibmotivation wird dabei von allen drei Feldern stark beeinflusst, kann also keinem davon eindeutig zugeordnet werden. Dies wird allein schon klar, wenn die Schreibmotivation als Teil der Schreibleistung, aber auch als Teil des Schreibprozesses angesehen wird: verändert sich beispielsweise die Sicht auf die eigene Schreibkompetenz im Laufe der Schreibleistung, wird dies unweigerlich dazu führen, dass die Schreibmotivation beeinflusst wird. Beteiligt daran sind stets Schreibprozesse und damit einhergehende Schreibstrategien, die im Zuge der Entwicklung er- oder umgelernt wurden. Nicht zuletzt spielt die Schreibmotivation in der kommunikativen Schreibforschung dann eine Rolle, wenn gefragt wird, warum die*der Schreiber*in überhaupt jemanden kommunikativ erreichen möchte – das Schreiben hat stets einen kommunikativen Zweck.

Ebenso wenig kann sich die Schreibmotivation als völlig eigenes Feld von den genannten drei Teilbereichen der Schreibforschung absondern. Dazu steht es in zu starker Wechselwirkung mit weiteren Konzepten der Schreibforschung. Für ein vollständiges Verständnis ist es daher notwendig, zumindest die relevantesten Positionen der Schreibforschung anzuschneiden, um diese rückwirkend mit dem Konzept der Schreibmotivation verbinden zu können.

2.1.1 Die kommunikative Schreibforschung

Schreiben ist eine Kulturtechnik, die in ihrer gesamten Komplexität von der*dem Schreiber*in zunächst mühevoll erlernt werden muss, ehe sie erfolgreich eingesetzt werden kann. Dabei stellt die Handlung »Schreiben« mehr dar als einen bloßen Transfer von Lauten zu Schriftzeichen. Die gesamte kommunikative Situation verändert sich, wenn über Schrift kommuniziert wird: so wird die*der Adressat*in zu einer abwesenden Entität, welche zeitlich und räumlich entfernt ist, wenn über Schrift kommuniziert werden soll. Dies ist auch dann der Fall, wenn diese*r Adressat*in die eigene Person darstellt; durch zeitliche Distanz beginnen Informationen anders zu erscheinen, als sie es zum Zeitpunkt des Schreibens taten. Das Schreiben sieht sich also stets

mit dem Problem konfrontiert, die Informationen eines Textes in einem Maße ausdrücken zu müssen, das ermöglicht, ihn auch über die genannte zeitliche und/oder räumliche Distanz hinweg weiterhin zu verstehen. Zur Bewältigung dieses Problems ist es unabdingbar, das eigene Schreiben durch Erfahrungen und Übung zu verbessern. Einen wesentlichen Beitrag dazu leistet die Schreibdidaktik im Deutschunterricht. (vgl. Steinig & Huneke 2007: 124)

Mehrere Vorgänge spielen beim Verfassen eines Texts eine wichtige Rolle. So wird die*der Adressat*in zu einer unbekanntem Größe, an die der Text auch sprachlich angepasst werden muss, um verständlich zu bleiben. Die*der Schreiber*in nimmt also fiktive Leser*innen an und gesteht ihnen voraussehbare Eigenschaften zu. Der Text soll deren Wissen, Einstellungen und Lesesituation dementsprechend entgegenkommen, als dass er auch über einen längeren Zeitraum hinweg für diese Leser*innen verständlich bleibt. Sprachbewusstsein wird damit von der*dem Schreiber*in stark vorausgesetzt, um dieses längerfristige Verständnis auch möglich zu machen. (vgl. Steinig & Huneke 2007: 124-125)

Ebenso soll die*der Schreiber*in die Unterschiede zwischen *konzeptioneller Mündlichkeit* und *konzeptioneller Schriftlichkeit* kennen. Ein schriftlicher Text verlangt, Informationen unabhängig von einem gewissen Vorwissen verständlich zu machen; auch wird größere Genauigkeit bei Orthografie und Grammatikalität verlangt, um Leser*innen nicht zu irritieren. Dabei handelt es sich um *konzeptionelle Schriftlichkeit*. Neben diesem Wissen wird auch verlangt, um verschiedene Textsorten und -genres Bescheid zu wissen bzw. Normen einzuhalten, die an diese geknüpft sind; ansonsten kann es auch hier zu Irritationen kommen, die das Verständnis für den Text schmälern können. Das Endziel bleibt dabei stets, Leser*innen den Text in seiner gesamten Verständlichkeit näherzubringen und den Lesefluss nicht zu stören (und damit vom Text abzulenken). (vgl. Steinig & Huneke 2007: 125-127) Damit wird von Schreiber*innen ein Wissen darüber verlangt, welches *Register*, also welche durch Wortwahl, spezifische Konstruktionen und andere Merkmale geprägte Ausdrucksweise in welchem Fall angemessen ist.

Schrift wird also dann zu einem sprachlichen Handeln, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind: a) eine kommunikative Situation ist gegeben, wie sie bereits erläutert wurde, und b) Kenntnisse über jene Textsorten, die dazu führen, diese kommunikative Situation zufriedenstellend zu lösen, sind vorhanden. (vgl. Schneuwly 1996: 30)

Insgesamt handelt es sich beim Schreiben als kommunikatives Werkzeug damit um eine Tätigkeit, die von der*dem Schreiber*in ein hohes Maß an kognitiver Leistung und sprachlichem Wissen abverlangt. Dieses Wissen muss über Jahre hinweg erlernt werden, wobei dieser Vor-

gang selbst zu Frustrationen und Stolpersteinen führen kann. Die Motivation dazu, diesen Lernvorgang stetig aufrechtzuerhalten, kann allein schon an den aufkommenden Schwierigkeiten scheitern.

Im schulischen Kontext steht das kommunikative Ziel des Schreibens stark im Vordergrund. Die Funktionen deutschdidaktischer Textsorten laufen stets auf einen kommunikativen Zweck hinaus, sollen also eine angenommene (meist fiktive) Leserschaft erreichen. (vgl. Steinig & Huneke 2007: 130) Trotz der Fakts, dass es sich um kommunikative Textsorten handelt, gerät der Schreibunterricht häufig in Kritik. So wird bemängelt, dass durch das System der Schule die kommunikative Funktion des Schreibens verloren geht: Schüler*innen schreiben oftmals nicht, um sich mitzuteilen, sondern um eine gute Note zu bekommen; Adressat*innen sind nicht potenzielle Leser*innen, sondern die*der Lehrer*in wird zum einzigen Publikum. (vgl. Steinig & Huneke 2007: 131) Darunter leidet die Schreibmotivation als Ganzes, da Schüler*innen sich nicht mehr einem authentischen Ziel der Kommunikation gegenübersehen. Abhilfe könnte dem geboten werden, indem Schüler*innen mehr authentischen Schreibaufgaben begegnen (s. weiterführend Kapitel 3.7 »Aufgabenkultur«).

2.1.2 Der Schreibprozess

Forschungen zum Schreibprozess stellen sich vor allem die Frage nach den kognitiven Vorgängen vor dem sowie beim Schreiben und wollen diese untersuchen, um sie letztendlich gezielt zu fördern und die Schreibfähigkeit einer Person zu erhöhen. Die einzelnen Schritte des Schreibens werden näher betrachtet und Rückschlüsse darauf geschlossen, wie sie in ihrer Gesamtheit auf das fertige Schreibprodukt eingewirkt haben. (vgl. Steinig & Huneke 2007: 137)

Besonders hervorgehoben im Teilbereich des Schreibprozesses wird dabei das Modell von Hayes und Flower (1981), welche das Schreiben selbst als einen Vorgang des Problemlösens verstehen. Dieses Modell wurde seit seiner Einführung vielfach rezipiert und teilweise auch kritisiert, wird jedoch bis heute als eines der »Urmodelle« der Schreibforschung herangezogen. Es geschahen über die Jahre Ergänzungen zum ursprünglichen Modell, die jedoch das originale Konzept kaum bis gar nicht verändert haben. (vgl. Dengersch 2019: 145-148)

Durch Untersuchungen, die Hayes und Flower innerhalb von fünf Jahren durchführten, konnten sie verschiedene Teilprozesse und Planungsstrategien einer*s Schreibers*in feststellen. Besondere Bedeutung gewinnt für sie dabei die Zielorientierung der*des Schreibers*in, welche den Schreibprozess maßgeblich leitet. (vgl. 366) So gehen Hayes und Flower davon aus, dass der

Schreibprozess an sich zwar in drei größere Phasen unterteilt werden kann, aber noch weitaus mehr Faktoren in den Prozess einwirken.

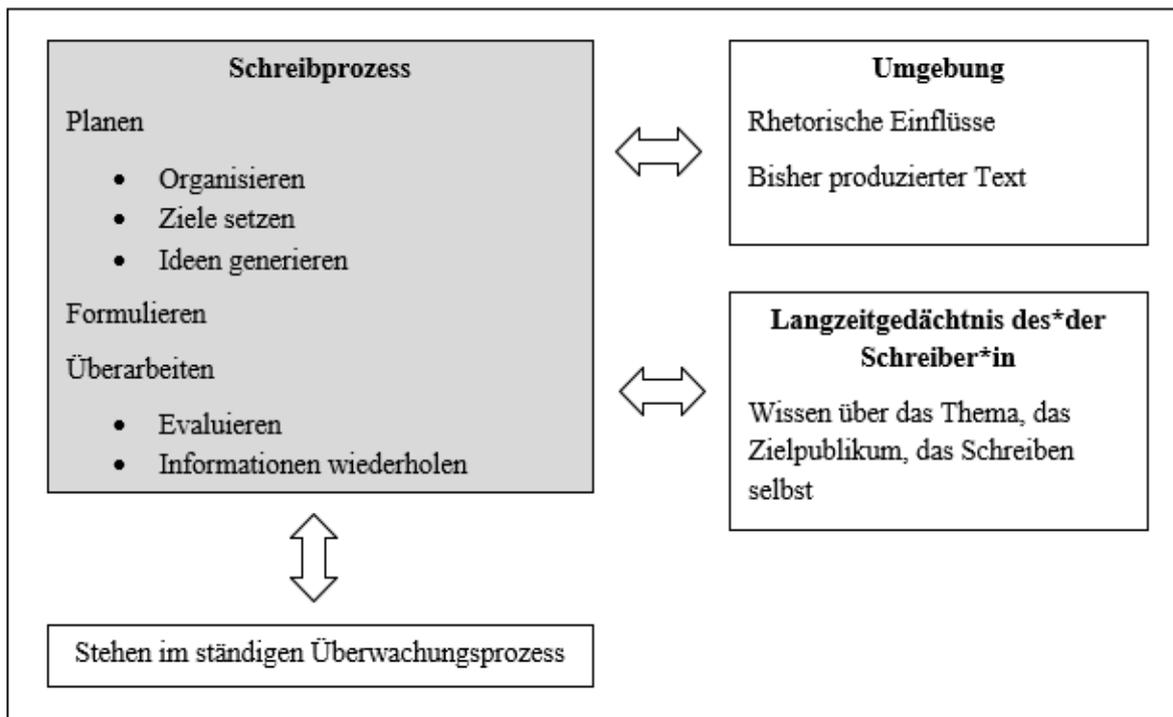


Abbildung 1: Schreibprozess-Modell (nach Flower & Hayes 1981: 370)

Der Schreibprozess stellt dabei keine schrittweise Erarbeitung eines Textes dar. Die einzelnen Schritte beeinflussen sich untereinander, teilweise wird auch während des Schreibens noch auf vorangegangene Schritte zurückgegriffen. So kann es durchaus vorkommen, dass im Zuge des Schrittes »Formulieren« mehrmals das »Planen« erneut herangezogen wird, um Ideen für das weitere Formulieren zu sammeln oder neue Ziele zu setzen, die aufgrund des Schreibprozesses nötig geworden sind. Abbildung 1 zeigt, dass äußere Faktoren ebenso eine Rolle spielen können. Beispielsweise kann es durch den Text, der bis zu einem bestimmten Punkt formuliert wurde, dazu kommen, dass bereits gesetzte Ziele noch einmal völlig umgeworfen und neu ausgehandelt werden müssen. Der Überwachungsprozess ist dabei zuständig für das Wechseln von einem Teilprozess in den anderen. (vgl. Flower & Hayes 1981: 374-375) Je nach Individuum können sich hier erhebliche Unterschiede bilden; Schreiber*innen präferieren je unterschiedliche Tempi der Textproduktion. So bleiben manche Schreiber*innen lange in der Planungsphase, während andere sogleich in das Formulieren übergehen.

Diesem Modell zufolge benötigen erfolgreiche Schreiber*innen vier Arten von Wissen, um einen Text zu verfassen: a) Wissen in dem Bereich, welches das Thema des Textes behandelt, b) linguistisches Wissen, c) pragmatisches Wissen (wie das Zielpublikum konkret erreicht werden

kann) und d) prozessuales Wissen, also das Wissen darum, wie man das eigene Können überhaupt umsetzen kann. Diese vier Arten von Wissen greifen während des Schreibprozesses ständig ineinander. (vgl. Senn 2018: 9) Um die verschiedenen Phasen erfolgreich zu bewältigen, sind Schreibstrategien nötig, die die*der Schreiber*in entweder durch andere Personen erlernt oder im Zuge des eigenen Schreibens selbst entdeckt. Sie greifen in den Komplex des Schreibprozesses maßgeblich ein. (vgl. Philipp 2012: 13)

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass erfolgreiche Schreiber*innen im Sinne von Schreibprozess-Modellen vor allem zwei Fähigkeiten brauchen: a) Transkriptionsfähigkeit, also die Fähigkeit, Schrift so fehlerfrei wie möglich zu produzieren (sei es per Hand oder durch andere Geräte), sowie b) metakognitive Fähigkeiten, die den zyklischen Schreibprozess nach Hayes und Flower mit all seinen Unterpunkten beschreiben (vgl. Keller & Glaser 2017: 303).

In der Schule spielt der Schreibprozess eine große Rolle; eines der Ziele des (Deutsch-)Unterrichts ist es, Schüler*innen den eigenen Schreibprozess näherzubringen und sie dazu zu befähigen, diesen so problemlos wie möglich zu bewältigen (vgl. Keller & Glaser 2017: 303). Da sich das Ausführen und Auswählen der Teilprozesse per Individuum doch sehr unterschiedlich gestalten, ist es der Schreibdidaktik schwer möglich, nur auf Basis individueller Vorlieben Fördermaßnahmen zu ergreifen, die *alle* Schüler*innen auf dieselbe Weise erreichen. Das Modell von Flower und Hayes macht jedoch klar, dass auf Teilprozesse hingewiesen und deren Bedeutung deutlich gemacht werden kann. Die verschiedenen Phasen – *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten* – greifen stets ineinander und müssen als Einheit betrachtet werden, die im Gesamten das Schreiben als Handlung bestimmen und je eigene vielfältige Dimensionen darstellen. (vgl. Steinig & Huneke 138)

Die Schreibmotivation knüpft an ebenjene genannten Faktoren an. Ohne den Willen dazu, Ziele zu setzen und ein Textprodukt zu planen, kommt es auch nur sehr mühsam dazu, einen Text wirklich zu verfassen. Untersuchungen, die den Schreibprozess und die Schreibmotivation direkt verzahnen, sind allerdings noch spärlich; empirische Befunde dazu können kaum gefunden werden. In den letzten Jahren wurde eher einem Zusammenhang von Schreibmotivation und Textprodukten nachgegangen; es besteht hier also noch weitreichender Forschungsbedarf.

2.1.3 Die Schreibentwicklung

Der Bereich der *Schreibentwicklung* grenzt sich klar von dem Bereich des *Schriftspracherwerbs* ab. Die Schreibentwicklung bezieht sich vor allem auf die Entwicklung der Schreibfähigkeiten

zwischen dem 8. und 16. Lebensjahr. (vgl. Langlotz 2014: 6) Auch in diesem Bereich zeigen sich eine Vielzahl von Modellierungsversuchen, von denen eines der bedeutendsten im Folgenden vorgestellt werden soll.

Bereiter (1980) beschreibt seine Skepsis gegenüber der Annahme, das Schreiben würde sich auf »natürliche« Weise neben weiteren Entwicklungsprozessen weiterbilden bzw. von diesen maßgeblich abhängig sein (beispielsweise Sprechfähigkeiten, aber auch andere Entwicklungen wie jene der Moralvorstellungen etc.). Er sieht die Entwicklung des Schreibens als einen eigenen Prozess, der zwar nicht unabhängig von anderen kognitiven Entwicklungen besteht, jedoch als eigener fester Aspekt angesehen werden sollte. (vgl. 74-75) Damit zusammenhängend stellt Bereiter ein Modell der Schreibentwicklung vor, welches sich auf Stufen stützt, die ein*e Schreibende*r im Laufe ihrer*seiner Schreibentwicklung durchläuft.

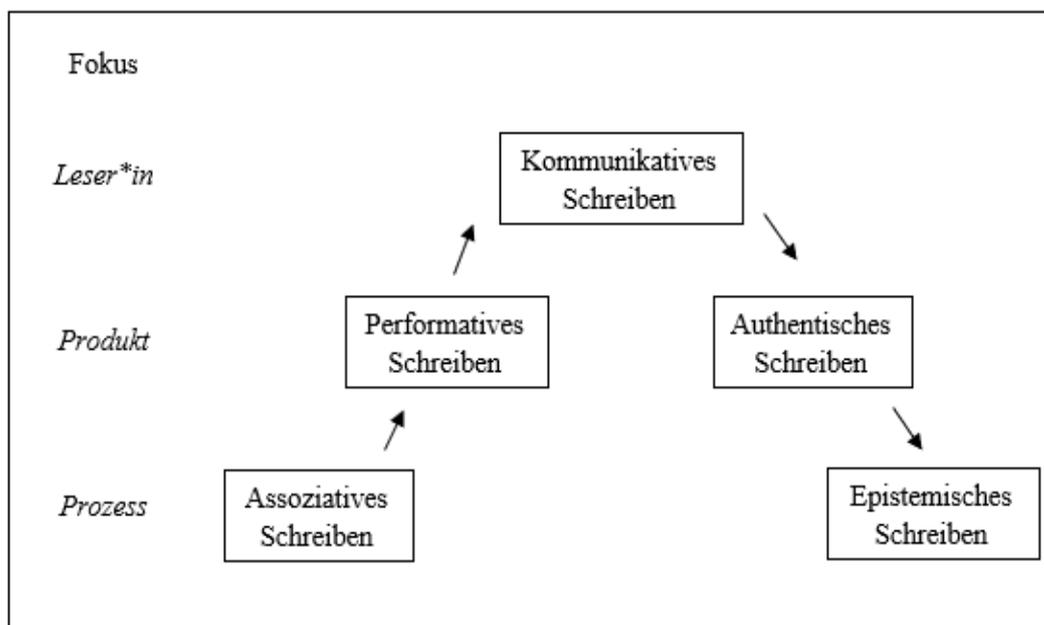


Abbildung 2: Modell der Schreibentwicklung (nach Bereiter 1980: 84)

Die Entwicklung gestaltet sich hierarchisch; je nach dem Punkt, den die*der Schreiber*in gerade in ihrer*seiner Entwicklung erreicht hat, befindet sie*er sich auf einer anderen Stufe. Mit dem Gewinn von Kompetenz und Schreibfähigkeiten gelangt die*der Schreiber*in zur nächsten Stufe. Bereiter unterteilt folgende fünf Stufen:

- *Das assoziative Schreiben.* In dieser Stufe wird niedergeschrieben, was der*dem Schreiber*in einfällt, und zwar in der Reihenfolge, wie es ihr*ihm einfällt. Dies ist die einfachste Art des Schreibens; Informationen werden nicht in eine logische Reihenfolge gebracht, die*der Leser*in wird als abstrakte Entität nicht wahrgenommen. Je interessanter das Thema ist, desto fließender und lieber wird der Text geschrieben. Der*dem Schreiber*in

dieser Stufe stehen noch keine Strategien oder das Wissen darüber zur Verfügung, wie ein Text gestaltet werden kann und über welche Informationen er verfügen sollte, um das Lesen zu erleichtern. (vgl. Bereiter 1980: 83)

- *Das performative Schreiben.* Das assoziative Schreiben wird mit stilistischen Konventionen verbunden, darunter auch mit orthografischen Regeln. Dieses Verbinden kann für Schreiber*innen stresserfüllt sein und ihnen das Schreiben erschweren. Jede leseförderliche Eigenschaft, die dem Schreiben in dieser Stufe hinzugefügt wird, verlangt von Schreiber*innen kognitive Anstrengung. (vgl. Bereiter 1980: 85-86)
- *Das kommunikative Schreiben.* Das Verbinden des performativen Schreibens mit der Absicht, ein bestimmtes Publikum zu erreichen, mündet im kommunikativen Schreiben. Im Fokus steht stets die*der Leser*in, egal was genau mit dem Text beabsichtigt wird (ein Appell, Hervorbringen von Emotionen ...). Auch hier stellt es eine kognitive Herausforderung dar, auf Aspekte achtzugeben, die schon während des performativen Schreibens Wichtigkeit hatten, und zeitgleich ein Zielpublikum im Hinterkopf zu behalten. (vgl. Bereiter 1980: 86)
- *Das authentische Schreiben (unified writing).* In dieser Stufe beginnt die*der Schreiber*in nun, nicht nur eine fremde Perspektive auf den eigenen Text zu beachten, sondern den eigenen Text aus eigener Perspektive als Leser*in zu betrachten. Daraus ergibt sich eine Feedback-Schleife: der Text wird den eigenen Standards entsprechend ständig evaluiert und folglich bearbeitet. Dadurch stellt das Schreiben zufriedener und wird authentisch; es wird zusätzlich für sich selbst geschrieben, nicht nur für ein Publikum. (vgl. Bereiter 1980: 87)
- *Das epistemische Schreiben.* In der letzten Stufe wird das eigene Wissen dadurch modifiziert, dass etwas geschrieben wird. Durch das Schreiben werden auch Denkprozesse und Reflexionsprozesse möglich. Das Schreiben wird zu einer persönlichen Suche nach Bedeutung. (vgl. Bereiter 1980: 87-88)

Inwieweit dieses Modell aber als »natürlicher Entwicklungsvorgang« verstanden werden kann, bleibt fraglich. So stellt auch Bereiter selbst infrage, ob davon ausgegangen werden kann, dass jede*r Schreiber*in unweigerlich die fünf Stufen stets in dieser Reihenfolge durchlaufen muss. Er ist zumindest der Meinung, dass die stufenhafte Entwicklung im Hinterkopf behalten werden sollte, wenn die Schreibentwicklung eines Individuums betrachtet wird. (vgl. 89)

Die Schreibmotivation sieht sich mit diesem Teilgebiet insofern verknüpft, als dass sich auch in der Entwicklung dieser ein Trend zu ergeben scheint. So sinkt die Schreibmotivation zumeist über die fortschreitenden Schulstufen hinweg. Durch die Verknüpfung mit Modellen der

Schreibentwicklung könnten Rückschlüsse über mögliche Gründe gezogen werden, die es erlauben, als Konsequenz förderliche(re) Konzepte für den Deutschunterricht anzubieten.

2.2 Perspektive der Motivationsforschung

Das Feld der Motivationsforschung ist ein äußerst breites. Definitionsversuche zur Motivation sind vor allem in der Psychologie in großer Vielfalt aufzufinden. In der Schreibmotivationsforschung, aber auch in der Pädagogik an sich bleibt die Selbstbestimmungstheorie eine der meistgenutzten Theorien, welche sich ebenso mit den Konzepten der intrinsischen und extrinsischen Motivation auseinandersetzt. Im Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie können folglich auch Rückschlüsse auf das schulische Schreiben geschlossen werden.

2.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Dem Menschen ist ein grundsätzliches Streben nach Wirksamkeit eigen, schreiben Heckhausen und Heckhausen (2018). Eine Vielzahl an Handlungen, die wir durchführen, orientieren sich daher stets an einem Ziel, das letztendlich zu einer von uns intendierten Wirkung führen soll. Dieses Ziel nach Wirksamkeit motiviert uns zum Handeln. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018: 2)

Diese Ziele können sich dabei in unterschiedlicher Form gestalten. Der Weg zu ihnen wird beeinflusst durch unterschiedliche Faktoren, die personen- oder situationsbezogen sein können. Ein Individuum setzt sich beispielsweise andere Ziele als ein anderes Individuum; welche dies sind, wird entschieden durch bestimmte Motive, die der Person entweder eigen sind oder welche sie explizit angenommen hat. Auch Bedürfnisse gehören zu diesen Motiven. Jene Motive werden als *habituell* (über einen längeren Zeitraum stabil) bezeichnet. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018: 4) Dem stehen *situative* (nur in einem bestimmten, oft kürzeren Zeitrahmen vorhandene) Anreize entgegen, welche sich wiederum in zwei Begriffe spalten. *Intrinsische Anreize* entstehen da, wo die Tätigkeit selbst zum Handeln anregt; *extrinsische Anreize* da, wo eine Handlung zu einem wünschenswerten Resultat führt. Sowohl situative als auch habituelle Motive spielen ineinander, um eine Person zum Handeln zu bewegen. Keinem der beiden Faktoren kommt dabei mehr Bedeutung oder Reizpotential zu als dem anderen. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018: 6-7)

Eigens regulative Prozesse entscheiden folglich darüber, welche Motivationstendenzen realisiert werden und welche nicht. Das heißt, nicht jeder Anreiz wird ohne Regulation ausgeführt. Vielmehr existiert ein System, welches die Abfolge der Handlungen kontrolliert und gegebenenfalls Reize verwirft, die nicht benötigt werden. Diese Prozesse sind im Begriff der *Volition* zusammengefasst, durch welche es uns möglich ist, nicht auf jeden Anreiz sofort zu reagieren und stattdessen verschiedene Handlungsalternativen abzuwägen. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018: 8)

Von diesen Grundsätzen ausgehend hat sich eine Vielzahl an Konzepten entwickelt, die den Begriff der Motivation zu erklären versuchen. Eine der für den pädagogischen Kontext bedeutendste ist dabei die Suche nach der Definition einer sogenannten »Lernmotivation«, die nicht nur für den schulischen Erfolg von Bedeutung ist, sondern auch ein Lehrziel der Schule selbst darstellt – Schule soll Lernmotivation vermitteln und somit nachhaltig auf das Individuum einwirken, um ein lebenslanges, auch außerschulisches Lernen zu ermöglichen. In diesen Begriff fließen mehrere Konzepte ein, die sich im Laufe der Zeit aus unterschiedlichen Gründen bewährt haben. Die grundlegende Frage lautet dabei stets: »Warum lernt eine Person?« Die schon genannten extrinsischen und intrinsischen Motive können dabei förderlich oder bremsend auf die Lernmotivation einwirken. (vgl. Spinath 2011: 45-46)

Zusammenhängend mit der Schreibmotivation ist dabei vor allem die Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (s. beispielsweise 2017). Dieses Konzept, welches etwa in den 1970ern seine erste Erwähnung fand, hat sich über die Jahre hinweg weiterentwickelt, bis es sich in seiner jetzigen Form etabliert hat. Besonders seit den 2000ern ist Forschungsarbeit im Gebiet der Selbstbestimmungstheorie rege geworden, Entwicklungen sind rasant vorangeschritten (vgl. Deci & Ryan 2008: 182). In ihren Grundfesten geht diese Theorie davon aus, dass zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation beim Lernen unterschieden werden kann. Als *intrinsisch* motiviert gelten Tätigkeiten, die die*der Lerner*in aus eigenem Antrieb heraus durchführt, bei welchen die*der Lerner*in sich als selbstbestimmt erlebt und Freude beim Lernen empfindet. Als *extrinsisch* motiviert werden hingegen Tätigkeiten bezeichnet, welche durchgeführt werden, weil das Endresultat ein wünschenswertes ist; der Handlung selbst wird nicht notwendigerweise mit Freude begegnet. (vgl. Spinath 2011: 47)

Ist ein Verhalten intrinsisch motiviert, wird der Tätigkeit mit mehr Interesse begegnet und es bedarf keiner äußeren Impulse, um eine Tätigkeit anzuregen. So benötigt es auch keine Belohnung oder Drohungen, wie sie zum Beispiel Noten in der Schule darstellen würden. (vgl. Rohlf's

2011: 97) Intrinsische Motivation wird für den Lernkontext als besonders wünschenswert erachtet, da die*der Lerner*in mit der Tätigkeit selbst positive Gefühle verbindet. Man nimmt an, dass dies zu einer allgemein positiven Grundhaltung dem Lernen gegenüber führt. (vgl. Spinath 2011: 47)

Hingegen bedarf es bei einer Handlung, die aufgrund der extrinsischen Motivation ausgeführt wird, eines äußeren Reizes, der getrennt von der eigentlichen Handlung existiert (vgl. Rohlf's 2011: 97). Die Tätigkeit wird nicht mehr um ihrer selbst willen durchgeführt. Positive Konsequenzen sollen erreicht werden, negative Konsequenzen vermieden (vgl. Schlag 2013: 21). Dabei wird die extrinsische Motivation als Auslöser für eine Tätigkeit als weniger wünschenswert erachtet. Im Schulkontext kann beispielsweise eine gute Note als einzig wünschenswertes Resultat für eine*n Schüler*in dienen, was dazu führt, dass die*der Lerner*in sich im Nachhinein mit großer Wahrscheinlichkeit nicht mehr mit der Tätigkeit selbst auseinandersetzen wird. (vgl. Spinath 2011: 47) Ein über den Schulkontext hinausgehendes Lernen erscheint damit ebenso unwahrscheinlich, wenn während der gesamten Schulzeit allein aufgrund extrinsischer Motivation gehandelt wurde.

Intrinsische und extrinsische Motivation stehen in einem zusammenhängenden Verhältnis zueinander. So konnte in empirischen Untersuchungen festgestellt werden, dass die intrinsische Motivation beim Hinzufügen einer Belohnung für eine Tätigkeit abnimmt (s. Rohlf's 2011: 97). Eine große Rolle spielt dabei die eigene Wahrnehmung darüber, »wo« eine Handlung stattfindet: ob sie von innen kommt, also von mir verursacht wird (*selbstbestimmt*), oder ob sie von außen an mich herangetragen wird (*fremdbestimmt*). Hier kommt der Grundsatz des Konzepts der Selbstbestimmungstheorie zum Tragen: die Art der Motivation, welche zum Handeln führt, ist sehr stark verknüpft mit der Selbstbestimmtheit, die in meine Tätigkeiten einfließt.

Ryan und Deci (2017) betonen jedoch, dass es nötig ist, eine weitere Dimension der Motivation zu beachten, um ihrer Komplexität gerecht zu werden. Sie schlagen darum die dichotomen Begriffe der *autonomen Motivation* (»autonomous motivation«) und *kontrollierten Motivation* (»controlled motivation«) vor. Intrinsische Motive zählen dabei ausschließlich zur autonomen Motivation, werden also selbstbestimmt erlebt; aber auch einige extrinsische Motive fallen unter diesen Bereich. Dies ist dann der Fall, wenn das Resultat beispielsweise als besonders erstrebenswert erachtet wird, die Handlung an sich aber nicht intrinsisch motiviert ist. Jede kontrollierte Motivation geht allerdings mit extrinsischen Motiven einher. (vgl. 14) Auch der Begriff der Amotivation reiht sich hier ein, welcher dann genutzt wird, wenn eine Person weder

Intentionalität noch Motivation in Hinblick auf ihre Handlungen zeigt. Dies kann dann passieren, wenn eine Person glaubt, ihre Handlungen würden zu keinerlei (erwünschtem) Ziel führen, oder wenn sie kein Interesse an der Handlung oder deren Resultate finden kann. Auch die aktive Verweigerung einer Tätigkeit wird als Amotivation angesehen. (vgl. Ryan & Deci 2017: 16)

Aus dieser Erklärung wird klar, dass intrinsische und extrinsische Motivation nicht als pure Gegensätze verstanden werden können. Sie gehen teilweise ineinander über und bilden ein Kontinuum, das durch die Begriffe der autonomen und kontrollierten Motivation ergänzt werden.

2.2.2 Die drei psychologischen Grundbedürfnisse

Die Frage nach der Art der Motivationen bettet sich nach Deci und Ryan (2008) in die drei nach ihnen definierten psychologischen Grundbedürfnisse ein. Erst aus dem Wunsch, ein solches Grundbedürfnis zu befriedigen, ergibt sich die Motivation dazu, eine Handlung auszuführen. Diese Bedürfnisse sind laut ihnen universell und kulturübergreifend; selbst wenn eine Kultur einem der Bedürfnisse im Generellen weniger Aufmerksamkeit zu schenken scheint, so empfindet man psychologisches Wohlbefinden (»psychological well-being« (183)) dann, wenn alle drei Grundbedürfnisse erfüllt werden. (vgl. 183) Diese lauten:

- das Bedürfnis nach Kompetenz (competence);
- das Bedürfnis nach Autonomie (autonomy);
- und das Bedürfnis nach »sozialer Eingebundenheit« (Rohlf's 2011: 98) bzw. Zugehörigkeit (relatedness). (vgl. Deci & Ryan 2008: 183)

Kompetenz meint in diesem Kontext das Bedürfnis »to feel effectance and mastery« (Ryan & Deci 2017: 11). Durch beispielsweise zu schwere Herausforderungen oder ständig negatives Feedback kann die eigene Kompetenz schnell angezweifelt werden. *Autonomie* beinhaltet den Wunsch danach, sich als selbstbestimmt und kongruent zu erleben. Dies heißt nicht, dass das Individuum unabhängig von jeglichen anderen Personen ist und Aufgaben in dieser Unabhängigkeit erledigt. Vielmehr ist damit gemeint, dass jegliche Handlung, die vollzogen wird, aus eigenem Willen heraus vollzogen bzw. aus eigenem Willen unter Umständen verweigert wird. Wird eine Handlung entgegen des eigenen Willens durchgeführt, so kommt es zum Konflikt mit dem eigenen Selbst; die Motivation sinkt. *Zugehörigkeit* bezeichnet den Wunsch danach, sich sozial eingebunden zu fühlen. Dies meint sowohl den kleineren Kontext – Freund*innen und Familie – als auch den größeren Kontext, beispielsweise das Bedürfnis danach, sich in einer

sozialen Gruppe eingeordnet zu sehen. (vgl. Ryan & Deci 2017: 10-11)

Die Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie bilden damit deren Fundament und werden auch in der Pädagogik verwendet, um bestimmte Verhaltensweisen zu erklären. So lassen sich durch die Grundbedürfnisse Zielsetzungen oder die Ursache intrinsischer Motivation erklären (vgl. Rohlf's 2011: 98-99): ein*e intrinsisch motivierte*r Lerner*in lernt beispielsweise, um die eigene Kompetenz zu erhöhen, um mehr Autonomie zu erleben oder um sich mit dem Erlernten besser sozial integrieren zu können. Auch extrinsische Motivation kann durch das Streben nach Bedürfniserfüllung gefördert werden.

2.2.3 Die Selbstbestimmungstheorie und das Schreiben

In Bezug auf das Schreiben scheint die Einteilung offensichtlich: ein intrinsisch motiviertes Schreiben sieht den Zweck der Tätigkeit im Schreiben selbst, ein extrinsisch motiviertes Schreiben sieht den Zweck der Tätigkeit im Endprodukt bzw. in den Handlungsmöglichkeiten, die das Endprodukt erlaubt. Beide Formen der Motivation können dabei situativ oder habituell auftauchen. Je besser dabei auch die Grundbedürfnisse erfüllt werden, desto besser verläuft die Schreibentwicklung. Bei der Schreibmotivation gewinnen dabei vor allem die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz eine große Bedeutung. (vgl. Philipp 2012: 37-38) Ein*e Schreiber*in, welche*r sich weder autonom noch kompetent in ihrem*seinem Schreiben fühlt, verliert auch die Motivation dafür, überhaupt zu schreiben.

Im unterrichtlichen Kontext ist das Schreiben aufgrund intrinsischer Motivation wünschenswert, kann aber nicht immer eintreten. Ein rein intrinsisch motiviertes Schreiben stellt eher einen Idealfall als die Realität dar (vgl. Philipp 2012: 31). Geht man wie in der Kommunikationspsychologie allerdings von dem Zweck des Schreibens aus, so wird klar, dass die extrinsische Motivation unweigerlich stets eine Rolle spielt: das Endprodukt des Schreibens wird zum Ziel, da hiermit ein Bedürfnis erfüllt werden kann – im Großteil der Fälle hierbei das Bedürfnis nach Kommunikation und Mitteilung. Die intrinsische Motivation ist jedoch notwendig, um das Schreiben an sich trotz Schwierigkeiten aufrechtzuerhalten. (vgl. Philipp 2015: 19) Es fällt in diesem Fall also schwer, intrinsische und extrinsische Motivation klar zu trennen und zu bewerten. Eine solche Trennung würde der Komplexität beider Begriffe im Zusammenhang mit dem Schreiben nicht gerecht werden.

Dies illustrieren auch weitere Modelle, die sich mit der Thematik beschäftigen. Auf Grundlage

der Selbstbestimmungstheorie hat Philipp (2012) ein Kontinuum der Motivationsquellen entwickelt, welches sich spezifisch auf die Schreibmotivation in der Schule bezieht.

- Zunächst äußert sich Amotivation durch das Vermeiden des Schreibens; es wird in dem Fall als unpersönlich empfunden, erfährt keine Wertschätzung. Die*der Schreiber*in empfindet sich als inkompetent, es mangelt ihr*ihm an Kontrolle. (vgl. Philipp 2012: 40-41)
- Von der Amotivation ausgehend entwickelt sich die Motivation über die extrinsische zur intrinsischen hin. So wird stufenweise das Schreiben zunächst als Muss empfunden, die*der Schüler*in »fügt sich« der Lehrperson und schreibt, um schlechte Noten zu vermeiden. (vgl. Philipp 2012: 40-41)
- Im Laufe der Entwicklung wird der*dem Schüler*in klar, welchen Zweck das Schreiben verfolgt (»ich schreibe, um ...«). Schritte in Richtung einer intrinsischen Motivation erfolgen, indem interne Belohnungen und Bestrafungen an Bedeutung gewinnen; das Schreiben wird langsam als Tätigkeit begriffen, welche einen Zweck erfüllt. (vgl. Philipp 2012: 40-41)
- Im nächsten Schritt wird die bedeutsame Auseinandersetzung mit dem Schreiben anerkannt. Das Schreiben wird mehr und mehr als wichtig erachtet, unter anderem auch aus der Erkenntnis heraus, dass es sozial einzubinden vermag. Die Schreibfähigkeit verbessert sich folglich, das Schreiben wird als ein Wollen empfunden, das eigene Ich wird mit der Tätigkeit des Schreibens verbunden. (vgl. Philipp 2012: 40-41)
- Eine intrinsische Motivation ist dann erreicht, wenn die*der Schüler*in (bestimmte) Texte gern schreibt und sich dieser Tatsache bewusst ist. Das Schreiben wird mit Freude und Interesse verbunden. (vgl. Philipp 2012: 40-41)

Dies stellt natürlich eine idealtypische Entwicklung dar, verdeutlicht aber, wie im Schulkontext eine Entwicklung von Amotivation zu intrinsischer Schreibmotivation erreicht werden kann. Bestimmte Schritte greifen dabei stetig ineinander und können nicht streng hintereinander beobachtet werden. Es zeigt sich hier allerdings auch, dass bestimmte Formen der extrinsischen Motivation der intrinsischen sehr ähnlich sind, also wiederum nicht von strikten Gegenteilen ausgegangen werden kann. Ebenso betont dieses Modell, dass es durch Förderung der extrinsischen Motivation möglich ist, zur intrinsischen Motivation zu gelangen. (vgl. Philipp 2012: 42) Intrinsische Motivation ist insofern wünschenswert, als dass die Tätigkeit des Schreibens in Begleitung derer nicht mehr als kaum schaffbare Herausforderung gesehen wird, sondern als ein Ausdruck des eigenen Interesses. Dies ist nur dann möglich, wenn das Schreiben von einer unpersönlichen, außenstehenden Tätigkeit zu einer im Selbst integrierten Handlung wird.

3 Einflussfaktoren auf die Schreibmotivation

Die Schreibmotivation siedelt sich damit sowohl in der Schreib- als auch in der Motivationsforschung an und beschreibt, wann und warum eine Person überhaupt schreibt. Um dies zu klären, haben sich verschiedene Einflussfaktoren herauskristallisiert, die auf die*den Schreiber*in einwirken und in ihrer Gesamtheit angeben, wie ausgeprägt die Schreibmotivation tatsächlich ist. Wie schon erwähnt, ist die Forschung sich allerdings noch uneinig darüber, wie viele und welche Faktoren genau eine Rolle spielen. Die meisten Untersuchungen erforschen nur einzelne Faktoren und lassen dabei andere außer Acht. Welche Wechselwirkung sich damit zwischen den möglichen Faktoren ergeben könnte, bleibt noch ungeklärt.

Die Untersuchung der einzelnen Einflussfaktoren wird zusätzlich dadurch erschwert, dass die bisher angenommenen Einflussfaktoren an sich bereits komplexe Konzepte darstellen. So wird beispielsweise angenommen, dass die Schreibmotivation stark durch die Fähigkeit zur Selbstregulation bestimmt wird. *Selbstregulation* als ein eigener Forschungsgegenstand ist wiederum Quelle einiger Modelle und Theorien, die den Begriff zu erklären versuchen. Bezieht sich die Schreibmotivation nun auf die Selbstregulation, ist sie gezwungen, ebenjene Modelle und Theorien, aber auch die einzelnen Probleme des Gegenstandes ebenso miteinzubeziehen. In diesem Sinne zeigt sich, wie vielen komplexen Bereichen die Schreibmotivation sich widmen muss, um eine vollkommene Darstellung ihres eigenen Gegenstandes zu ermöglichen.

Genau mit dieser Schwierigkeit soll sich die empirische Untersuchung dieser Arbeit befassen, indem die Frage gestellt wird, welche Einflussfaktoren (ob in Forschungen erwähnt oder nicht) tatsächlich als essentiell für die Schreibmotivation gelten könnten. Um ein vollkommenes Verständnis für den Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen, werden daher im folgenden Kapitel jene Faktoren herangezogen und besprochen, welche in Forschungen die meiste Erwähnung finden und von denen stark angenommen werden kann, dass sie bei der Beeinflussung der Schreibmotivation eine nachweisbare Rolle spielen. Dabei handelt es sich um folgende Faktoren:

- *Schreibsozialisation* (siehe: Hidi & Boscolo 2007; Magnificio 2010; Pajares & Valiante 2001; Troia et al. 2012)
- *Schreibinteresse und Bedeutung des Schreibens* (siehe: Bruning & Horn 2010; De Smedt et al. 2019; Dutta Roy 2010; Graham et al. 2017; Hidi & Boscolo 2007; MacArthur 2016; Pajares & Valiante 2001; Troia et al. 2012; Zumbrunn et al. 2019)
- *Schreibziele* (siehe: Doujinhouwer, Prins & Stokking 2012; Dutta Roy 2010; Hidi & Boscolo 2007; MacArthur 2016; Pajaras & Cheong 2003; Pajares & Valiante 2001; Troia

et al. 2012)

- *Selbstwahrnehmung der Schreibkompetenz* (siehe: Dutta Roy 2010; Graham et al. 2017; Hidi & Boscolo 2007; Pajares, Valiante & Cheong 2007; MacArthur 2016; Pajaras & Cheong 2003; Pajares & Vialante 2001; Troia et al. 2012)
- *Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung* (siehe: De Smedt et al. 2019; Doujinhouwer, Prins & Stokking 2012; Pajaras & Cheong 2003; Troia et al. 2012; Zimmerman & Kitsantas 2007)
- *Selbstregulation* (siehe: De Smedt et al. 2019; Graham et al. 2017; Hidi & Boscolo 2007; Pajaras & Cheong 2003; Pajares & Valiante 2001; Pajares, Valiante & Cheong 2007; Zumbunn et al. 2019)
- *Aufgabekultur* (siehe: Bruning & Horn 2010; Graham & Perin 2007)
- *Einfluss der Lehrperson und Feedback* (siehe: De Smedt et al. 2019; Doujinhouwer, Prins & Stokking 2012; Fong et al. 2018; Graham & Perin 2007; Zumbunn et al. 2019)

Neben diesen existieren durchaus noch mehr Einflussfaktoren, die aber weder in Literatur noch weiteren Untersuchungen signifikante Erwähnung finden und deshalb in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden. Somit handelt es sich hierbei nicht um eine möglichst vollständige, sondern möglichst relevante Auflistung von Einflussfaktoren auf die Schreibmotivation.

Es wird in den folgenden Kapiteln stets von einem schulischen Kontext ausgegangen. Allein in Fällen, in denen diese besonders relevant für diesen Bereich sind, werden auch Forschungen erwähnt, die mit Schreiber*innen durchgeführt wurden, welche ihre Schullaufbahn schon abgeschlossen hatten.

3.1 Schreibsozialisation

Ein in Forschungen oft vernachlässigter Aspekt stellt die Schreibsozialisation dar, welche erfragt, wie Schüler*innen zu ihrem Schreiben kommen und welchen Einfluss ihr Umfeld auf die Entwicklung dessen hat. In den meisten Fällen zeigt sich eine gewisse Ähnlichkeit bei allen Schreiblernenden: vor der Schule und in der Primarstufe zeigt sich noch eine hohe intrinsische Schreibmotivation, welche mit dem Einstieg in die Sekundarstufe allerdings stark nachlässt (vgl. Merz-Grötsch 2001: 70). Im Laufe der Sekundarstufe sinkt diese Motivation mehr und mehr, bis es zu einem Abbruch/einer Ablehnung des Schreibens oder einem sehr oberflächlichen Schreiben kommt. Am Ende der schulischen Laufbahn ist die Schreibmotivation meist an ihrem Tiefpunkt angelangt. (vgl. Philipp 2012: 90-92) Auch außerhalb der Schule sind ähnliche Verhältnisse zu beobachten: je älter Schüler*innen sind, desto seltener geben sie an, auch außerhalb

der Schule (gerne) zu schreiben (vgl. Troia et al. 2012: 38). Dieser Verlust von Schreibmotivation führt zu einer regelrechten Ablehnung gegenüber dem Schreiben, welche weitergehend weitere Konzepte wie die Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenz stark negativ beeinflusst (vgl. De Smedt et al. 2018: 152). Dies erweist sich besonders dann als unvorteilhaft, wenn klar wird, dass sich ein Zusammenhang zwischen der Schreibfähigkeit und der Häufigkeit des Schreibens abzeichnet: gute Schreiber*innen geben öfter an, auch in der Freizeit gerne zu schreiben, als mittelmäßige oder schwache Schreiber*innen (vgl. Troia et al. 2012: 38). Insgesamt mündet dies in einem Teufelskreis: je weniger Schreibmotivation sich zeigt, desto weniger wird im Gesamten geschrieben und desto mehr leidet die eigene Schreibfähigkeit darunter, wobei erneut die Schreibmotivation sinkt.

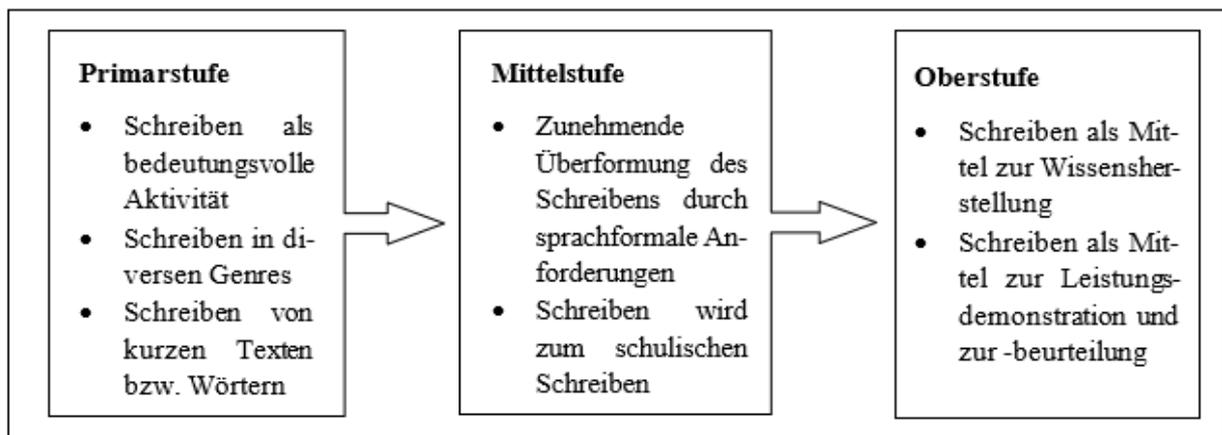


Abbildung 3: Entwicklung des Schreibens (nach Philipp 2015: 114)

Wie genau diese negative Entwicklung zustande kommt, ist noch kaum erforscht. Allgemein lässt sich jedoch sagen, dass das Schreiben von der Primarstufe hinweg zur Oberstufe immer mehr an Offenheit und verlangter Kreativität verliert, bis es dazu kommt, dass in der Oberstufe nur mehr für die Suche nach der möglichst »richtigen« Antwort, nicht aber für den Ausdruck der eigenen Persönlichkeit geschrieben wird. Auch der Bezug zur eigenen Lebenswelt, der in der Primarstufe noch deutlich ist, geht im Laufe der Zeit verloren: Schreibenanlässe werden inhaltlich bis zum Ende der Schullaufbahn hin immer abstrakter; Wissen wird wichtiger als die Fähigkeit, persönliche Erlebnisse wiederzugeben (vgl. Sturm & Weder 2016: 104). Abbildung 3 zeigt, inwiefern sich Schreibaufgaben in der Schule dabei im Laufe der Zeit verändern. Besonders die Tendenz, das Schreiben in der Schule zu einem »schulischen Schreiben« zu machen, welches sich vor allem an Beurteilung durch Notengebung orientiert, scheint einen negativen Einfluss auf die Schreibmotivation zu haben.

Die Schreibsozialisation ist dabei nicht als ein Prozess zu verstehen, der die*den Schreiber*in von außen vom Kleinkindsalter hinweg unkontrolliert prägt. Vielmehr werden im Laufe der

Schreibentwicklung Mitgliedsangebote zum Schreiben gestellt, welche die*der Schreiber*in wahrnehmen kann, wenn sie*er es möchte. Diese Angebote kommen von der Familie, von Peers, aber auch von der Institution Schule. Wie diese Angebote jeweils angenommen werden, hängt vom Individuum ab, ist also schwer steuerbar. (vgl. Philipp 2012: 95) Wegen der Komplexität der Tätigkeit Schreiben kann es allerdings leicht zu Störungen im Bereich der Schreibaneignung kommen, die nicht allein von der Schreibsozialisation getilgt werden können. Indem die Umgebung der*des Schreiber*in allerdings nicht nur Angebote, sondern auch Unterstützung bei Schwierigkeiten bietet, trägt sie dazu bei es einem Individuum zu ermöglichen, einen eigenen Willen zum Schreiben zu entwickeln (vgl. Bruning & Horn 2010: 26-27).

Die Institution Schule schafft es jedoch oftmals, die Schreibmotivation zu verschmälern, indem das Schreiben in ihr zu einer leistungs- und notenbasierten Tätigkeit wird. Statt ihre Orientierung am Ausdruck des Individuums zu finden, wird die Befriedung der Vorlieben einer Lehrperson in den Vordergrund gestellt. Diese allein extrinsische Motivation zusammen mit womöglich negativen Erfahrungen durch Kritik am eigenen Schreiben können dazu führen, dass das Schreiben an sich zu etwas negativ Behaftetem wird. Durch eine solche Entwicklung wird mit dem Schreiben Ohnmacht verbunden und es tritt das Gefühl ein, die eigene Stimme zu verlieren. (vgl. Philipp 2012: 92-95)

Dem ist zu entnehmen, dass Motivation und Schreibsozialisation stets in enger Wechselwirkung zueinander stehen: Schreibsozialisation kann die Schreibmotivation fördern (oder auch negativ beeinflussen), Schreibmotivation ist aber gleichzeitig auch die treibende Kraft der Schreibsozialisation. Der Wille zu schreiben ist nicht von Geburt an vorhanden; erst die Schreibsozialisation kreierte diesen. Anfängliche Schreiber*innen sehen sich durch ihre Umgebung mit der Schriftsprache konfrontiert und erlernen sie auch bloß mithilfe ihrer Umgebung unter großen Mühen. Bei diesem Vorgang wird die Motivation zu schreiben als Stütze gebraucht, um das Lernen erfolgreich aufrechtzuerhalten. (vgl. Philipp 2012: 95-96)

Eine hohe Schreibmotivation erfahren Schüler*innen dabei besonders in ihrer Freizeit, wenn sie sich in Umgebungen bewegen, in denen schriftliche Kommunikation als wichtig erachtet wird; beispielsweise online, besonders wenn dabei längere und anspruchsvollere Texte wie in Online-Foren oder Blogs verlangt werden. Schüler*innen, die so Schreiberfahrungen machen, erlangen den Vorteil sich im Verfassen von Texten geübt zu haben, welche stets ein bestimmtes Zielpublikum ansprechen. Diese Fähigkeit, ein Publikum zu erreichen und die eigenen Ideen und Ansichten auf verständliche Weise für dieses zu äußern, führt oft zu einer höheren Schreib-

fähigkeit und damit einhergehend zu höherer Schreibmotivation. Eine soziale Umgebung außerhalb der Schule, die schriftliche Kommunikation fördert oder gar verlangt, erweist sich damit als großer Vorteil für Schüler*innen. (vgl. Magnifico 2010: 178)

Im Gegensatz dazu können besonders ungünstige Bedingungen, wie beispielweise eine bildungsschwache Herkunft, dazu führen, wenig mit dem Schreiben vor und außerhalb der Schule in Kontakt zu kommen und deshalb die Schreibmotivation als Ganzes niedrig zu halten. Dieser Nachteil kann beispielsweise dadurch getilgt werden, in der Schule weitere Einflussfaktoren effektiv zu fördern und damit die Schule zu einem schreibmotivierenden Ort zu machen. (vgl. Philipp 2012: 15)

Durch die Erfahrungen mit der Schreibsozialisation wird die eigene Identität als Schreiber*in, aber auch als Person außerhalb des Schreibens geprägt. Erfahrungen in der Schule sind dabei besonders wichtig, da sie essentiell zu dem eigenen Bild über das Schreiben beitragen. Wird schon von Beginn der Schulzeit an eine positive Beziehung zum Schreiben erlebt, so entwickelt sich das Selbstbild in Bezug auf das eigene Schreiben ebenso in eine positive Richtung. Wichtigkeit erfährt auch die Lehrperson und wie ihr Umgang mit dem Schreiben an Schüler*innen weitergetragen wird, dies besonders in der Primarstufe. Aber auch eine positive Einstellung der Lehrperson zum Schreiben in der Sekundarstufe kann zu einer positiveren Beziehung von Schüler*innen zum Schreiben führen. (vgl. Philipp 2015: 113)

Da jedoch im Normalfall im Laufe der Zeit die negativen Erfahrungen mit dem Schreiben zu überwiegen beginnen, weil das Schreiben mit zunehmenden Anforderungen mehr und mehr als mühevoll erlebt wird, kippt die Einstellung oft in eine negativere Richtung, sodass auch die eigene Identität nicht mehr im schulischen Schreiben gesucht wird. Stattdessen verlagert sich das Suchen nach einer Identität als Schreiber*in in vielen Fällen allein in die Freizeit – wenn diesem überhaupt noch nachgegangen wird. (vgl. Sturm & Weder 2016: 104) Die eigene Identität wird dann vor allem dadurch geprägt, welche kommunikativen Ziele Schüler*innen außerhalb der Schule erleben oder erfüllen wollen; beispielsweise unter ihren Peers (im Sinne von Online-Chats), aber auch durch die schriftliche weitreichendere Kommunikation im Internet (vgl. Magnifico 2010: 178).

Das Geschlecht der*des Schüler*in hat laut aktueller Forschung keinen Einfluss auf die Schreibmotivation. Je adaptiver jedoch die Einstellung zum Schreiben ausfällt, desto höher ist auch die Schreibmotivation. Diese Fähigkeit zur Adaption zeigen Mädchen häufiger als Jungen, was den Anschein erwecken kann, dass Mädchen im Gesamten über mehr Schreibmotivation

verfügen. (vgl. Pajares & Valiante 2001: 376-377) Darin sehen sich vermutlich Geschlechterrollenstereotypen verankert: Lerner*innen orientieren sich an einem von der Gesellschaft demonstrierten »Soll«-Wert und richten das Empfinden ihrer eigenen Motivation nach diesem, statt ihre *tatsächliche* Motivation wahrzunehmen. (vgl. Steinsmeier-Pelster & Otterpohl 2018: 528). Da auch das Schreiben stereotypisch eher als eine »weibliche« Tätigkeit gesehen wird (im Gegensatz zu den »männlichen« Gegenständen der Naturwissenschaften), könnte auch hier die Schreibmotivation nicht unter einem tatsächlichen Mangel an Motivation, sondern internalisierten Stereotypen leiden. Eine schulische Beschäftigung mit ebenjenen Stereotypen kann diesem Umstand Abhilfe schaffen.

Auch wenn die Umwelt damit eine wichtige Rolle dabei spielt, wie sich die Schreibmotivation entwickelt, darf auf individuelle Eigenschaften nicht vergessen werden. Prozesse, die helfen, mit negativen Erfahrungen umzugehen und das eigene Schreiben zu verbessern, können per Individuum stark variieren und somit einen ebenso oder teilweise noch größeren Einfluss auf die Entwicklung der Schreibmotivation haben als die erlebte Schreibsozialisation. (vgl. Graham et al. 2019: 488)

3.2 Schreibinteresse und Bedeutung des Schreibens

Es scheint eine recht einleuchtende Schlussfolgerung zu sein, dass ein*e Schreiber*in, welche*r gerne schreibt, auch motiviert schreibt. Dass das Interesse am Schreiben allein allerdings nicht die einzige Determinante für eine hohe Schreibmotivation ist, wurde schon mehrmals betont. Auch kann sich der Begriff des »Interesses« sehr unterschiedlich gestalten, je nachdem, was exakt mit dem Interesse in Verbindung gebracht wird.

Das Interesse an sich kann grundsätzlich in zwei Arten aufgeteilt werden: das *Interesse an dem Gegenstand* sowie das *Interesse der Person selbst*. Im Zuge des Schreibens bedeutet dies konkret, die*der Schreiber*in ist entweder an dem interessiert, *worüber* sie*er schreibt, oder an der *Tätigkeit des Schreibens*. (vgl. Philipp 2012: 35) Beide Arten des Interesses werden in der Literatur der intrinsischen Motivation zugeordnet, da beide Male kein Ergebnis im Vordergrund steht, sondern die Tätigkeit an sich (vgl. Rheinberg & Engeser 2018: 128).

Dabei kann das Interesse entweder *situativ* oder *individuell* sein. Situativ ist ein Interesse, wenn es aufgrund dessen kurzzeitig zu erhöhter Aufmerksamkeit, erhöhter Kognition und mehr Neugierde kommt. Individuell ist das Interesse, wenn es eine zeitlich stabile Orientierung zu einem bestimmten Thema gibt, welches meist auch affektiv gefärbt ist. (vgl. Philipp 2012: 35) *Wissen*

um einen Gegenstand und *Interesse* an einem Gegenstand sind dabei als unterschiedliche Entitäten zu sehen (vgl. Bruning & Horn 2010: 30-31).

Erhöhtes Interesse, egal welche Art es dabei annimmt, führt in der Regel zu einer höheren Schreibmotivation, da es dazu verhilft, Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten und Wissen in einem Gebiet zu akkumulieren, welches in weiterer Folge den Schreibprozess entlasten kann. Mit dem Schreiben werden dann weniger Frustration und ein größeres Erfolgserlebnis in Verbindung gebracht. (vgl. Troia et al. 2012: 18) Besonders ein individuelles Interesse, welches über längeren Zeitraum aufrechterhalten wird, hat einen positiven Effekt. Zudem führt individuelles Interesse dazu, hilfreichere Schreibziele zu setzen, mehr Anstrengung beim Schreiben auf sich zu nehmen und die eigenen Schreibfähigkeiten höher einzuschätzen.

Ein (vor allem nur kurzes) situatives Interesse kann allerdings dazu führen, dass die*der Schreiber*in Aufgaben trotzdem als anstrengend und frustrierend empfindet sowie die eigenen Schreibfähigkeit bloß als schwach einstuft. In weiterer Folge sinkt die Schreibmotivation. (vgl. Philipp 2012: 80-81) Geübte Schreiber*innen haben daher gelernt, das Interesse am Schreiben zu stabilisieren und damit auch ihre eigene Schreibmotivation stetig zu erhalten, sodass sie nicht mehr auf situative Merkmale angewiesen sind (vgl. Philipp 2015: 56).

Je mehr sich das allgemeine Interesse am Schreiben erhöht, desto eher kommt es zu einer Entwicklung des Schreibinteresses, also dem Interesse daran, die Tätigkeit des Schreibens zu einem bestimmten Zweck durchzuführen. Lipstein und Renninger (2007) geben vier verschiedene Entwicklungsschritte an, die sich zeigen, wenn sich das Interesse am Schreiben über einen längeren Zeitraum erhöht:

- Schüler*innen beginnen zunächst zu verstehen, dass das Schreiben einen langwierigen Prozess darstellt, das allerdings stets mit einem Endziel verbunden ist.
- Die Mühen, die Schreiber*innen zum Verfassen eines Textes aufbringen, werden mit der Zeit weniger anstrengend, da sie automatisiert werden.
- Die Selbstwirksamkeit (s. Kapitel 3.5 »Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung«) erhöht sich, da das Schreiben mehr und mehr als sinnvolle Tätigkeit wahrgenommen wird.
- Schüler*innen suchen letztendlich aktiv nach Feedback, welches nicht nur formale Kriterien beachtet, sondern vor allem die ausgedrückten Ideen im Text betrachtet und Rückmeldung zu ihnen gibt. (vgl. Lipstein & Renninger 2007: 140)

Hiermit wird auch sichtbar, dass das aktive Fragen nach Feedback ein letzter Schritt ist, welcher

zumeist erst dann geschieht, wenn die zugrundeliegende Systematik des Schreibens verinnerlicht wurde. Der Wunsch nach formaler Richtigkeit geht jedenfalls dem Wunsch voran, Feedback zu Ideen des Textes zu erhalten.

Ob überhaupt ein Text geschrieben wird, hängt neben dem Schreibinteresse ebenso davon ab, welche *Erwartungen* die*der Schreiber*in an sich selbst hat und welchen *Wert* sie*er der Aufgabe zuschreibt. Je positiver diese beiden Aspekte beurteilt werden, desto eher (und lieber) schreibt eine Person. Wird aber auf beides negativ reagiert – hat die*der Schreiber*in sehr geringe Erwartungen an sich und denkt, dass der Wert der Aufgabe ein ebenso geringer ist – so ist es unwahrscheinlich, dass sie*er überhaupt einen Text schreibt. (vgl. Philipp 2012: 46) Dies ist besonders dann von Bedeutung, wenn es um kognitiv sehr anspruchsvolle Aufgaben geht. Ist hier die Erwartung gering und zudem das Interesse an der Aufgabe nicht gegeben, scheint die Aufgabe für eine*n Schüler*in unmöglich bewältigbar und wird im schlimmsten Fall gänzlich verweigert. (vgl. Zumbrunn et al. 2019: 2)

Dadurch wird auch beeinflusst, wie sich die eigene Einstellung zum Schreiben gestaltet. Die Einstellung hat einen großen Einfluss darauf, mit welchen Erwartungen Schreiber*innen ihren eigenen Produkten begegnen, wie sie mit diesen umgehen und was sie bereit sind, aus ihnen zu lernen. Eine positive Einstellung zum Schreiben und zu dem aus dem Schreiben Gewonnenen führt in der Regel auch zu einer höheren Schreibmotivation und zu mehr Willen, weiterhin zu schreiben, auch wenn dies mit großer Anstrengung verbunden ist. (vgl. Pajares & Johnson 1996: 164) Diese Einstellung wird dadurch beeinflusst, wie Schreiber*innen sich selbst in ihrer Handlung in Bezug auf ihre Fähigkeit, sich mitzuteilen, sowie auf ihre Authentizität sehen. Können Schreiber*innen in ihren Texten keinen Nutzen sehen – glauben sie also, niemanden damit zu erreichen und/oder sich nicht selbst zufriedenstellend auszudrücken – so sinkt ihre Schreibmotivation massiv. (vgl. Bruning & Horn 2010: 26) Dies hat Auswirkungen darauf, wie viele kognitive Ressourcen in der Zukunft dafür eingesetzt werden, das eigene Schreiben zu verbessern, Strategien kennenzulernen und die Schreibkompetenz zu erhöhen (vgl. Graham et al. 2019: 488).

Besonders wenn Schüler*innen im Schreiben eine Möglichkeit sehen, ihre Emotionen und ihre Identität auszudrücken sowie Informationen zu reflektieren und daraus neues Wissen zu schöpfen, stehen sie der Tätigkeit positiv gegenüber und geben an, auch gerne zu schreiben. Geübtere Schreiber*innen befassen sich mehr mit durch den Text generierten Ideen und Informationen als mit formalen Konventionen, wodurch ein weiteres Mal bestätigt wird, dass die jeweilige

Verortung in der Schreibentwicklung eine große Rolle dabei spielt, wie sich die Schreibmotivation gestaltet. (vgl. MacArthur 2016: 33) Von Schreiber*innen in den Anfangsstadien kann allerdings natürlich nicht erwartet werden, im Schreiben eine Generierung neuen Wissens zu erkennen. Sie können jedoch dabei unterstützt werden, schlussendlich auch zu dieser Stufe zu gelangen.

Im Allgemeinen messen Schüler*innen dem Schreiben unabhängig von ihrer eigenen Stufe der Schreibentwicklung eine hohe Bedeutung zu, tun dies aber vor allem im Zusammenhang mit akademischen Leistungen und Schulnoten («Schreiben ist wichtig, um gute Noten zu bekommen») (vgl. Bruning & Horn 2010: 28). Warum dies nicht unbedingt eine geeignete Herangehensweise darstellt, zeigt das folgende Kapitel »Schreibziele«.

3.3 Schreibziele

Motivation und Ziele hängen stets stark zusammen. Motivation ergibt sich schließlich da, wo bestimmte Ziele erreicht werden sollen; Ziele steuern das jeweilige Verhalten. Auch im Schulkontext wird eine solche Relation zwischen Zielen und Motivation angenommen. Im Zuge dessen haben sich Elliot und McGregor (2001) mit den sogenannten *Leistungszielen* beschäftigt, welche beschreiben sollen, von welcher Motivation ausgehend bestimmte Leistungsziele überhaupt anvisiert werden. Laut ihrem Modell unterscheidet man zwischen zwei Dimensionen der Leistungsziele: den *Lernzielen*, wobei das Erlernen des jeweiligen Gegenstandes und das Steigern der eigenen Kompetenz im Fokus stehen, sowie den *Performanzzielen*, wobei das letztendliche Produkt (wie beispielsweise eine positive Note) die größte Rolle spielt. Sie schlagen vor, diese Orientierungen noch weiter zu unterteilen in eine *Annäherungs-* und *Vermeidungsorientierung*. Eine Annäherung geschieht da, wo Erfolg erzielt werden soll; eine Vermeidung geschieht da, wo Misserfolg vermieden werden soll. (vgl. 502) Annäherungsziele sind dabei auf jeden Fall zu präferieren, da sie mit einer positiveren Selbstwahrnehmung, einer höheren Selbstwirksamkeit und mit allgemein erfolgreicherem Lernstrategieeinsätzen einhergehen (vgl. Elliot & McGregor 2001: 516-517).

Dies gilt ebenso spezifisch für die Schreibmotivation: je eher *Annäherungs-Lernziele* präferiert werden, desto höher gestalten sich die Selbstwirksamkeit und die Einschätzung der Schreibkompetenz. Beim Präferieren von *Performanz-Vermeidungsziele* werden ebenjene Aspekte wiederum negativ beeinflusst. Diese Beeinflussung schlägt sich auch auf die Schreibmotivation nieder. (vgl. Pajares & Cheong 2003: 439)

Diesem Modell folgend versucht Philipp (2012) das Konzept mit dem Schreiben in der Schule zu verknüpfen, indem er die verschiedenen vorgestellten Zielorientierungen weiter nach bestimmten Aspekten des Schreibens unterteilt.

Ziel	Lernziel		Performanzziel	
Antrieb	Annäherung (Wie kann ich es schaffen?)	Vermeidung (Kann ich es schaffen?)	Annäherung (Werde ich gut dastehen?)	Vermeidung (Werde ich schlecht dastehen?)
Fokus	Aufgabe bewältigen, etwas lernen oder verstehen	Missverständnisse, mangelndes Lernen oder Versagen bei der Aufgabe vermeiden	Anderen überlegen sein, als die*der Klügste oder Schnellste wirken wollen	Unterlegenheit kaschieren, im Vergleich mit anderen nicht unterlegen wirken wollen
Beurteilungsmaßstab	<i>internal</i> : Verbesserung des eigenen Fortschritts und des Verstehens	<i>internal</i> : nichts falsch machen, Aufgabe nicht falsch bearbeiten	<i>external</i> : gute Noten, Zugehörigkeit zur leistungsstärksten Gruppe	<i>external</i> : schlechte Noten, Zugehörigkeit zur leistungsschwächsten Gruppe
Prozess- oder Ergebnisorientierung	Prozess	Verschiebung vom Prozess zum Ergebnis	Ergebnis	
Wahrnehmung von Fehlern	als Lerngelegenheit	als Ausdruck des Scheiterns		
Wahrnehmung von Unsicherheit	als Herausforderung	als Bedrohung		
Umgang mit externer Leistungseinschätzung	Suche nach akkuratem Feedback	Vermeidung unvorteilhafter Urteile		

Abbildung 4: Leistungsziele und Schreibmotivation (nach Philipp 2012: 43)

Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass auch hier Annäherungs-Lernziele am vorteilhaftesten zu sehen sind. Es zeigen sich deutliche Anzeichen einer stark intrinsischen Motivation. So ist das Ergebnis nebensächlich; der Fokus liegt darauf, eine Aufgabe zu bewältigen und daraus einen Nutzen zu ziehen. Auch Feedback wird durch diese Orientierung als Lerngelegenheit gesehen und genutzt. Die Schreibmotivation wird also da erhöht, wo die Leistungsziele der*des Schreiber*in sich nicht ausschließlich an Performanz orientieren, sondern ebenso am Lernen; und wo Misserfolge nicht vermieden werden, sondern eine Orientierung an lehrreicher Bewältigung geschieht.

Ein kritischer Blick auf den Deutschunterricht zeigt, dass schon der Aufbau des Schreibunterrichts wenig dazu geeignet ist, eine solche Zielorientierung zu unterstützen. Die Anforderung bleibt zumeist eine gute oder zumindest passable Note, die dadurch erreicht wird, Fehler und Misserfolge zu vermeiden. Ein Lernen durch das Schreiben ist nur selten gegeben, wenn auch

möglich. Im Zuge dessen nimmt die persönliche Bedeutung des Schreibens für Schüler*innen stark ab. Schreiben kann zwar dazu dienen, die eigene Identität zu finden und zu grundieren; wenn das Schreiben als ein solches Werkzeug genutzt wird, dann allerdings in den meisten Fällen ausschließlich in der Freizeit. Das Schreiben in der Schule wird von Schüler*innen für diesen Zweck als zu restriktiv empfunden. (vgl. Sturm & Weder 2016: 104)

3.4 Selbstwahrnehmung der Schreibkompetenz

Die Schreibkompetenz und die Untersuchung derer stellt ein eigenes großes Forschungsgebiet dar, das aufgrund seiner Komplexität in dieser Arbeit nicht in seinem vollen Umfang behandelt werden kann. In der Schreibmotivation spielt die Schreibkompetenz jedenfalls dann eine entscheidende Rolle, wenn die*der Schreiber*in selbst die eigene Kompetenz kritisch betrachtet.

Als Schreibkompetenz wird, zumindest in aller Kürze zusammengefasst, die Fähigkeit verstanden, »Texte mit bestimmten Zielen adressatengerecht zu verfassen« (Philipp 2012: 271). Mehrere Teilkompetenzen wirken dabei je nach der Textsorte, die geschrieben werden soll, zusammen, um das endgültige Ziel einer verständlichen und erfolgreichen schriftlichen Kommunikation zu ermöglichen (vgl. Pohlmann-Rother et al. 2016: 110). Kommunikative Ziele spielen eine große Rolle dabei, die Schreibkompetenz einer*s Schülers*in zu fördern. Daraus folgt auch, dass im Unterricht bestimmte Merkmale von Textgenres und -sorten explizit beigebracht werden sollen, um es Schüler*innen zu ermöglichen, passende Ziele zu gestalten und das eigene Schreiben auf diese hin zu richten. (vgl. Horak 2012: 21)

Um eine hohe Schreibkompetenz vorzuweisen, ist das Wissen um (eigene) Schreibprozesse, Schreibstrategien und Regeln des Schreibens notwendig. Diese verbessern sich mit fortschreitender Übung, können aber zu Frustration führen, wenn benötigte Teilfähigkeiten im verlangten Ausmaß (noch) nicht vorhanden sind. Für die adäquate Herausbildung dieser Fähigkeiten ist es meist unumgänglich, unterstützt und instruiert zu werden (vgl. Graham et al. 2019: 488). Bisherige Untersuchungen zeigen, dass mit zunehmendem Alter in der Regel die messbare Schreibkompetenz (sehr leicht) steigt, was auf zugrundeliegende Übung und das Vertrautwerden mit Basisfähigkeiten des Schreibens zurückgeführt werden kann (vgl. beispielsweise Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [dipf] 2006: 8).

Für die Schreibmotivation relevant ist nun die (subjektive) *Wahrnehmung* der eigenen Schreibkompetenz, damit verbunden auch die Einschätzung dieser. In erster Linie ist dabei der Zusammenhang mit den eigens gesetzten Standards notwendig. Wer sich grundsätzlich als schlechte*r

Schreiber*in versteht, empfindet weniger Wille dazu, Texte zu schreiben und/oder diese anderen zu zeigen – die Schreibmotivation sinkt (vgl. Fix 2000: 6). Aus diesem Unwillen kann eine Abneigung gegen das Schreiben entstehen; Schreiber*innen beginnen in der Schule nur mehr zu schreiben, um schlechten Bewertungen und/oder Spott der Peers zu entgehen, und empfinden das Schreiben selbst als unangenehm (vgl. Hidi & Boscolo 2007: 7). Die eigens gesetzten Standards bei der Beurteilung der eigenen Kompetenzen können sich durch Feedback anderer Personen natürlich wandeln; Feedback selbst stellt allerdings einen separaten Einflussfaktor dar. Die*der individuelle Schreiber*in beurteilt den eigenen Text dabei grundsätzlich nach drei Maßstäben:

- *Die Qualität des Schreibproduktes.* Um diese zu beurteilen, benötigt die*der Schreiber*in Kenntnis darüber, was einen »guten Text« überhaupt ausmacht und durch welche Merkmale er geprägt ist. Zugleich muss sie*er wissen, welche sprachlichen Mittel notwendig sind, um qualitativ hochwertige Texte zu produzieren. Die*der Schreiber*in soll zumindest erkennen, dass das Ziel des Schreibens dann erreicht ist, wenn auch die kommunikative Komponente erfüllt werden konnte. (vgl. Neumann 2013: 67-68)
- *Anforderungen durch die Institution, in der geschrieben wird.* Wird beispielsweise von einer Schule ausgegangen, so stellt diese gewisse Forderungen an die*den Schreiber*in, wenn es um ihre*seine Schreibprodukte geht. Darunter fallen Konventionen, die sich in bestimmten Textgenres verfestigt haben, sowie Curricula, Bildungsstandards oder der Anlass zum Schreiben. All dies wirkt sich wiederum darauf aus, wie geschrieben werden *soll* und wie die*der Schreiber*in letztendlich das eigene Schreibprodukt beurteilt. (vgl. Neumann 2013: 68)
- *Schreibprozess.* Je nachdem, auf welcher Stufe die*der Schreiber*in sich gerade befindet und welche Stufen noch zu erreichen sind, gestaltet sich die Beurteilung der eigenen Schreibkompetenz anders (vgl. Neumann 2013: 69). So wird ein*e Schreiber*in, die*der im Stadium des performativen Schreibens ist, den eigenen Text noch nicht aus einer reinen Leser*innen-Perspektive betrachten können – in dieser Stufe spielen zunächst noch Sprachrichtigkeit und das Übertragen erlernter Fähigkeiten in das Schreiben eine Rolle. Beim epistemischen Schreiben gewinnt allerdings der kritische Blick auf das eigene Schreiben an Wichtigkeit.

Besondere Bedeutung erlangt der Schreibprozess, wenn er in seine zwei Teilbereiche gespalten wird: die schon erwähnten Transkriptionsfähigkeiten und metakognitiven Fähigkeiten. Schwa-

che Schreiber*innen scheitern zumeist schon daran, ihre Transkriptionsfähigkeit – also die Fähigkeit, Schrift zu produzieren (motorischer Aspekt) und dabei auf orthografische sowie grammatikalische Korrektheit zu achten – zu einem Niveau auszubauen, das das Beschäftigen mit metakognitiven Fähigkeiten (Planen, Formulieren, Überarbeiten) möglich macht. Sind die Transkriptionsfähigkeiten noch nicht stark genug verinnerlicht – wird also beispielsweise stets das Arbeitsgedächtnis belastet, indem orthografische Regeln pausenlos abgerufen werden – führt dies zu einem Stocken im weiteren Schreibprozess. Dieses Stocken kann in Frustration münden, welche das Bild auf die eigene Schreibkompetenz und in weiterer Folge die Schreibmotivation erheblich negativ beeinflusst. Ziel einer Förderung könnte in diesem Sinne sein, ein Automatisieren ebenjener Fähigkeiten anzuregen. Dies gilt sowohl für den orthografischen als auch für den motorischen Aspekt der Transkriptionsfähigkeit. (vgl. Keller & Glaser 2017: 304-305)

Mit der Schreibkompetenz hängt auch die eigens wahrgenommene Selbstwirksamkeit zusammen. Je höher die Selbstwirksamkeit, desto eher nimmt ein*e Schreiber*in an, dass sie*er eine Schreibaufgabe mit den vorhandenen Schreibkompetenzen erfolgreich bewältigen kann. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn bisher schon ähnliche Aufgaben bewältigt wurden, wodurch der Glaube an eine eigene hohe Selbstkompetenz ebenso steigt. (vgl. Philipp 2012: 44) Die Selbstwirksamkeit stellt allerdings einen eigenen Einflussfaktor dar, der im folgenden Kapitel näher beleuchtet wird.

3.5 Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung

Im Grunde kann der Begriff der Selbstwirksamkeit mit der empfundenen Zuversicht bezüglich des eigenen Schreibens gleichgesetzt werden (vgl. Senn 2018: 214). Die Selbstwirksamkeit gilt dabei als guter Indikator dafür, welche Leistungen schlussendlich von Schreiber*innen erbracht werden. Eine hohe Selbstwirksamkeit schafft die Möglichkeit einer hohen Selbst- und Schreibmotivation. Ein*e Schreiber*in, welche*r eine hohe Selbstwirksamkeit zeigt – welche*r also glaubt, die eigenen Schreibfähigkeiten wären ausgeprägt genug, um die eigenen Schreibziele zu erreichen – setzt sich genauere Ziele, zeigt größeren Einsatz und verwendet mehr Anstrengung, um einen Text zu produzieren. Zudem kommt es zu mehr Schreibinteresse und weniger Stress und Ängstlichkeit in Verbindung mit dem Schreiben (vgl. Senn 2018: 212-213), die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung der eigenen Motivation steigt ebenso (vgl. Klassen 2006: 173). Dabei bezieht sich Selbstwirksamkeit nicht auf (negative oder positive) Gefühle, die mit einer Handlung in Verbindung gebracht werden, sondern darauf, wie die Durchführung aufgrund

verinnerlichter Kriterien beurteilt wird; d.h. ob die Aufgabe von der*dem Schreiber*in selbst als erfolgreich oder nicht erfolgreich erledigt angesehen wird (vgl. Klassen 2006: 174).

Senn (2018) definiert für die Selbstwirksamkeit drei Subprozesse, die angeben, in welcher Weise sich die Selbstwirksamkeit entfaltet und wie sie vom Individuum selbst wahrgenommen wird. So ergibt sich der Teilaspekt der a) Ideengenerierung, welcher vor allem semantisches Wissen betrifft, der b) Konventionen, in welchem sich orthografisches und grammatisches Wissen wiederfinden lassen sowie erlerntes Wissen über Textsorten und generelle Schreibkonventionen, und der c) allgemeinen Selbstregulation (s. Kapitel 2.2.5 »Selbstregulation«). (vgl. 213) Je nachdem, inwieweit diese Teilprozesse ausgeprägt sind, wird die eigene Selbstwirksamkeit evaluiert. Ebendiese Evaluierung fließt schlussendlich in die Selbstbeurteilung ein.

Die Selbstwirksamkeit hängt sehr stark mit der Schreibsozialisation zusammen. Wie bereits erwähnt, sinkt mit der Dauer der Schulkarriere die Schreibmotivation; ebenso sinkt die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit. Es lässt sich daraus ableiten, dass der derzeitige Vorgang der Schule eventuell dafür sorgt, die Zuversicht von Schreiber*innen gegenüber ihrem eigenen Schreiben maßgeblich zu senken. Hier ergäbe sich die Möglichkeit einer Intervention, deren genaue Rahmenbedingungen allerdings noch nicht untersucht wurden. (vgl. Senn 2018: 214) Vorgeschlagen wird jedoch, schulische Aufgaben so zu gestalten, dass sie zumindest bewältigbar sind; denn wer sich mit Aufgaben konfrontiert sieht, die nicht bewältigbar scheinen, verliert den Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit und wird somit die eigene Schreibmotivation sinken sehen (vgl. Philipp 2012: 66). Auch kann Feedback die Selbstwirksamkeit stark beeinflussen, vor allem wenn dieses konstruktiv gestaltet wird und zu einem nächsten Schritt der Schreibentwicklung führen will (vgl. Duijnhouwer et al. 2012: 173).

Eine zu hoch angesetzte Selbstwirksamkeit kann dann zu einem Problem werden, wenn die dadurch gesetzten optimistischen Erwartungen nicht mit der erreichten Leistung einhergehen, der Selbstbeurteilung also widerspricht. In diesem Fall herrscht ein »Übermaß an Optimismus« vor, welches zu einer Diskrepanz zwischen der Eigenwahrnehmung der*des Schreibers*in und den letztendlichen Leistungen führen kann. Während eine geringe Abweichung noch keine Probleme verursacht, kann es bei großen Abweichungen zu Gefühlen der Frustration und einem Sinken der Schreibmotivation kommen. (vgl. Klassen 2006: 174-175)

Wird die eigene Selbstwirksamkeit als niedrig eingestuft, so lehnen Schreiber*innen das Schreiben mit der Begründung ab, eine Aufgabe als nicht bewältigbar zu empfinden. Es kommt zu einer gewissen Angst gegenüber Aufgabenstellungen, die als überfordernd wahrgenommen werden. Eine solche Angst ist oftmals mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit verbunden, bessert

sich also, wenn die Selbstwirksamkeit erhöht und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten geschaffen wird. (vgl. Pajares et al. 2007: 143)

3.6 Selbstregulation

Als einer der wichtigsten Indikatoren für eine*n erfolgreiche*n, selbstmotivierte*n Schreiber*in gilt ihre*seine Fähigkeit zur Selbstregulation. Als Selbstregulation werden Prozesse bezeichnet, die eine schreibende Person dazu anregen, kognitiv angelegte Tools zu aktivieren, welche letztendlich zum Erreichen der gewünschten (Schreib-)Ziele führen (vgl. Philipp 2012: 130). Sie ist eng mit der allgemeinen Motivationsforschung verknüpft (vgl. Troia et al. 2012: 18). Ein*e selbstregulierte Schreiber*in ist dazu in der Lage, schreibspezifische Aktivitäten selbstständig vorzubereiten, auszuführen und zu reflektieren; zudem kann sie*er Reflexionsprozesse anregen, die helfen, die eigens gesetzten Schreibziele umzusetzen sowie die eigene Schreibfähigkeit – und damit die erbrachten Leistungen – nachhaltig zu verbessern (vgl. Senn 2018: 198). Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist dabei stets eine anspruchsvolle, dies sowohl kognitiv als auch motivational.

Die Fähigkeit der Selbstregulation fasst somit einige Bereiche der Schreibmotivation zusammen und betont die Selbstständigkeit der*des Schreibers*in, deren*dessen Schreibmotivation nicht nur durch äußere Einflüsse, sondern auch durch eigene Einstellungen und kognitive Verfahren gesteigert wird. Ebenso wird sie stark durch andere Faktoren beeinflusst; so kann sich die Selbstregulation beispielsweise durch eine hohe Selbstwirksamkeit steigern (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 52). Ebenso wirkt sich eine hohe Fähigkeit zur Selbstregulation positiv auf die Schreibfähigkeit und auf die eigene Schreibentwicklung aus (vgl. Brunstein & Glaser 2011: 932).

Zimmerman und Kitsantas (2007) stellen dazu ein zyklisches Modell der Selbstregulation vor, welches drei klare Phasen bestimmt: die Vorbereitungsphase (forethought phase), die Ausführungsphase (performance control) und die Selbstreflexionsphase (self-reflection). Als ein zyklisches Modell wird während des Schreibprozesses immer wieder auf verschiedene Phasen zurückgegriffen.

- In der *Vorbereitungsphase* wird die Aufgabe analysiert, Anforderungen werden reflektiert und die eigene Selbstmotivation wird angeregt, indem das Schreibinteresse aktiviert wird. Schreibziele werden hier gesetzt, die je nach Individuum variieren können. Um diese Ziele zu erreichen, werden auch entsprechende Strategien bereits ausgewählt. (vgl. Zimmerman

& Kitsantas 2007: 54-55) Selbstregulation beeinflusst hier nicht nur die Schreibmotivation, sondern Schreibmotivation beeinflusst auch maßgeblich die Selbstregulation; je höher diese ausgeprägt ist, desto leichter kann diese Phase bewältigt werden.

- In der *Ausführungsphase* wird eine Selbstbeobachtung durchgeführt sowie Selbstkontrolle über die eigenen Prozesse vollzogen. Diese Selbstkontrolle kann durch erlernte Strategien geschehen, bei welchen Erfahrungen gezeigt haben, dass sie letztendlich zu einem erfolgreichen Schreibprozess führen. (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 55)
- In der *Selbstreflexionsphase* wird das Geschriebene mit einem kritischen Auge nochmals beleuchtet und je nach gefällttem Urteil revidiert. Es wird evaluiert, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden und wie mit dem Ergebnis umgegangen werden soll. Werden dabei Erwartungen zu hoch angesetzt, kann dies zu massiven Einbußen der Schreibmotivation führen (die sogenannte Schreibblockade tritt ein, bei der es der*dem Schreiber*in unmöglich wird weiterzuschreiben). (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 58) Für Schüler*innen stellt diese Phase eine besonders große Herausforderung dar, da von ihnen verlangt wird, eine Distanz zum eigenen Text aufzubauen – eine Fähigkeit, die sich oft erst mit lang anhaltender Schreiberfahrung entwickelt (vgl. Senn 2018: 200).

Genauso sehr wie dieses Modell ein zyklisches ist, wirkt es sich somit auch zyklisch auf die Schreibmotivation aus. Eine hohe Schreibmotivation kann zu einer stark erfolgreichen Selbstregulation führen; auch der umgekehrte Fall kann eintreten. In jedem Fall wird eine hohe Selbstregulations-Fähigkeit mit einer ausgeprägten Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, in Verbindung gebracht, woraus eine hohe Schreibmotivation resultiert (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 59-60). Auch bessere Leistungen werden mit einem höheren Maß an Selbstregulation in Verbindung gebracht (vgl. Mega et al. 2014: 128).

Es lässt sich daraus folgern, dass auch im Unterricht die Selbstregulation stark gefördert werden sollte. Lehrpersonen ist es allerdings allein möglich, einzelne Phasen der Selbstregulation konkret zu lehren. Es bestehen trotzdem Möglichkeiten, selbstregulierende Prozesse im Deutschunterricht so weit wie möglich zu fördern, wie Philipp (2012) in der nachfolgenden Tabelle demonstriert.

	Klassenzimmer mit hohem Maß an Selbstregulation	Klassenzimmer mit niedrigem Maß an Selbstregulation
Aufgaben	komplex, langfristig, bezogen auf alle Phasen des Schreibprozesses	isoliert, kurz, bezogen nur auf zwei Phasen (Ideenfindung, Entwurf)
Kontrolle durch Schüler*innen	relativ viele Entscheidungsfreiheiten bzgl. Aufgaben und Aufgabenschwierigkeiten	wenig Entscheidungsfreiheiten, Lehrkraft kontrolliert
Umgang mit Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> • eingebettet in aktuelle Tätigkeit • bezogen auf Prozesse und Produkte • fokussiert auf individuellen Fortschritt • Fehler als Lerngelegenheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • separat • bezogen auf mechanische Aspekte des Schreibens • Standards für alle Schüler*innen gleich • Betonung von richtigen Antworten und individuellen Unterschieden
Schülerengagement im Schreibprozess	in allen Phasen unabhängig und flexibel	lehrergeleitet und linear
Zeit- und Ressourcenmanagement	durch Schüler*innen	durch Lehrkräfte
Fortschrittsbeobachtung	regelmäßig	unregelmäßig
Umgang mit Schwierigkeiten	Kinder suchen instrumentelle Unterstützung von Mitschüler*innen und Lehrperson	ineffektive, hinderliche Strategien der Schüler*innen

Abbildung 5: Merkmale von selbstregulierten Klassenzimmern (nach Philipp 2012: 112)

Durch Abbildung 5 wird ersichtlich, dass ein Unterricht, welcher Selbstregulation fördert, vor allem die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu fördern versucht. Indem Freiheiten bei Aufgaben und Strategien gelassen werden, werden Schreiber*innen dazu angeregt, ihre persönlichen Vorlieben zu entwickeln und ihren eigenen Schreibprozess dementsprechend zu gestalten. Eine starre Orientierung an Lehrpersonen, aber auch ein Unterricht, der mechanische Aspekte (Schönschreiben, schnelles Schreiben, Schreiben von besonders langen Texten) in den Fokus rücken lässt, anstatt den Schreibprozess zum Hauptakteur des Schreibens zu machen, lässt die Fähigkeit zur Selbstregulation verkümmern.

Der Erwerb von Strategien zur Selbstregulation verläuft dabei in vier Schritten. Während der *Beobachtung* wird ein Vorbild herangezogen, dessen Handlungen beobachtet werden. In dieser Phase gewinnen Mustertexte große Bedeutung. Während der Phase der *Nachahmung* wird das Beobachtete nun in die Tat umgesetzt; es kann beispielsweise dazu kommen, dass Schreiber*innen sehr viel vom Mustertext übernehmen, sich also gar ausschließlich daran orientieren. In der Phase der *Selbstkontrolle* kommt es zu einer Automatisierung des nachgeahmten Verhaltens. Damit sinkt die kognitive Anstrengung, die noch zu Beginn des Schreibens gegeben war, und macht Platz für eine Entwicklung des Schreibprozesses. Zuletzt kommt es zur *Selbstregulation*,

in welcher eine hohe Selbstwirksamkeit entsteht und erfolgreiche Textproduktion durch erlerntes Wissen ermöglicht wird. (vgl. Philipp 2012: 145) Aus dieser Abfolge an Schritten wird klar, dass es förderlich ist, im Unterricht nach einem bestimmten Muster zu arbeiten, das zunächst Vorbilder und vorgefertigte Texte erlaubt, deren eigenes Verfassen nach und nach automatisiert werden kann. Es steht hier nicht das Endprodukt im Vordergrund, sondern die Entwicklung eines erfolgreichen Schreibprozesses.

Schreibstrategien selbst können wiederum in drei Bereiche eingeteilt werden. Bei den a) kognitiven Strategien handelt es sich vor allem um eine Auseinandersetzung mit dem Text und dessen Inhalt, wobei beispielsweise Organisations- oder Wiederholungsstrategien zum Tragen kommen. Bei den b) metakognitiven Strategien handelt es sich um das Wissen um die eigenen kognitiven Vorgänge. Es werden Strategien gewählt, der eigene Lernvorgang wird überwacht und Probleme werden durch geeignete Lösungen aus dem Weg geräumt. Schließlich handelt es sich bei den c) Stützstrategien um jene Prozesse, die das eigene Lernen beeinflussen. Eine Stützstrategie wird beispielsweise genutzt, wenn ein Ort aufgesucht wird, an welchem das Schreiben besonders gut für das Individuum funktioniert. (vgl. Philipp 2012: 131-132) Das Übermitteln einer Vielzahl von Strategien, aus denen das Individuum sich selbst die geeigneten auswählen kann, sollte einen wichtigen Teil des Schreibunterrichts darstellen.

Schreibstrategien haben allerdings keinen Nutzen, wenn die oben genannten metakognitiven Strategien vernachlässigt werden. Wissen Schüler*innen beispielsweise um eine Strategie Bescheid, sind sich allerdings nicht im Klaren darüber, wann genau diese Strategie für sie nützlich sein könnte und welche Situationen sich für sie eignen, so wird die Strategie auch nicht eingesetzt werden und verliert ihren gesamten Nutzen. (vgl. McLeod 1997: 65).

3.7 Aufgabenkultur

Baurmann kritisierte schon 1992 den Umstand, dass Aufgaben im Deutschunterricht nicht darauf ausgerichtet sind, das Schreiben von Schüler*innen zu entfalten, sondern stets auf eine Note hinarbeiten. Selbst Feedback wird nicht dazu verfasst, um sich mit den Fähigkeiten der*des Schreibers*in auseinanderzusetzen, sondern soll in erster Linie die gegebene Note legitimieren. Der geschriebene Text wird damit allein als ein Instrument gesehen, um eine Lernkontrolle durchzuführen und Fähigkeiten von Schüler*innen nach einem subjektiven Rahmen zu beurteilen. Beigebrachte Textsorten bewegen sich nach vorgesteckten Mustern, von denen nicht abgewichen werden darf. Diese Restriktionen manifestieren sich schlussendlich in einem

starken Sinken der Schreibmotivation, wodurch das Schreiben für Schüler*innen zu einem anstrengenden und unerwünschten Akt wird. (vgl. 112-115) Besonders dann, wenn mit einer Schreibaufgabe alleine formale Korrektheit abgeprüft wird, wird eine Aufgabe zu einer anstrengenden, gleichzeitig auch wenig kognitiv herausfordernden und insgesamt als uninteressant erlebten Aufgabe. Dazu zählen beispielsweise Aufgaben wie das Unterstreichen von Textteilen, das Abschreiben von Sätzen und Wörtern oder das Nummerieren von Abschnitten. Auch Arbeitsblätter, die bestimmte motorische Fähigkeiten trainieren wollen oder isoliert Rechtschreibfähigkeiten vermitteln, werden als wenig förderlich für die Schreibmotivation angesehen. (vgl. Philipp 2015: 117)

Es eignen sich zur Förderung der Schreibmotivation eher Schreibaufgaben, die darauf abzielen, Ideen und Meinungen mit der Fähigkeit des Schreibens zu verknüpfen, damit eine Herausforderung darzustellen und den Text in einen größeren Kontext zu betten. Senn (2018) stellt dementsprechend vier Merkmale einer guten Schreibaufgabe fest, die dazu verhelfen, zu hoher Schreibmotivation bei der Bewältigung dieser zu führen:

Authentische Schreibziele. Durch die Situierung der Schreibaufgabe wird ein authentisches, d.h. für die Schüler*innen greifbares und als nützlich empfundenenes Schreibziel geboten, wobei die*der Schreiber*in sich als Mitglied einer sozialen Praxis erfährt. Die Kommunikation mit Mitmenschen steht dabei im Vordergrund. Sprachhandeln wird kommunikativ bedeutsam, indem Lernsituationen angeboten werden, die sowohl individuell als auch kooperativ sind und in denen fremde Texte ebenso bearbeitet werden wie die eigenen. (vgl. Senn 2018: 219)

Allerdings sind authentische Schreibsituationen nicht immer leicht einzuführen. Es ist nicht immer möglich, eine solche authentische Situation zu erschaffen; so können beispielsweise Schüler*innen nicht ständig Leserbriefe in Zeitungen drucken lassen, um authentische Leser*innen zu erreichen. Zumeist bleibt damit die Idee authentischer Schreibsituationen zwar eine durchaus logische, aber nicht praktikable Möglichkeit. Allein digitale Textsorten könnten die Möglichkeit bieten, sich stets auf recht simple Weise mit Leser*innen zu vernetzen und das Schreiben in einen sozial-kommunikativen Kontext zu setzen. (vgl. Steinig & Huneke 2007: 132)

Selbstbestimmtheit ermöglichen. Die Schreibaufgabe bietet Raum dafür, sich selbst zu entfalten und über das eigene Schreiben zu bestimmen. Dazu gehört, dass Schreiber*innen je nach eigenen Interessen entscheiden können, was sie (lieber) schreiben, sei es nun im Sinne der Textsorte oder des Themas. Schüler*innen erleben auf diese Weise Autonomie, welche ihre Schreibmotivation im Gegenzug stärkt. (vgl. Senn 2018: 219)

Diese Individualisierung kann auf vielfältige Arten erreicht werden. Im Zuge des Schreibunterrichts bietet es sich an, verschiedene Schreibaufgaben zur Verfügung zu stellen, schwächeren Schreiber*innen mehr Zeit für Aufgaben zu geben, mehr Unterstützung für jene Schüler*innen zu bieten, welche sie brauchen, mit Fehlern konstruktiv umzugehen usw. Die Möglichkeiten sind vielfältig und sollten dementsprechend genutzt werden. (vgl. Horak 2012: 34-35)

Klarheit. Den Schreiber*innen ist klar, welche Schreibziele im Zuge der Schreibaufgabe zu erfüllen sind, welche Textmuster erwartet werden und wie man sich auf die Aufgabe konkret vorbereiten kann. D.h. es gibt ebenso Angebote, sich auf die Aufgabe vorzubereiten sowie Strategien zu erlernen, die das Bewältigen erleichtern. (vgl. Senn 2018: 220)

Selbstbeurteilung wird gefördert. Dies geschieht, indem von Schreiber*innen verlangt wird, ihr Schreiben kontinuierlich selbst zu beurteilen. Auch hier brauchen Schüler*innen im Vorhinein Anleitungen, die ihnen einen solchen Schritt ermöglichen. Besonders in diesem Sinne ist Feedback von Lehrpersonen und Peers nützlich. (vgl. Senn 2018: 220) Ebenso wird durch diesen Schritt ein Aufbau des eigenen Schreibprozesses gefördert; ein Schritt in die nächste Stufe des individuellen Prozesses wird durch entsprechende Unterstützung angesteuert.

Eine Balance zwischen zu viel und zu wenig Autonomie, zu viel und zu wenig Selbstbestimmung ist hierbei nötig, um einen geeigneten Rahmen für die Schreiber*innen zu schaffen, der zwar motiviert, aber nicht überfordert. Wie dies geschehen soll, ohne aus den Augen zu verlieren, dass Aufgaben ebenso stets in einen kommunikativen Rahmen gebettet sein sollten, ist allerdings nicht einfach zu beantworten. Senn (2018) schlägt ebenso vor, Aufgaben nach vier Stützpunkten zu gestalten:

- Den Schüler*innen soll klar sein, was der Zweck der Aufgabe ist, wer die Adressat*innen sind und welche Funktion mit dem Text erfüllt werden soll – dazu ist es auch notwendig, dass Schüler*innen im Vorhinein mit Mustertexten konfrontiert werden, um ihre Erwartungen entsprechend gestalten zu können;
- die Schüler*innen bekommen die Gelegenheit, sich Wissen für die spezifische Aufgabe hinreichend anzueignen, sowohl sprachliches Wissen als auch Weltwissen;
- die Aufgabe soll zu sozialen Interaktionen führen und Kooperation ermöglichen;
- es soll die Möglichkeit geboten werden, die Wirkung des Texts auf Leser*innen in hinreichendem Maße zu überprüfen (beispielsweise durch kooperative Schreibaufgaben). (vgl. 224)

Inwieweit jedoch kooperative Formen des Schreibens zu höherer Schreibmotivation führen, ist

noch ungeklärt. So gehen Hoogeveen und Van Gelderen (2013) davon aus, dass Schüler*innen von kooperativen Schreibaufgaben profitieren, indem a) Feedback von Leser*innen den komplexen Schreibprozess unterstützt, b) damit ein realer kommunikativer Kontext für die Schreiber*innen geschaffen wird, der motiviert, bedeutungsvolle Texte zu schreiben, und c) durch Gespräche über den Text das Wissen über die Textsorte erweitert wird (vgl. 474). Auch ergibt sich bei ihrer Meta-Analyse von mehreren Studien, dass bei Schreibaufgaben, in denen Peers involviert sind, in allen Fällen ein positiver Effekt auf die Schreibprodukte zu vermerken ist (wobei die herangezogenen Studien sich stark in ihrem Design unterscheiden und daher fraglich ist, ob sie dermaßen gut vergleichbar sind). (vgl. Hoogeveen & Van Gelderen 2013: 496-498) Demgegenüber steht eine Untersuchung von De Smedt et al. (2018), welche feststellen, dass sich Leistung und vor allem Schreibmotivation durch kooperative Schreibaufgaben *nicht* erhöhen (vgl. 165).

Zumbrunn et al. (2019) erwägen daher, dass kooperative Formen des Schreibens vor allem guten Schreiber*innen zugutekommen. Schwächere Schreiber*innen sind zu sehr mit anderen Prozessen des Schreibens beschäftigt, als dass der soziale Aspekt ihnen einen allzu großen Vorteil bringen könnte. (vgl. 11-12) Ein Austausch mit Schüler*innen, um eine positive Schreibsozialisation aufzubauen, scheint daher vorteilhaft; jedoch nur solange Schüler*innen sich von den gestellten Aufgaben nicht überfordert fühlen und sich auf wichtigere Aufgaben des Schreibprozesses konzentrieren können, wenn es notwendig erscheint.

Ob bestimmte Genres des Schreibens tatsächlich die Schreibmotivation beeinflussen, bleibt noch ungeklärt. Der Schreibunterricht in der Schule orientiert sich je nach Fokus an verschiedenen Schwerpunkten, wobei ein *schreiberorientierter Schreibunterricht* versucht, die intrinsische Motivation von Schüler*innen zu nützen und Aufgaben zu setzen, die möglichst die Lebenswelt der Schüler*innen ansprechen, ihre Bedürfnisse decken sowie dazu verhelfen, eine eigene Identität als Schreiber*in zu entwickeln. Unter diese Art des Schreibunterrichts fallen Ansätze wie das *freie Schreiben*, *personale Schreiben* oder *kreative Schreiben*. (vgl. Hochstadt et al. 2015: 106)

So setzen sich zwar einige Didaktiker*innen beispielsweise für das kreative Schreiben ein, weil es dazu verhelfen soll, mehr Freiraum zu eröffnen und die Schreiblust von Schüler*innen zu fördern; empirische Befunde, die diese Annahme bestätigen, zeigen sich allerdings noch kaum (vgl. Fix 2000: 11). Fix (2000) konnte in einer eigenen Untersuchung feststellen, dass das von ihm so bezeichnete »freie Schreiben«, bei welchem die Wahl der Textsorte und des Themas

offenblieb, von Schüler*innen besser angenommen wurde als das Verfassen von Inhaltsangaben. Das freie Schreiben wurde mit weniger Langeweile und weniger Angst in Verbindung gebracht. Schwächere Schüler*innen erzielten bessere Leistungen beim freien Schreiben als bei der Inhaltsangabe; stärkere Schüler*innen erzielten in etwa dieselbe Leistung. Fix zieht daraus die Erkenntnis, dass ein freies Schreiben die Schreibmotivation stark fördern könne. (vgl. 312) Hochstadt et al. (2015) heben jedoch hervor, dass diese Ansätze des Schreibens zwar durchaus zu einer Anregung der intrinsischen Schreibmotivation führen können, eine Verbesserung der Schreibfähigkeiten jedoch darauf angewiesen ist, von einem*r Expert*in – wie der Lehrperson – Rückmeldungen zu bekommen, um die nächsten Ziele der Schreibentwicklung anpeilen zu können (vgl. 109-110). Ansätze, die daher auf Rückmeldungen verzichten, eignen sich laut ihnen auf lange Sicht nicht dazu, Schüler*innen eine Kompetenzerhöhung zu ermöglichen.

Aus all dem lässt sich jedenfalls rückschließen, dass sich das Denken von einer Produktfixiertheit wegbewegen und stattdessen einen Fokus auf Schreibprozesse und auf die Förderung von Selbstregulation legen sollte. Die Tätigkeit des Schreibens soll nicht nur darauf reduziert werden, was an Text produziert wird. Indem dazwischenliegende Prozesse sichtbar gemacht werden, kann sich auch für Schüler*innen die Schreibmotivation steigern, da der Glaube an die eigenen Schreibfähigkeiten verstärkt wird. (vgl. Baurmann 1992: 116-119)

3.8 Einfluss der Lehrperson und Feedback

Verschiedene Lehrkräfte haben unterschiedlichen Einfluss darauf, wie sich die Motivation von Schüler*innen entwickelt. Dies beläuft sich nicht nur auf den Schreibunterricht, der von den jeweiligen Lehrer*innen angeboten und gestaltet wird; auch zeigen Lehrer*innen stets bestimmte Einstellungen zum Schreiben, die wiederum auf die Schüler*innen einwirken können, und vermitteln mit der Auswahl der Schreibaufgaben stets ein Bild ihrer eigenen Einstellung. Somit kommt es dazu, dass Lehrer*innen ungewollt explizite und implizite Signale senden, die unter Umständen die Einstellungen der Schüler*innen zu einem Gegenstand beeinflussen können (vgl. Zumbrunn et al. 2019: 1). Für den Schreibunterricht gilt dies insofern im Besonderen, als dass die Lehrperson als Schreibvorbild fungiert, an welchem sich vor allem jüngere Schüler*innen orientieren. Eine besonders positive Einstellung zum Schreiben vonseiten der Lehrperson führt in der Regel auch zu einer ähnlich positiven Einstellung bei Schüler*innen. (vgl. Bruning & Horn 2010: 30)

Eine Lehrperson kann aktiv versuchen, ihren Unterricht motivierend zu gestalten und damit die

Schreibmotivation von Schüler*innen bewusst anzuregen. Lehrkräfte, denen die Aufgabe des Motivierens besonders gelingt, erfüllen zumeist folgende Kriterien:

- *Persönliche Eigenschaften.* Motivierende Lehrkräfte sind engagiert, offen und haben hohe Erwartungen an sich selbst.
- *Qualität der Instruktion.* Motivierende Lehrkräfte bieten Materialien an, die für die Lerner*innen persönlich relevant sind. Sie geben klare Strukturen vor und zeigen transparente und erfüllbare Lernziele.
- *Einstellungen zum Fach.* Motivierende Lehrkräfte haben eine sehr positive Einstellung zum Fach und können diese auch vermitteln. Zudem können sie Sichtweisen auf Themen akzeptieren, die von der eigenen abweichen.
- *Verständnis für das Potential der Schüler*innen.* Motivierende Lehrkräfte besitzen das Feingefühl, über individuelle Bedürfnisse von Schüler*innen Bescheid zu wissen. Sie können die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der Schüler*innen einschätzen und haben angemessen hohe Erwartungen an diese.
- *Ausrichtung an Schüler*innen.* Motivierende Lehrkräfte nehmen Schüler*innen als vollwertige Personen wahr und können mit persönlichen Schwierigkeiten umgehen, die sich bei Schüler*innen entwickeln können. (vgl. Philipp 2012: 108)

Lehrer*innen sind im Schreibunterricht nicht nur Vorbild, sondern auch Expert*innen. In dieser Funktion treten sie auf als Personen, die bereits gelernt haben, mit Schwierigkeiten des Schreibens umzugehen und diese zu meistern. Sie wissen im besten Fall um die Funktionen des Schreibens Bescheid und können Schüler*innen diese auch näherbringen. (vgl. Kruch 2012: 5) Eine Lehrperson, welche kein Vertrauen in das eigene Schreiben hat und mit fremden Texten nicht umgehen kann, wird auch nicht in der Lage sein, auf die Schreibmotivation von Schüler*innen einzugehen.

Auch wenn Lehrer*innen eine große Rolle dabei spielen, wie sich die Schreibmotivation entwickelt – indem sie entsprechende Aufgaben stellen, Hilfsmittel anbieten, Strategien vermitteln, Feedback verteilen und das Schreiben als Gesamtes als anregende Tätigkeit darstellen – so ist es ihnen natürlich nicht möglich, jeden einzelnen Aspekt zu kontrollieren. Individuen weisen unterschiedliche motivationale Komponenten auf und reagieren unterschiedlich auf verschiedene Anregungen. Zumindest können Lehrer*innen einen ersten Schritt in Richtung selbstbestimmter Schreibmotivation bieten, der in weiterer Folge das eigene Schreiben lebenslang beeinflussen kann (vgl. Philipp 2015: 117). Vieles Weitere entzieht sich jedoch meist ihrer Kontrolle.

Die Frage, ob Lob hinderlich oder förderlich für die Motivation von Lerner*innen ist, ist eine umstrittene und trotz Untersuchungen noch immer nicht geklärt. Unter bestimmten Voraussetzungen scheint Lob die intrinsische Motivation fördern zu können und hat damit auch auf die Schreibmotivation einen positiven Einfluss. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Lob aufrichtig erscheint; wenn es sich auf die selbstbestimmte Ausführung von Handlungen bezieht; wenn Individuen nicht gelobt werden, indem sie mit Mitschüler*innen verglichen werden; oder wenn vor allem Bereiche fokussiert werden, die von der*dem Lerner*in kontrolliert und geändert werden können. Besonders förderlich sind Rückmeldungen dann, wenn sie versuchen, die Zielsetzung der*des Schreiber*in greifbarer zu machen und sie*ihn bei der Erreichung zu unterstützen. (vgl. Senn 2018: 169-170) Zudem wird davon ausgegangen, dass positives Feedback dann hinderlich ist, wenn es nicht auf die erbrachte Leistung eingeht, sondern allein die Tatsache lobt, dass die*der Schreiber*in sich überhaupt an einer Aufgabe beteiligt hat (vgl. Bruning & Horn 2010: 32).

Auch negatives Feedback hat Einfluss auf die Schreibmotivation. Negatives Feedback wird dabei verstanden als jenes Feedback, welches Schüler*innen ihre Schwächen aufzeigt und sie dadurch dazu auffordern will, an diesen zu arbeiten und Verbesserungen ihrer eigenen Fähigkeiten zu erzielen. Gleichzeitig kann negatives Feedback auch zu einem Gefühl der Frustration und einem negativen Blick auf die eigene Kompetenz führen. (vgl. Fong et al. 2018: 121-123). Fong et al. (2018) konnten in ihrer Studie, in der sie den Effekt von negativem Feedback auf die intrinsische Motivation erforschten, feststellen, dass das Bereitstellen von negativem Feedback denselben Effekt hatte wie das Bereitstellen *gar keinen* Feedbacks. Zudem hatte positives Feedback einen höheren positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation als negatives Feedback. (vgl. 151-153) Es lässt sich daraus schließen, dass jegliche Art von Feedback dem Geben gar keines Feedbacks vorgezogen werden sollte. Auch wenn es aufgrund der Ergebnisse scheint, als wäre auch positives Feedback klar negativem vorzuziehen, so muss bedacht werden, dass negatives Feedback den entscheidenden Nutzen hat, Schreiber*innen auf ihre eigenen Problemzonen hinzuweisen und damit ein Entwicklungsziel vorzugeben, an das sie sich halten können. Zudem ist der negative Effekt auf die intrinsische Motivation nicht hoch genug, um zu rechtfertigen, gänzlich von negativem Feedback abzusehen. Es erscheint am sinnvollsten, sowohl konstruktives negatives Feedback als auch positives Feedback bei jeder Aufgabe zu bieten, um eine Balance zwischen den beiden Polen zu finden.

Feedback, welches sich darauf fokussiert Schüler*innen klarzumachen, wie sie das angepeilte Publikum noch besser erreichen können, wird als besonders motivierend empfunden und steigert das Interesse von Schreiber*innen an der Aufgabe. (vgl. Magnifico 2010: 178) Ebenso gut

aufgenommen wird Feedback, das sich auf die Organisation von Informationen, den roten Faden eines Texts oder das Format bezieht; abgelehnt wird Feedback, welches eigene Ideen oder Beobachtungen bewertet und/oder diese als irrelevant einstuft (vgl. Bruning & Horn 2010: 32).

Das Arbeiten mit Feedback kann aber auch zu Schwierigkeiten führen. Schüler*innen, die nicht wissen, wie mit dem erhaltenen Feedback umzugehen ist, fühlen besonders durch negatives Feedback ihre Schreibmotivation geschmälert. Das gilt auch, wenn Peer-Feedback gegeben wird. Im Zuge eines schreibmotivierenden Unterrichts werden Aufgaben, die Peers und Feedback derer beinhalten, zwar angeraten; das richtige Verfassen und der richtige Umgang mit Feedback sollten dabei allerdings im Vorfeld nähergebracht werden, um nicht das Risiko einzugehen, die Schreibmotivation von Schüler*innen durch gutgemeinte Aufgaben doch zu senken. (vgl. Lipstein & Renninger 2007: 135-136)

4 Schreibmotivation im Deutschunterricht

Das Schreiben ist keine Fähigkeit, die allein im Deutschunterricht Bedeutung findet. Als eine kulturelle Praxis ist sie für jeden einzelnen Gegenstand grundlegend und aus dem alltäglichen Leben nicht wegzudenken. Die Fertigkeit »Schreiben« wird dennoch meist allein dem Erst- und Fremdsprachenunterricht zugeordnet. Damit wird auch vor allem von diesen Fächern verlangt, die Schreibmotivation möglichst hoch zu halten und zu erweitern.

Im Folgenden soll die Wichtigkeit schreibmotivierender Praktiken abermals unterstrichen und mit der Praxis verknüpft werden, indem Vorschläge vorgestellt werden, wie die Förderung der Schreibmotivation effektiv in den Unterricht integriert werden könnte.

4.1 Merkmale eines schreibmotivierenden Unterrichts

Die meisten Konzepte, die im Zusammenhang mit einem schreibmotivierenden Unterricht genannt werden, sind empirisch nicht fundiert, d.h. es wurden keine Untersuchungen zu ihnen durchgeführt (vgl. Philipp 2012: 8). Dennoch haben sich Vorschläge gebildet, die versuchen, vor allem motivational bereichernde Vorgehensweisen mit der Tätigkeit des Schreibens zu paaren, um Schüler*innen insgesamt zu einer höheren Schreibmotivation zu verhelfen.

Aus einem Blickwinkel von Schüler*innen-Seite heißt dies, dass folgende Kriterien gegeben sein sollten, um motivierte Schreibproduktion herbeizuführen: a) der kommunikative Zweck soll in der Aufgabe für Schüler*innen erkennbar sein, b) Schüler*innen sind sich bewusst, dass

das Schreiben ein stufenweiser Prozess ist, c) Schüler*innen erhalten Unterstützung, vor allem bei der Überarbeitung ihrer Texte, und d) Schüler*innen erlernen, die Bedürfnisse der Mitschüler*innen zu erkennen und hilfreiches Feedback zu geben (vgl. Horak 2012: 19-20). Damit wird ersichtlich, dass eine geeignete Vorbereitung unbedingt für einen schreibmotivierenden Unterricht notwendig ist.

Ausgehend davon lassen sich die Merkmale eines schreibmotivierenden Unterrichts folglich auf fünf Aspekte zusammenfassen.

- *Lernumgebung.* Schüler*innen werden qualitativ hochwertige Texte als Musterbeispiele geboten und Materialien hinzugefügt, von denen gelernt werden kann. Im Unterricht wird auf beidseitigen Respekt geachtet. Fehler werden als Lernquelle verstanden und genutzt. (vgl. Philipp 2012: 113-114) Zudem wird Schreiben zu etwas Alltäglichem und Gewünschtem: kleinere Schreibrituale werden in den Schulalltag eingeführt, die Lehrperson als Modell wird als aktive*r Schreibende*r vor- und dargestellt (vgl. Bruning & Horn 2010: 28).
- *Struktur der Instruktion.* Es gibt eine Vielfalt an Sozialformen; der Unterricht an sich wird von der Lehrperson stets reflektiert und entsprechend angepasst, wenn dies nötig erscheint. Unterrichtsthemen werden miteinander verknüpft, Fertigkeiten werden immer in Zusammenhang mit dem jeweiligen Thema beigebracht. (vgl. Philipp 2012: 114)
- *Ziele und Inhalte der Instruktion.* Der Unterricht zielt vor allem darauf, einen Lerngewinn zu verzeichnen und Autonomie möglichst zu fördern. Noten, formale Korrektheit, Wettbewerb und soziale Vergleiche sollen entweder in den Hintergrund rücken oder möglichst keine Rolle spielen. Nicht das Finden einer »richtigen Antwort« für die Lehrperson ist das Ziel, sondern der Ausdruck einer eigenen Meinung, eigener Ideen und des eigenen Wissens. Schreibaufgaben sind anspruchsvoll, aber stets angepasst auf den jeweiligen Lernstand. Das Vermitteln von Wortschatz, Vorwissen und Strategien steht im Vordergrund. Selbstregulation ist essentieller Teil des Unterrichts. (vgl. Philipp 2012: 114) Strategien der Selbstregulation werden dabei nicht nur gemeinsam mit Schüler*innen bearbeitet, sondern auch individuell an sie angepasst: nicht jede*r Schreiber*in präferiert dieselben Strategien, eine Tatsache, die der Lehrperson bewusst ist und auf die sie sich einstellt. (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 67)
- *Interaktion.* Texte werden durch den Austausch miteinander verständlich gemacht, Kooperation miteinander soll gefördert werden. Die eigene Meinung der Schüler*innen wird erfragt und auch angehört. Lernfortschritte werden mitverfolgt und sich diesen angepasst. (vgl. Philipp 2012: 115)

- *Motivation.* Es werden motivierende Praktiken geboten. Dazu gehört, das Engagement der Schüler*innen zu erhöhen, indem positive Rückmeldungen geboten werden, Unterstützung bei Schwierigkeiten gegeben wird, interessante Aufgaben angeboten werden, Erfolgsaussichten und -erlebnisse ermöglicht werden und das Lerntempo angemessen gewählt wird. Die Kognition soll angeregt werden, indem Strategien beigebracht werden, aber auch kreatives Denken ermöglicht wird. Kognitive Konflikte sind dabei nicht negativ, sondern teilweise wünschenswert und helfen, das Gelernte weiter zu verarbeiten. Im Klassenzimmer soll Raum bleiben für Humor und eine positive Beziehung zwischen Klasse und Lehrkraft; Struktur und gutes Klassenmanagement fördern ebenso die Motivation. Die Lehrperson soll als Vorbild und Modell dienen, Stunden effektiv und strukturiert planen sowie individuelle Fortschritte beachten, um möglichst auf diese zu reagieren. (vgl. Philipp 2012: 115-118)

Ein schreibmotivierender Unterricht hat damit sehr viel mit einem Unterricht gemeinsam, der a) allgemein gut strukturiert ist und b) auf Selbstregulation hinausläuft. Untersuchungen zeigen allerdings zum Teil eher ernüchternde Ergebnisse: so soll nach oben genannten Ratschlägen die Selbstregulation explizit beigebracht werden, während De Smedt et al. (2018) im Zuge ihrer Untersuchung zum Ergebnis kommen, dass explizite Instruktionen zu Schreibstrategien und Prozessen der Selbstregulation zu *weniger* Schreibmotivation führen. Sie erklären dies damit, dass explizite Instruktionen zur Selbstregulation bewirken, die Spontaneität des Schreibens einzuschränken, und damit zu Frustration in Hinblick auf die eigens wahrgenommene Autonomie führen. Während der Untersuchung stieg allerdings die Schreibleistung auch trotz Sinkens der Schreibmotivation. (vgl. 163-164)

Es wird auch klar, dass erfolgreicher Schreibunterricht sich mit Ideen und kritischem Denken beschäftigen soll, um die Schreibmotivation zu fördern. Indem für Schüler*innen relevante Probleme (ob fiktional oder real) gelöst werden, wird ihre Schreibmotivation gefördert. Dazu ist es notwendig, Vorwissen gemeinsam mit der Klasse zu bestimmten Thematiken aufzubauen, die ebenso an das Interesse der Schüler*innen knüpfen können. Indem diese verschiedenen Faktoren miteinander in Verbindung gebracht werden, eröffnet sich ein ganzheitlicher Zugang zu der Förderung der Schreibmotivation. (vgl. Bobbitt Nolen 2007: 277)

In der Forschung besteht allerdings noch ein Mangel an Studien, die intervenierend den Einfluss der Lehrperson auf die Schreibmotivation untersuchen und daraus Erkenntnisse ableiten. Lang- sowie Kurzzeitstudien zu Schreibinterventionen haben sich zumeist allein auf kognitive Kriterien beschränkt und motivationale Kriterien dabei außenvorgelassen. (vgl. De Smedt et al. 2018: 153)

4.2 Zusammenhang mit Leistung

Schreibmotivation steht mit Schreibleistungen laut aktuellen Untersuchungen in einem Zusammenhang. Erste Ergebnisse lassen erahnen, dass eine höhere Schreibmotivation zu besseren Leistungen führt (beispielsweise Graham et al. (2019), welche einen positiven Zusammenhang zwischen Leistungen und Schreibmotivation fanden (vgl. 505)); allerdings herrschen auch in diesem Bereich aufgrund noch weniger oder inkonsistenter und ungenauer Testergebnisse Unklarheiten vor. So stellen Graham et al. (2017) zwar fest, dass Schüler*innen der vierten Primarstufe bessere Leistungen erzielen, je höher die erfragten Werte der Selbstwirksamkeit und der eigenen Bedeutung des Schreibens sind (vgl. 99). Andere Faktoren der Schreibmotivation wurden bei der Untersuchung allerdings ausgeklammert. So ist unklar, ob tatsächlich die hohe Schreibmotivation für die höhere Leistung verantwortlich ist. Unter einer solchen Restriktion leidet der Großteil von Untersuchungen, die sich mit dem Begriff der Schreibmotivation auseinandersetzen versuchen.

Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass ein Zusammenhang besteht. Ein erster Faktor für die Leistung stellt dabei dar, ob es sich bei der Schreibmotivation der*des jeweiligen Schreibers*in um eine primär intrinsische oder extrinsische Motivation handelt. Im Falle einer intrinsischen Schreibmotivation werden höhere akademische Leistungen erzielt. Dies konnte Dutta Roy (2010) in einer Untersuchung feststellen, in der allerdings allein 884 Schüler*innen der Primarstufe befragt wurden (vgl. 7).

In der Sekundarstufe untersuchten Troia et al. (2012) die Schulstufen 5 bis 10 in Schulen der USA und kamen zu dem Ergebnis, dass die Leistungen beim Schreiben sich mit ansteigendem Alter erhöhen (was der zu vermutenden Steigerung der Schreibfähigkeiten mit ansteigendem Alter zugeschrieben wird); sie konnten jedoch keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen (Abfall oder Steigerung von) Motivation und Schulstufe feststellen (vgl. 37-39). Allerdings untersuchten Troia et al. nicht die Schreibmotivation als direktes Konstrukt, sondern konzentrierten sich auf motivationale Einstellungen im Gesamten. Sığümlü et al. (2019) untersuchten den Zusammenhang zwischen Leistung und Schreibmotivation bei türkischen Schüler*innen der Schulstufen 5 bis 8 und kamen zu dem Ergebnis, dass mit zunehmendem Alter sowohl die Leistungen als auch die Schreibmotivation sinken. Je weniger oft dabei in der Freizeit geschrieben wird, desto geringer fallen diese beiden Werte aus. (vgl. 489) Die Diskrepanzen bei diesen Ergebnissen lassen sich dadurch erklären, dass nicht dieselben Messinstrumente verwendet wurden. Um hier quantitativ zu arbeiten, würde es sich anbieten, Standards in der Forschung zu diesem Konzept gültig zu machen, welche Vergleichbarkeit erlauben.

Weitere Untersuchungen zeigen, dass schwächere Schreiber*innen in der Schule eher dazu neigen, nicht durch ihr Schreiben zu lernen, wodurch insgesamt ihre Noten leiden (vgl. Graham & Perin 2007: 445). Eine niedrige Schreibmotivation führt also zu einem allgemeinen Sinken der Schulleistung. Weiterhin deuten Forschungsergebnisse an, dass gute Schreiber*innen eher gute Leser*innen darstellen als schwächere Schreiber*innen; dieser Zusammenhang ist auch in umgekehrter Weise sichtbar, d.h. gute Leser*innen scheinen bessere Schreibleistungen zu erzielen (vgl. Keskin 2015: 858).

Die Leistungsziele spielen ebenso eine prävalente Rolle bei den erreichten Leistungen. So zeigt sich, dass bessere Schreibleistungen erzielt werden, wenn eine Lernannäherung geschieht und keine Performanzannäherung oder -vermeidung ersichtlich ist. (vgl. Philipp 2012: 64) Lernannäherung scheint vor allem dann gegeben, wenn eine intrinsische Schreibmotivation vorhanden ist; Performanzvermeidung dann, wenn die Schreibmotivation extrinsischer Natur ist (vgl. Dutty Roy 2010: 10). Dies scheint wiederum zu bestätigen, dass eine intrinsische Schreibmotivation zu besserer Schreibleistung führt und daher als Unterrichtsziel des Schreibunterrichts gelten sollte.

Die zyklische positive Beeinflussung von verschiedenen Einflussfaktoren der Schreibmotivation setzt sich auch in den Leistungen fort. Je höher einzelne Einflussfaktoren ausgeprägt sind, desto besser gestalten sich die erbrachten Leistungen; dies gilt für die Selbstwirksamkeit (vgl. Pajares & Johnson 1996: 171), die Selbstregulation (vgl. Troia et al. 2012: 18), den Nutzen des Schreibens (vgl. Philipp 2012: 64) usw. Bei einer Performanzvermeidung oder -annäherung kommt es zu einer Senkung der Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenz, welche wiederum die Schreibmotivation sowie die erbrachten Leistungen sinken lässt. Es lässt sich insgesamt feststellen, dass eine hohe Schreibmotivation zu besseren Leistungen führt; und dass eine bessere Einschätzung der einzelnen Einflussfaktoren zu einer höheren gesamten Schreibmotivation führt. (vgl. Philipp 2012: 64)

Vor allem Motivation, Schreibstrategien und Schreibleistungen stehen dabei in einem sehr engen Verhältnis zueinander. Wer beispielsweise nicht die notwendigen Strategien kennt, um einen Aufsatz zu schreiben, wird möglicherweise Frustration empfinden. Dies beeinflusst die Schreibmotivation folglich negativ. (vgl. Philipp 2012: 13) Motivation zeigt dabei allerdings den größten Einfluss auf die Schreibleistung. Je höher jegliche Art von Motivation ist (sei es Lernmotivation, allgemeine Motivation oder Schreibmotivation), desto höher fallen Leistungen in dem dazugehörigen Bereich aus. Diese Wirkung ist noch größer als jene einer hohen Selbst-

regulation. (vgl. Mega et al. 2014: 128) Allgemein scheint die Selbstregulation zwar einen Einfluss auf die Schreibmotivation zu haben, zeichnet aber in einigen Untersuchungen keinen direkten Effekt auf die erbrachten Leistungen ab (vgl. Otto et al. 2011: 38-39) oder zeigt ihren Einfluss durch die Erhöhung anderer Faktoren wie den der Schreibfähigkeit (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 62). Obwohl die Selbstregulation als eines der wichtigsten Einflussfaktoren für die Schreibmotivation gilt, bleibt damit fraglich, welchen Einfluss die *einzelnen* Faktoren auf die tatsächliche Leistung haben und in welcher Wechselwirkung dies mit dem Einfluss der Schreibmotivation als Gesamtkonstrukt steht.

4.3 Problembereiche

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass die Schreibmotivation von Schüler*innen im Laufe der Jahre in den meisten Fällen sinkt. Das bedeutet nicht nur, dass der »Wille zum Schreiben« sich verringert; auch die einzelnen Einflussfaktoren leiden darunter. Konkret sinkt also nicht nur die Schreibmotivation alleine bei Schüler*innen, sondern auch ihr Glaube an die eigene Schreibkompetenz, ihr Interesse am Schreiben, ihr Selbstkonzept, ihre Selbstwahrnehmung usw. sinken. Dies ist insofern ein Problem, als dass jene Konstrukte nicht nur die Schreibmotivation betreffen, sondern sich wiederum auf weitere lernspezifische Konstrukte auswirken (wie die übergreifende Lernmotivation). Eine sinkende Schreibmotivation – vor allem wenn sie zu Beginn der Schulkarriere noch recht hoch war – stellt also auf jeden Fall ein Hindernis dar, welches möglichst überwunden werden müsste, um Schüler*innen nicht nur eine positive Beziehung zum Schreiben zu ermöglichen, sondern allumfassend ihre schulische Kompetenz aufrechtzuerhalten.

Der Schreibunterricht in seiner jetzigen Form leidet dabei unter einigen Problemen. In den meisten Fällen werden Vorträge der Lehrperson sowie ihr Feedback auf produzierte Texte als wichtigste Instanzen des Unterrichts dargestellt und weitere Möglichkeiten nicht genutzt. Dies ist dann problematisch, wenn Schreibfähigkeiten von Schüler*innen nicht homogen sind, was so gut wie ausnahmslos der Fall ist. Besondere Nachteile erleiden Schüler*innen, die durch (mangelnde) Erfahrungen mit Schreibsozialisation eher schwächere Schreiber*innen sind. Dadurch, dass das Schreiben durch Übung leichter gemacht wird, bleibt in einer Klasse auch stets eine Kluft zwischen den besseren Schreiber*innen, die noch besser werden, und den schwächeren Schreiber*innen, die nicht aufholen können, bestehen. Noch schwieriger wird dieser Umstand, wenn Lehrpersonen sich nicht darüber im Klaren sind, dass besonders schwächere Schüler*innen nicht in der Lage sind, selbstständig Schreibstrategien zu erarbeiten und sich

einzuverleiben. Es wäre die Aufgabe der Lehrperson, diese Umstände individualisierend im Auge zu behalten. (vgl. Zimmerman & Kitsantas 2007: 66)

Besondere Schwierigkeiten gibt es ebenso, wenn Schüler*innen sich überfordert fühlen und keine Lösung für Probleme im Schreibunterricht zu finden scheinen. Negative Rückmeldungen zu ihren Texten, egal von welcher Seite, sind dann problematisch, wenn die Wahrnehmung des eigenen Schreibens noch nicht weit genug ausgereift ist, um negatives Feedback als Lernmöglichkeit zu sehen. Wird dazu niemals positives Feedback geboten, kann dies auch einen negativen Einfluss auf eine*n erfolgreiche*n Schreiber*in haben. (vgl. Philipp 2012: 134) Überforderung kann ebenso eintreten, wenn bei herausfordernden Aufgaben keine unterstützenden Hilfsmittel angeboten werden (vgl. Philipp 2015: 116). Motivationale Stützstrategien können einem Mangel an intrinsischer Motivation jedoch stark entgegenwirken sowie Schreiber*innen dazu ermutigen, Risiken im eigenen Schreiben einzugehen, von denen sie profitieren können.

Als motivationssenkend wirkt sich beispielsweise die Tatsache aus, dass die Schule produzierte Texte stets als Leistungsnachweis behandelt, daher auch Kriterien stellt, die ein*e Schreiber*in unbedingt einhalten soll. Vor allem die formale Korrektheit kann sehr belastend sein und die kognitiven Anforderungen auf eine Art und Weise erhöhen, die von der*dem Schreiber*in nicht mehr entsprechend eingehalten werden kann, ohne überfordert zu werden. Die Benotung wird dabei unter Umständen als Bedrohung wahrgenommen; der Druck, ein »gutes« Produkt zu präsentieren, wird erhöht. (vgl. Sturm & Weder 2016: 104) Mit fortschreitender Schulkarriere rückt zudem mehr und mehr die Überprüfung von Schreibkompetenzen in den Vordergrund. Das Schreiben verliert seinen Platz im Klassenzimmer; stattdessen werden Texte alleine zu Hause, beispielsweise in Form von Hausübungen, geschrieben und der kooperative Charakter mancher Textsorten geht vollkommen verloren. (vgl. Philipp 2012: 124)

Dieses Herausreißen des Schreibens aus seiner sozial-kommunikativen Perspektive führt dazu, dass Schüler*innen das Schreiben als teilweise unüberwindbare Aufgabe zu verstehen beginnen. Die Tatsache, dass Schreiben in einen sozialen Kontext gebettet ist, wird übersehen, wenn Texte schulisch allein nach formalen Kriterien benotet werden. Dies ist schon dann der Fall, wenn das Schreiben als »einsame, isolierte Praxis« dargestellt wird: Schüler*innen werden dazu aufgefordert, an ihren eigenen Plätzen allein und konzentriert zu sitzen, ihre Nachbar*innen nicht um Hilfe zu fragen und keine Ideen auszutauschen. Dieser Mangel an Interaktion führt zu einem negativen Blick auf das Schreiben als Gesamtkonzept und beeinflusst damit die Schreibmotivation. (vgl. Bobbitt Nolen 2007: 261)

II Empirische Untersuchung

5 Methodisches Vorgehen

Nachdem theoretische Grundlagen der Schreibmotivation geklärt wurden, möchte diese Arbeit mithilfe einer durchgeführten empirischen Untersuchung versuchen, die Forschung zum Gegenstand der Schreibmotivation soweit wie möglich zu bereichern, indem konkret auf eines der größten Probleme bereits existenter Untersuchungen eingegangen wird. Dieses besteht, wie bereits beschrieben, darin, die einzelnen Einflussfaktoren der Schreibmotivation a) überhaupt festzustellen und b) voneinander sinnvoll zu unterscheiden, sodass aus diesen messbare, vergleichbare Größen gefiltert werden können bzw. ein vollständiges Verständnis für die Schreibmotivation erleichtert wird. Im folgenden Kapitel wird die Untersuchung vorgestellt sowie Schritt für Schritt beschrieben, ehe in Kapitel 6 eine Interpretation der gewonnenen Ergebnisse erfolgt.

5.1 Forschungsdesign

Folglich soll das Ziel der Untersuchung sowie deren Ablauf erläutert werden. Es wurde mit qualitativen leitfadengestützten Interviews gearbeitet, deren Ergebnisse mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet wurden.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung stellt einen Versuch dar, den Gegenstand der Schreibmotivation auf seine wichtigsten Eigenschaft herunterzubrechen. Dies soll mithilfe der durchgeführten Interviews geschehen. Im Zuge dessen wird eine Schüler*innen-Perspektive angenommen, wodurch Ergebnisse möglich werden, die andere Untersuchungen aufgrund ihrer jeweils spezifischen Orientierungen nicht erreichen konnten. Dabei bezieht sich die Untersuchung ausschließlich auf die Sekundarstufe I einer NMS, kann also keine Aussagen darüber machen, wie sich die Schreibmotivation in anderen Schulstufen, einem anderen Schultyp oder (strikt) außerhalb der Schule gestaltet.

In der Forschung zur Schreibmotivation dominieren Untersuchungen, die bestimmte Einflussfaktoren der Schreibmotivation als Prämisse dafür nehmen, das Gesamtkonstrukt »Schreibmotivation« zu untersuchen. Es wird also nicht die Frage gestellt, *welche* Einflussfaktoren überhaupt berechtigterweise als solche anerkannt werden können. Zumeist wird Untersuchungen

damit schon ein bestimmtes Verständnis der Schreibmotivation zugeschrieben, ohne dieses in Frage zu stellen. Je nachdem, welche Einflussfaktoren hierbei herangezogen werden, verändert sich grundlegend auch das daraus resultierende Ergebnis.

Die vorliegende Untersuchung will sich genau diesem fehlenden Schritt widmen, indem aus einer Schüler*innen-Perspektive nach der Einschätzung der eigenen Schreibmotivation gefragt wird, ehe wiederum aus diesen Einschätzungen Rückschlüsse auf die (womöglich) vorhandenen Einflussfaktoren getroffen werden. Indem also das Konstrukt der Schreibmotivation nicht durch im Vorhinein festgelegte Kriterien gemessen, sondern aus individueller Perspektive von Schreiblernenden eingeschätzt wird, eröffnet sich Raum für mehr als die bereits festgesetzten Einflussfaktoren.

Die grundlegende Forschungsfrage lautet daher:

*Wie beschreiben Schüler*innen der Sekundarstufe I einer NMS ihre eigene Schreibmotivation?*

In weiterer Folge ergibt sich die zusätzliche Frage:

Welche schulpraktischen Erkenntnisse können aus ebenjenen Beschreibungen gezogen werden?

Dabei bleibt ein weiter Raum für die Beschreibung von Faktoren offen, die möglicherweise in bisherigen Untersuchungen nicht beachtet wurden. Gleichzeitig kann es sich natürlich ebenso ergeben, dass von Schüler*innen Faktoren in ihren Beschreibungen genannt werden, die vom Theorieteil bereits bekannt ist. In diesem Sinne schließt diese Untersuchung die Existenz der bereits bekannten Einflussfaktoren nicht vollkommen aus, sondern bezieht sie dann ein, wenn deren Einfluss berechtigt erscheint. Jedenfalls kann die Untersuchung damit bestimmten Faktoren auch weniger Wichtigkeit zuweisen, als die Forschung es tut; wird schon Schüler*innen beispielsweise kaum das Gebiet der Selbstregulation erwähnt, so wird fraglich, ob deren Position als Einflussfaktor dermaßen relevant ist oder ob hier nicht weitere Untersuchungen dazu dienen sollten, den tatsächlichen Einfluss auf die Schreibmotivation zu klären.

Insgesamt kann angenommen werden, dass sich wahrscheinlich eine Mischung aus bereits theoretisch fundierten Einflussfaktoren sowie neueren Faktoren, die von Schüler*innen erwähnt werden könnten, ergibt. Es wird mit der Forschungsfrage nun untersucht, *welche* Faktoren tatsächlich genannt werden und *welche Wichtigkeit* sie einzunehmen scheinen. Je nach Ergebnis wären weitere Untersuchungen in diese Richtung im Nachhinein notwendig.

Die gesamte Untersuchung erfolgte im Laufe meines Schulpraktikums im Unterrichtsfach

Deutsch im Wintersemester 2019/20. Der Ablauf der vorliegenden Untersuchung lässt sich dabei grob in drei Teile gliedern: die Vorbereitungsphase, die Durchführungsphase und die Datenaufbereitung.

Die *Vorbereitungsphase* begann im August 2019. In dieser wurde das Thema der Arbeit ausgewählt, ein Überblick über die aktuelle Literatur geschaffen und ein dementsprechendes Forschungsdesign gewählt. Es wurde letztendlich entschieden, qualitative leitfadengestützte Interviews zu führen. Die Anzahl der Interviews wurde auf 15 bis 20 festgelegt, um eine geeignete Fülle an Daten zu gewährleisten; die Länge der Interviews wurde auf 15 bis 20 Minuten eingeschätzt, um die interviewten Personen – in diesem Fall Schüler*innen im Alter von 10 bis 15 Jahren – nicht zu überfordern und Konzentrationsfähigkeit zu gewährleisten. Längere Interviews hätten möglicherweise zu Erschöpfung geführt. Formale Kriterien wurden im Oktober 2019 abgedeckt, indem Elternbestätigungen der entsprechenden interviewten Schüler*innen eingeholt wurden. In diesen wurde betont, dass die Identität der interviewten Schüler*innen selbstverständlich geschützt und nicht an Dritte weitergegeben werden würde.

Die *Durchführungsphase* dauerte von Oktober bis Dezember 2019. Die durchgeführten Interviews wurden mithilfe eines Tonbandgeräts aufgenommen. Jedes dieser Interviews fand im Schulgebäude selbst statt. Der Leitfaden erhielt nach den ersten zwei Interviews Modifizierungen, um ihn der Forschungsfrage besser anzupassen (s. Kapitel 5.2.4 »Erläuterung des Interview-Leitfadens«).

Die *Datenaufbereitung* vollzog sich über einen längeren Zeitraum hinweg und fand ihren Abschluss im Mai 2020. Die aufgenommenen Interviews wurden zunächst transkribiert. Letztendlich wurde mit der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015) gearbeitet, um die Daten für die Interpretation auszuwerten.

5.2 Datenerhebung

Die Daten dieser Untersuchung wurden mithilfe von leitfadengestützten Interviews gewonnen, die von Oktober 2019 bis Dezember 2019 von mir als Interviewerin durchgeführt wurden. Die Erziehungsberechtigten der interviewten Schüler*innen wurden mithilfe von Einwilligungserklärungen davon in Kenntnis gesetzt, welche von den Schüler*innen an mich abgegeben wurden, falls eine Zusage zur Teilnahme durch eine Unterschrift erteilt wurde.

5.2.1 Das leitfadengestützte Interview

Es wurde entschieden, die Untersuchung mithilfe leitfadengestützter Interviews durchzuführen. Dem Leitfaden eines qualitativen Interviews kommt dabei die Funktion eines Steuerungs- und Strukturierungselements zu, welches durch theoretische Hintergrundinformation eine Basis erfährt. Der Leitfaden selbst gibt den roten Faden des Interviews an und dient dazu, einen thematischen Rahmen vorzugeben sowie Daten untereinander vergleichbar zu machen. (vgl. Misoch 2015: 65-66)

Der Aufbau des Leitfadens gestaltet sich je nach Forschungsinteresse. Er kann sowohl in sehr konkret formulierte Fragen als auch bloß in Stichworte unterteilt sein. Zentral ist jedoch das Bemühen, möglichst offene Fragen zu stellen und alle Bereiche, die die Forschungsfrage anspricht, zur Genüge abzuhandeln. (vgl. Misoch 2015: 66) Im Zuge dieser Arbeit ist ein eher offener Leitfaden zustande gekommen, der im Kapitel 5.2.4 »Erläuterung des Interview-Leitfadens« näher geklärt wird.

Ein Leitfaden soll zudem drei grundsätzlichen Kriterien entsprechen, die von Misoch (2015) wie folgt erläutert werden:

- *Offenheit.* Der Leitfaden soll *nicht* von einer Hypothese ausgehen und diese zu überprüfen versuchen, damit verhindert wird, bewusst oder unbewusst zu einer Bestätigung der Hypothese während des Interviews hinzuführen. Stattdessen sollen die Beiträge der*des Interviewten offen angehört werden. Dies bedeutet auch, dass der Leitfaden im Laufe der Studie flexibel bleibt und geändert werden kann sowie dass einzelne Punkte im Leitfaden nicht nach einer bestimmten Reihenfolge abgearbeitet werden müssen, sondern spontan aneinandergereiht werden können. (vgl. Misoch 2015: 67) Für die daliegende Untersuchung treffen beide Kriterien zu: leitend war die Forschungsfrage, Hypothesen wurden offengelassen, um durch die Gestaltung der Fragen nicht schon bewusst oder unbewusst zu gewünschten Antworten zu führen. Zudem wurde der Leitfaden während der Studie modifiziert, die Reihenfolge der Fragen war nicht festgelegt (s. Kapitel 5.2.3 »Vorgang«).
- *Prozesshaftigkeit.* Bei Leitfaden-Interviews wird nicht versucht, statistische Daten aufzufassen. In diesem Sinne werden keine statistischen Daten – auch keine soziografischen – ausgewertet (vgl. Misoch 2015: 67). Für die daliegende Untersuchung trifft dies zu, wie vor allem in Kapitel 5.2.2 »Teilnehmer*innen« erläutert wird.
- *Kommunikation.* Daten werden in Leitfaden-Interviews durch Kommunikation gewonnen. Dabei ist sicherzustellen, dass sich das Sprachniveau den zu interviewenden Personen anpasst und keine Begriffe verwendet werden, die dem Fachjargon angehören und daher nicht

verstanden werden. Die Sprache soll möglichst alltagsnah bleiben. (vgl. Misoch 2015: 67) Bei der daliegenden Untersuchungen war dieser Punkt von besonderer Bedeutsamkeit, da jüngere Schüler*innen interviewt wurden. Es wurde während der Interviews deshalb darauf geachtet, Fragen und Nachfragen möglichst altersgerecht zu formulieren und nachzuhaken, falls der Eindruck entstand, dass etwas nicht (richtig) verstanden wurde.

Grundsätzlich soll ein Leitfaden widerspiegeln, dass das Interview aus einer Einstiegs-, einer Haupt- und einer Abschlussphase besteht. In der *Einstiegsphase* wird das Gesprächsklima gesetzt und dafür gesorgt, dass die interviewte Person sich in ihrer Position wohlfühlt und bereit ist, Fragen so authentisch wie möglich zu beantworten. Dazu wird eine möglichst offene Leitfrage gewählt. In der *Hauptphase* wird nun nach und nach näher auf das Forschungsinteresse eingegangen, indem gezielte Nachfragen gestellt werden, die sich im besten Fall in den Erzählfluss der interviewten Person einfügen sollen. In der *Abschlussphase* soll das Gespräch schließlich beendet werden. Fragen, die es der interviewten Person möglich machen, noch einmal auf die Thematik und möglicherweise unerwähnte Details einzugehen, sind dabei besonders empfehlenswert, um das Interview zufriedenstellend abzuschließen. (vgl. Misoch 2015: 68-69) Die Positionierung der Fragen spielt dabei durchaus eine Rolle, da sie beeinflusst, wie auf die einzelnen Fragen geantwortet wird. Da die Qualität der Antworten nach einer Einlaufzeit (wie die Einstiegsphase sie darstellt) zunimmt, sollten einfachere Fragen früher gestellt werden als komplexere. (vgl. Schreier & Lietz 2006: 385) Auch in der vorliegenden Untersuchung wurden diese Phasen sowie ein schrittweises Steigern der Komplexität eingehalten, wie dem Kapitel 5.2.4 »Erläuterung des Interview-Leitfadens« zu entnehmen ist.

Bei den durchgeführten Interviews handelte es sich noch genauer um *teilmonologische leitfadengestützte Interviews*. Sie enthielten ein narratives, monologisch geprägtes Moment, wurden aber durch die Interviewerin thematisch geleitet oder bei Themenableitungen wieder zu der Hauptthematik gebracht. Es herrscht bei teilmonologischen leitfadengestützten Interviews insofern ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Interviewer*in und Interviewter*m vor, als dass die*der Interviewer*in weder bewertend noch kommentierend auf die getätigten Aussagen eingeht. Zwischen Interviewer*in und Interviewter*m wird stattdessen eine gewisse Distanz beibehalten. (vgl. Helfferich 2009: 43)

5.2.2 Teilnehmer*innen

Es wurden mit insgesamt 15 Schüler*innen der Sekundarstufe I einer NMS Interviews geführt. Die Wahl der Schüler*innen erfolgte randomisiert, d.h., dass ich mir unbekannte Lehrpersonen bat, die Information über die Interviews in deren Klassen auszuteilen und nach Freiwilligen zu fragen. Dementsprechend gestaltete sich die Verteilung der Schüler*innen bezüglich der besuchten Klassenstufen stark gemischt. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung sind jedoch soziografische Daten trivial. Da diese Untersuchung auch nicht versucht, Daten quantitativ auszuwerten, wurde darauf verzichtet, statistische Auswertungen jeglicher Art in die Auswertung einzubeziehen.

Zu Beginn des Interviews wurde nach der Erstsprache der*des Schüler*in gefragt, welche in 13 von 15 Fällen nicht Deutsch darstellte. Dies ist der einzige statistische Aspekt, der bei der schlussendlichen Interpretation der Daten auch vorsichtige Beachtung gewann.

4 Teilnehmer*innen waren mir bereits bekannt, da ich in deren Klassen zu diesem Zeitpunkt im Zuge meines Praktikums unterrichtete. Ich konnte keine nennenswerten Unterschiede der genannten Antworten oder der Atmosphäre bei den Interviews selbst feststellen, notierte mir allerdings den Bekanntheitsgrad. Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass eine Veränderung des Verhaltens als interviewte Personen bei diesen 4 Schüler*innen durch unseren Grad an Bekanntheit durchaus möglich gewesen ist. Aufgrund eines von mir wahrgenommenen ähnlichen Ablaufes wie bei allen anderen interviewten Schüler*innen und der eher flüchtigen Bekanntschaft sehe ich allerdings keine Bedenken; es ergaben sich keine großartigen Abweichungen.

Auch wenn soziodemografische Daten wie gesagt keine Beachtung in der Auswertung fanden, wurden sie trotzdem im Anhang B aufgelistet, um einen groben Überblick über die interviewten Personen zu bieten. Womöglich können damit weitere Zusammenhänge festgestellt werden. Beispielsweise handelt es sich bei den meisten interviewten Personen um weibliche Interviewte; ob dies weitere Rückschlüsse zulässt, die in dieser Arbeit nicht beachtet wurden, sei an dieser Stelle dahingestellt.

5.2.3 Vorgang

Das Formulieren des Leitfadens begann nach einer ersten theoretischen Auseinandersetzung

mit dem zu erforschendem Gegenstand. In dieser Recherche wurde ebenso eine erste Forschungsfrage festgelegt, nach der sich der Leitfaden gestalten sollte. Eine erste Version dieser Forschungsfrage stellte sich allerdings als zu eng gefasst heraus. Ohne adäquate Forschungsfrage ergibt sich selbst bei einem guten Leitfaden kein wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn (vgl. Helfferich 2009: 7-8), weshalb die Forschungsfrage nach weiterer Literaturrecherche zu ihrer jetzigen Form gelangte. Der zunächst entworfene Leitfaden wurde dabei völlig verworfen und durch einen Leitfaden ersetzt, welcher zu mehr narrativen Antworten anregt und in der Anordnung seiner Fragen flexibler ist. Nach Festlegung des Leitfadens wurden in der Schule Einwilligungserklärungen an Schüler*innen ausgehändigt, welche sich nach einer Erläuterung der Details des Interviews dazu bereit erklärten, an einem Interview teilzunehmen.

Im Laufe der folgenden Monate wurden die 15 Schüler*innen schließlich interviewt. Dazu wurde mit ihnen ein Zeitpunkt außerhalb des Unterrichts vereinbart, in welchem sie etwa eine halbe Stunde einplanen konnten. Für die Interviews wurde mir eine Sitzecke zur Verfügung gestellt, welche garantierte, dass es zu wenigen Störungen kommen würde. In einem Fall musste das Interview vor dem Lehrer*innenzimmer stattfinden, was zu mehreren Störungen während des Interviews führte. In drei anderen Fällen fand das Interview zu Zeiten statt, in denen andere Klassen Unterricht hatten, was ebenso zu Störungen während des Interviews führte. Diese wurden im Postskriptum festgehalten.

Zu Beginn des Interviews wurde kurzer Smalltalk mit den Schüler*innen betrieben, welcher nicht aufgenommen wurde. Es wurde die Thematik der vorliegenden Arbeit besprochen und wiederholt, welchen Nutzen die Interviews hätten. Auch wurde ein weiteres Mal die Anonymisierung aller erhaltenen Daten garantiert. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Interviews aufgenommen werden würden, und es wurde nach diesbezüglicher erneuter Zustimmung gefragt. Wurde ein Okay gegeben, so wurde die Aufnahme begonnen.

Um in die Interview-Situation hineinzuführen, wurde zunächst nach der besuchten Klasse gefragt. Auch wurde nach der Erstsprache¹ gefragt. Nach dem Abfragen dieser Daten wurde direkt in die erste Leitfrage übergeleitet (s. nächstes Kapitel).

Zum Schluss des Interviews wurde erneut Smalltalk betrieben, indem die Situation reflektiert wurde. Danach wurde das Ende des Interviews bekanntgegeben und die Schüler*innen entlas-

¹ Im Interview wurde die Erstsprache als »Muttersprache« bezeichnet, um dem alltäglichen Sprachgebrauch der Schüler*innen gerecht zu werden.

sen. Zuletzt wurden Interviewprotokolle verfasst, die die wahrgenommene Atmosphäre, Störungen, Bemerkungen usw. festhielten (vgl. Helfferich 2009: 193).

Es wurde nach den ersten zwei Interviews klar, dass Revisionen nötig waren, da die zunächst gewählten Fragen teilweise nicht zu den Thematiken führten, die für die Forschungsfrage relevant wären. Daher wurde nach den Interviews Feedback zum Fragebogen von Peers und vertrauten Personen der Fachrichtung erfragt. Der Leitfaden wurde dementsprechend überarbeitet und erzielte nach der Revision vollständigere Ergebnisse. Die Daten der ersten beiden Interviews wurden trotzdem beibehalten, da sie einige auswertbare Aussagen enthielten. Irrelevante Aussagen, die der Erstfassung des Leitfadens zuzuschreiben sind, wurden von der Auswertung ausgeklammert.

Der Grad an Strukturierung einzelner Interviews hängt großteils von der zu beantwortenden Forschungsfrage ab. Dennoch kann nicht von allen interviewten Personen erwartet werden, dieselbe Fähigkeit zum freien und offenen Erzählen zu besitzen. Besonders Jugendliche und Kinder neigen dazu, bei narrativ konzipierten Interviews Unterstützung zu benötigen. (vgl. Helfferich 2009: 45-46) Dieser Umstand zeigte sich ebenso bei den durchgeführten Interviews; die Ausprägung der Erzählfähigkeit variierte stark je nach Individuum. Helfferich (2009) schlägt daher vor, individuell zu beurteilen, welchen Grad an Strukturiertheit die*der einzelne Interviewte benötigt, und sich diesem während des Interviews spontan anzupassen (vgl. 46). Manche der durchgeführten Interviews wiesen damit einen höheren Grad an Strukturiertheit auf als andere.

5.2.4 Erläuterung des Interview-Leitfadens

Beim Verfassen des Interviewleitfadens wurde vor allem auf Helfferich (2009) zurückgegriffen, welche den Leitfaden als einen komplexen Teil einer Untersuchung versteht, dessen genaue Planung Grundvoraussetzung für wissenschaftlichen Gewinn ist (vgl. 181). Dazu formuliert sie jene Maxime, an die sich auch der vorliegende Leitfaden hielt: »So offen und flexibel – mit der Generierung monologischer Passagen – wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses nötig.« (181) Der vollständige Interviewleitfaden (Anhang A) setzt sich dieser Maxime folgend aus einer Einleitungsphase, einer Hauptphase mit zwei Leitfragen und einer Abschlussphase zusammen.

Einleitungsphase. Wie bereits erwähnt, wurden in der Einleitungsphase zwei leicht zu beantwortende Fragen gewählt, um in die Interview-Situation einzuführen und ein Gefühl für diese

zu schaffen. Die Antworten auf diese beiden Fragen waren nicht von Belang. Allerdings wurde die Frage nach der Erstsprache in der schlussendlichen Interpretation herangezogen, da 13 von 15 Schüler*innen eine nicht deutsche Erstsprache angaben.

Hauptphase. Diese gliederte sich in zwei Leitfragen, die Erzählstimuli darstellen sollten, d.h. die Interviewten besonders zum Erzählen anregen sollten (vgl. Helfferich 2009: 102-103).

- *Leitfrage 1: Welche Erfahrungen oder Erinnerungen verbindest du mit dem Schreiben?*

Diese sehr offene Frage wurde gewählt, um Schüler*innen zu ermöglichen, an einem für sie relevanten Punkt anzusetzen und davon ausgehend von ihrer eigenen Erfahrung zu berichten. Die Formulierung »Erfahrungen oder Erinnerungen« wurde gewählt, um jenen Schüler*innen, welche aufgrund ihres jungen Alters dem Schreiben (noch) keinen Erfahrungswert zuschreiben, mit dem Punkt der *Erinnerungen* einen Ansatzpunkt zu bieten. »Das Schreiben« wurde bewusst offen gewählt, um auch ein Schildern der persönlichen Erfahrungen mit dem Schreiben außerhalb der Schule zu ermöglichen.

Der Leitfrage wurden Steuerungsfragen (vgl. Helfferich 2009: 104-105) hinzugefügt (s. Anhang A »Memospalte«), die es der Interviewerin ermöglichten, noch nicht erwähnte Aspekte je nach Gesprächsverlauf anzusprechen oder neue Themen einzuleiten, die zu einem weiteren Erzählfluss führen konnten. Es wurde sehr flexibel mit den Steuerungsfragen umgegangen, d.h. je nach Ablauf des Interviews wurden sie in anderer Reihenfolge gestellt oder gar ganz ausgelassen, wenn ein Aspekt schon erwähnt wurde und keine nähere Bestimmung mehr brauchte. Dabei wurde stark darauf geachtet, nicht deduktiv nach bereits bekannten Kategorien zu fragen. Vielmehr wurden die einzelnen notierten Begriffe (z.B. »Schreibinteresse«) dazu genutzt, einen weiteren Erzählfluss anzustoßen. Im besten Fall ergab sich durch diesen Anstoß ein Redefluss, der weitere Richtungen annahm als das zuvor anvisierte Thema. Es wurde penibel darauf geachtet, das Interview zwar zu steuern, um die Situation für die interviewten Schüler*innen zu erleichtern; allerdings nicht zu stark in eine Richtung zu gehen, die erwünschte Ergebnisse suggerieren würde.

Die Steuerungsfragen bezogen sich dabei vor allem auf das eigene Empfinden gegenüber dem Schreiben sowohl im Allgemeinen als auch in der Freizeit. Es wurde nach dem Interesse am Schreiben, der Bedeutung des Schreibens und nach der Selbstbeurteilung des eigenen Schreibens gefragt.

- *Leitfrage 2: In der Schule und im Deutschunterricht schreibt man ja (auch) oft längere Texte. Konzentrieren wir uns einmal darauf. Welche Erinnerungen hast du dazu?*

Diese recht spezifische Formulierung der Frage hat folgenden Grund: »Schreiben« sollte im

Zuge dieser Frage als das Schreiben längerer Texte, nicht nur als der mechanische oder allein orthografisch geprägte Akt verstanden werden. Hier wurde explizit allein nach Erinnerungen gefragt, um Schüler*innen dazu anzuregen, zunächst an konkrete Beispiele zu denken und aus diesen Beispielen einen roten Faden für die weitere Erzählung zu gewinnen. In diesem Fall wurden die Steuerungsfragen spezifischer und beschäftigten sich konkret mit Schreibsituationen im Deutschunterricht. Durch sie wurden Aspekte wie Schreibaufgaben, Schreibinteresse, Selbstbeurteilung, Wahrnehmung der Selbstkompetenz, Wahrnehmung von Feedback, Wahrnehmung von Lehrpersonen, Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstwirksamkeit abgefragt. Diese Fragen können zwar den genannten Einflussfaktoren grob zugeordnet werden, bieten jedoch die Möglichkeit, eine weitreichendere Schilderung abzugeben. Es wurde nicht auf Einflussfaktoren im Konkreten eingegangen, sondern es wurde durch eine sehr grobe Orientierung an diesen die Möglichkeit geschaffen, bestimmte Aspekte völlig zu verneinen und stattdessen eigene Aspekte einzubringen. Im Vordergrund stand, das Schreiben (und die Schreibmotivation) aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten und damit eine Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen.

Die Reihenfolge der Leitfragen wurde gewählt, um Schüler*innen zunächst einen sanfteren Einstieg zu bieten, indem sie über ihre subjektiven Empfindungen zum Thema Schreiben erzählen konnten und nicht unbedingt das Schreiben mit der Schule in Verbindung bringen mussten, wenn sie nicht wollten. Die Leitfrage 2 zielte schlussendlich auf den Kern der Forschungsfrage ab und machte den Deutschunterricht zum Thema.

Wie bereits erwähnt, enthält die Memospalte Steuerungsfragen, welche helfen sollten, den Erzählfluss der interviewten Person aufrechtzuerhalten. Sie dienten als Stichwörter für Fragen, die sich dadurch ergeben könnten. Hatte ein*e Schüler*in beispielsweise die eigene Schreibbiografie noch nicht angesprochen, so konnte die Interviewerin durch einen Blick auf die Memospalte einen Überblick über Themen gewinnen, die angeschnitten werden konnten, um den Redefluss weiter zu fördern – in diesem Fall die Frage danach, welche weiteren Erfahrung die*der Schüler*in in ihrer*seiner Schreibkarriere bereits gemacht hatte. Im Allgemeinen wurde häufiger Gebrauch von der Memospalte gemacht. Dieser Gebrauch gestaltete sich allerdings nicht konsequent gleich, da je nach interviewter Person der Inhalt dessen, was bereits erwähnt wurde, variierte. Dadurch ist der vorgestellte Leitfaden ein sehr offener; er hat es erlaubt, sehr individuell auf einzelne Interviewte zu reagieren, indem je nach deren*dessen eigenen Schwerpunkten der Verlauf des Interviews gestaltet wurde.

Den Leitfragen wurden ebenso Aufrechterhaltungsfragen hinzugefügt, die im Grunde inhaltsleer sind, aber interviewte Personen dazu anregen sollen weiterzuerzählen, falls sie ins Stocken geraten (vgl. Helfferich 2009: 104). Die Aufrechterhaltungsfragen wurden in einer eigenen Spalte hinzugefügt.

Die *Abschlussphase* bestand aus zwei weiteren Fragen.

- 1. *Wenn du könntest, was würdest du am Deutschunterricht bezüglich des Schreibens ändern?*

Diese sehr offene Frage wurde gewählt, um Schüler*innen anzuregen, die angegebenen Antworten zu reflektieren oder eine eigene Meinung kundzutun, falls sie noch nicht ausgesprochen wurde.

- 2. *Gibt es noch etwas, das du sagen möchtest?*

Diese Frage wurde im Sinne von Helfferich (2009) gestellt: »Es empfiehlt sich, eine Frage aufzunehmen, die der Erzählperson gegen Ende des Interviews noch einmal die Gelegenheit gibt, eigene Relevanzen zu setzen und den Interviewverlauf zu kommentieren [...].« (181) Somit war es den Schüler*innen möglich, noch nicht Erwähntes nach eigenem Belieben hinzuzufügen.

5.3 Datenaufbereitung

Die aufgenommenen Interviews wurden in einem weiteren Schritt transkribiert, ehe sie randomisiert kodiert wurden. Jedes Interview wurde mit S und einer Nummer von 1 bis 15 versehen. Durch die zufällige Vergabe ist nicht mehr nachvollziehbar, welche*r Schüler*in welches Interview durchgeführt hat. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden in den zitierten Interviews die jeweilig zugeteilten Nummern angeführt.

Bei der Transkription wurde auf eine *selektive Transkription* zurückgegriffen, da eine vollständige Transkription (welche Sprachgebrauch, Pausen, Gestiken, usw. dokumentiert) nicht zielentsprechend gewesen wäre. (S. weiterführend Misoch 2015: 257) Fokus der Untersuchung stellen die inhaltlichen Aussagen der Schüler*innen dar; weitere Details (abgesehen von besonders hervorstechenden Tonlagen oder emotionalen Lautäußerungen) sind in den meisten Fällen irrelevant. Dies stellt natürlich einen Selektionsprozess dar, der infrage gestellt werden könnte. Aufgrund der eher geringen Größe dieser Untersuchung sowie der zugrundeliegenden Fragestellung argumentiere ich jedoch, dass eine selektive Transkription gerechtfertigt ist.

Im Zuge der vorgestellten Untersuchung entschied ich mich für ein eigenes Abkürzungssystem,

welches abgebrochene/unvollständige Sätze (markiert durch //), unverständliche Wörter (markiert durch (.)) und Anmerkungen meinerseits (markiert durch eckige Klammern) enthielt. Dialektal ausgesprochene Wörter wurden standarddeutsch transkribiert. Grammatikalische Missgeschicke wurden beibehalten; wo der Sinn des Satzes verloren ging, wurde in einer Anmerkung der Satz neu interpretiert, das Original jedoch in seinem Zustand belassen. Gestiken wurden nicht berücksichtigt, da sie durch die allein auditive Aufnahme auch nicht mehr nachzuvollziehen waren. Pausen, Lachen und weitere Auffälligkeiten, die sich während des Gesprächs zeigten, wurden ebenso angemerkt.

Im Anschluss an jedes Interview wurde eine Anmerkung beigefügt, die die Atmosphäre und die Umstände des Gesprächs kommentieren oder auf etwaige Störungen hinweisen.

5.4 Datenauswertung

Zur Auswertung der Daten wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) genutzt. Konkreter wurde dabei nach dem Prozess der induktiven Kategorienbildung vorgegangen. In einem zweiten Schritt wurden deduktiv angenommene Kategorien hinzugefügt, die ergänzend wirken sollten, falls sie zu den induktiven Kategorien passten. Der genaue Vorgang soll in den folgenden Kapiteln erläutert werden.

5.4.1 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse setzt sich zum Ziel, festgehaltene kommunikative Inhalte nach einer gewissen Fragestellung zu analysieren, welche sich in der Theorie des jeweiligen Forschungsfeldes begründet sieht. Indem dabei auf explizite Regeln zurückgegriffen wird, die die Analyse schrittweise gestalten, bleibt der Vorgang der Auswertung klar nachvollziehbar. Durch diese Methode soll eine anschließende ebenso nachvollziehbare Interpretation der vorliegenden Daten möglich gemacht werden. (vgl. Mayring 2015: 12-13) Jede Untersuchung stellt dabei eigene Regeln für die qualitative Inhaltsanalyse auf, die sich an den Materialien, der Forschungsfrage oder anderen spezifischen Details anpassen. Sind diese Regeln und Vorkehrungen einmal getroffen, so sollen sie im Sinne der Nachvollziehbarkeit dokumentiert und während der gesamten Auswertung beibehalten werden. (vgl. Mayring 2015: 51)

Sind Fragestellung sowie das Material der Untersuchung vorhanden, so wird begonnen, diese

Regeln festzulegen. Die *induktive Kategorienbildung* bildet einen dieser Regelkomplexe: mithilfe ihrer wird versucht, das Material auf die essentiellsten, kleinsten Einheiten zu reduzieren. Anders als bei der *deduktiven Kategorienanwendung* werden vorab keine Kategorien festgelegt. (vgl. Mayring 2015: 68) Aufgrund der Forschungsfrage wurde in dieser Untersuchung die induktive Kategorienbildung gewählt. Damit wird zugelassen, auch neue Kategorien einzuführen und diese als möglichen Einflussfaktor zu erkennen.

Die induktive Kategorienbildung setzt sich zum Ziel, einen Gegenstand möglichst ohne Verzerrungen zu interpretieren, indem keine Vorannahmen getroffen werden. Dazu werden vor Beginn der Auswertung zweierlei Regeln festgelegt: a) die *Kategoriendefinition*, die definiert, auf welche Kategorien im Zusammenhang mit der Forschungsfrage abgezielt wird, sowie b) das *Abstraktionsniveau*, welches festlegt, wie konkret oder abstrakt diese Kategorien gefasst werden sollen. (vgl. Mayring 2015: 86-87)

Bei jeder qualitativen Inhaltsanalyse ist es zudem notwendig, drei weitere Einheiten im Vorhinein festzulegen: a) die *Kodiereinheit*, welche das kleinste Element eines Materials definiert, das ausgewertet werden soll und unter eine Kategorie fallen kann, b) die *Kontexteinheit*, welche das größte Element eines Materials definiert, das ausgewertet werden soll und unter eine Kategorie fallen kann sowie c) die *Auswertungseinheit*, welche die Reihenfolge der Auswertung von Textteilen festlegt. (vgl. Mayring 2015: 61)

Sind diese Regeln festgelegt und liegt das Material bereit, kann nun in mehreren Schritten die Kategorienbildung begonnen werden. Indem man sich an den genannten Regeln orientiert, wird das Material durchgearbeitet und im Sinne der festgelegten Kodier- und Kontexteinheiten werden Passagen zu Kategorien formuliert. Dabei wird immer wieder überprüft, ob die Regeln neu formuliert werden sollen oder weiterhin eine zielführende Analyse des Materials ermöglichen. Ist ein Durchgang abgeschlossen, können die vorliegenden Kategorien entweder zur anschließenden Interpretation herangezogen werden oder es können in einem weiteren Durchgang Hauptkategorien gebildet werden. Dabei ist es auch möglich, deduktive Kategorien in einem zweiten Durchgang heranzuziehen, um die induktiv geformten Kategorien diesen unterzuordnen. (vgl. Mayring 2015: 86-87)

5.4.2 Vorgehen

Vor Beginn der Auswertung wurden die notwendigen Regeln aufgestellt.

- *Kategoriendefinition*: Es ging bei der Auswertung um das Auffinden von *Faktoren, welche*

die Schreibmotivation beeinflussen (können).

- *Abstraktionsniveau:* Die Kategorien sollten eher konkret gehalten werden, d.h. der Sinn einer Paraphrase sollte mit einer Betitelung abgedeckt werden können.
- *Kontexteinheit:* Das größte Element der Auswertung stellten Aussagen dar, die über mehr als eine Antwort definiert wurden, solange die Beantwortung der Frage im Vordergrund stand. D.h. wurde eine Frage über mehrere Absätze des transkribierten Interviews beantwortet, konnte dies als ein zusammenhängendes Element ausgewertet werden.
- *Kodiereinheit:* Das kleinste Element stellten Satzteile dar, die in sich eine nachvollziehbare Aussage ergaben (beispielsweise: »Ein*e gute*r Schreiber*in soll sich konzentrieren können [...]«).
- *Auswertungseinheit:* Die Interviews wurden ihrer Nummerierung nach nacheinander ausgewertet.

Danach wurde mit der konkreten Auswertung begonnen. Dazu wurden die relevanten Aussagen des Interviews zunächst paraphrasiert. Im nächsten Schritt wurde mit der Kategorisierung begonnen, indem den Paraphrasen induktiv Kategorien zugeschrieben wurden. Nachdem in etwa 15% der Daten ausgewertet worden waren, wurden die ausgewerteten Paraphrasen einer erneuten Betrachtung unterzogen und evaluiert, ob die bereits definierten Kategorien sinnvoll sind, zusammengefasst werden könnten oder doch völlig redundant erscheinen.

Nachdem so alle Paraphrasen mit Kategorien versehen wurden, wurden diese Kategorien in genauere Beschreibungen eingeteilt. D.h. die zugeschriebenen Kategorien wurden verfeinert, um die schlussendliche Interpretation der Daten zu erleichtern.

Für die letztendliche Diskussion wurden in einem letzten Schritt deduktive Kategorien hinzugefügt, indem die primären induktiven Kategorien mit der theoretischen Basis der Schreibmotivation verglichen wurden (s. Kapitel 3 »Einflussfaktoren auf die Schreibmotivation«). Vielen der induktiven Kategorien konnten somit auch deduktive Kategorien zugeschrieben werden, manchen allerdings nicht.

Im Endeffekt wurden den paraphrasierten Stellen damit drei Kategorien zugeteilt: eine induktive Kategorie, eine nähere Einteilung der induktiven Kategorie (zur Erleichterung der Dateninterpretation) sowie eine deduktive Kategorie (zur Erleichterung des Vergleichs mit der theoretisch fundierten Basis – es wurde streng darauf geachtet, nur dann eine deduktive Kategorie zuzuteilen, wenn dies auch vollkommen begründet geschah). Da die Kategorien bei jedem Durchgang mehrmals revidiert und die Zuordnung reevaluiert wurde, konnten die einzelnen

Aussagen sehr genau und präzise zugeordnet werden. Nach Fertigstellung der Kategorisierungen wurden die Daten erneut durchforstet und einer letzten Gesamtevaluation unterzogen, die nochmals darauf hinzielte, die Kategorien sinnvoll zu verfeinern.

5.4.3 Kategorien

Im Zuge der Auswertung ergaben sich die Kategorien, die in der folgenden Tabelle wiedergegeben werden. Die Spalte »nähere Beschreibung« gibt dabei eine nähere Einteilung der induktiven Kategorie an und wurde vor allem aus Interpretationsgründen hinzugefügt. Der Fokus liegt allerdings auf der induktiven Kategorie und ihrer Beziehung zur deduktiven Zuteilung.

induktiv	nähere Beschreibung	deduktiv
Ansehen	Negativ/positiv	Schreibsozialisation
Kommunikation	Familie Lehrperson Peers Publikum	
Vorbild	Bücher Lehrperson Schulische Texte	
Schreibinteresse	Interesse Schreiben zum Nachdenken	Schreibinteresse
Wille zu schreiben	Anstrengend Fällt leicht Langweilig Negativ/positiv/neutral Schreibanlass Verbunden mit Emotionen	
Identität	Das Selbst Empathie/Fantasie Eigene Meinung Schreibprodukt	Bedeutung des Schreibens
Lernen	Schularbeit Übung Anderes	Schreibziele
Motorischer Akt	Schmerzen Zeit Anderes	Schreibkompetenz, Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung
Orthografie	Entwicklung Leicht/schwer Strategie	
Schreibkompetenz	Entwicklung Formulieren Selbstbeurteilung Strategie	
Schreibstrategie	Konzentration Motivation Strategie	Selbstregulation
Aufgaben in der Schule	Abschreiben	Aufgabenkultur

	Anzahl der Aufgaben Konkrete Aufgabe Formulieren Länge	
Feedback	Negativ/positiv	Feedback
Medium	Vorliebe/Abneigung	Weitere Kategorien
Nutzen des Schreibens	Identität Informationen Berufsleben Kulturtechnik Lernen Noten Schreibfähigkeit Anderes	
Schriftbild		
Sprache	Erstsprache Anderes	

Abbildung 6: Kategorien der Datenauswertung

Die Wahl der Einteilung für deduktive Kategorien fiel nicht immer eindeutig aus. Vor allem die beiden Faktoren »Selbstwahrnehmung der Schreibkompetenz« und »Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung« konnten nicht eindeutig getrennt werden, weswegen sie in einer einzigen deduktiven Kategorie zusammengefasst wurden. Auch die Zuordnung zu einer induktiven Kategorie gestaltete sich nicht immer konfliktlos (s. Kapitel 6 »Diskussion der Ergebnisse«). Auf Doppelzuordnungen wurde jedoch bewusst verzichtet, um einen Überblick über die Datenmenge zu gewährleisten. Im Sinne der Forschungsfrage wären sie auch nicht unbedingt sinnvoll gewesen, da das eigentliche Ziel ist, zu mehr Eindeutigkeit in der Forschungslandschaft zu führen.

Im Folgenden sollen die induktiven Kategorien überblicksmäßig erläutert werden, um schließlich in die Interpretation der Ergebnisse überzuleiten. Um Übersicht zu bewahren, werden die zugeteilten deduktiven Kategorien als übergreifende Kategorien genutzt. Wie bereits erwähnt, wurde dabei darauf geachtet, diese Zuordnungen auch zu begründen und nur dann zu benutzen, wenn diese Begründung eindeutig und nachvollziehbar ausfiel. Dabei wurde *nicht* von Anfang der Auswertung an angenommen, dass jede deduktive Kategorie sich bestätigt sehen würde; die Zuteilung erfolgte tatsächlich nur nach mehrmaligem Revidieren der Kategorien und daraus folgender exakter Begründung.

1. Schreibsozialisation

In diese Kategorie fallen jene Aussagen, die das soziale Umfeld der Schüler*innen betreffen. Dazu zählt, wann und warum in der Freizeit geschrieben wird, wie mit in der

Freizeit entstandenen *Schreibprodukten* umgegangen wird und welche Hilfe von Mitmenschen wann angenommen wird. Die Rolle des Schreibens als Mittel zur *Kommunikation* ist hier ebenfalls ein tragendes Element, wobei Antworten, die die Definitionen einer*s »guten Schreibers*in« besprachen, ebenso in diese Kategorie aufgenommen wurden, wenn dies mit dem Ziel der Kommunikation in Verbindung gebracht wurde. Auch die Funktion von *Schreib-Vorbildern* (Autor*innen, Autoritätspersonen, Bücher ...) wurde der Kategorie der Schreibsozialisation zugeordnet.

2. *Schreibinteresse*

In diese Kategorie fallen jene Faktoren, die das *Interesse* am Schreiben seitens der Schüler*innen beeinflussen bzw. die Einschätzung ihres eigenen *Willens zum Schreiben* deutlich machen.

3. *Bedeutung des Schreibens*

Dieser Kategorie wurde allein die induktive Kategorie der *Identität(-sbildung)* von Schüler*innen zugesprochen. Dieses entfaltet sich allerdings auf vielfältige Weise: so fällt unter diese Kategorie vor allem das »persönliche Warum« hinter dem Schreiben, beispielsweise, weil Schüler*innen durch das Schreiben ihre *eigene Meinung* ausdrücken wollen oder ihre *Fantasie* im Schreiben entfalten können.

4. *Schreibziele*

Unter diese Kategorie fällt allein die induktive Kategorie des *Lernens*, welche das Ziel des Schreibens als das Dazulernen verschiedener Arten definiert. Es wurde darüber nachgedacht, auch den *Nutzen des Schreibens* in diese Kategorie zu integrieren. Allerdings ist die Kategorie *Nutzen des Schreibens* dermaßen vielfältig und breitgefächert, dass entschieden wurde, dieses nicht der recht eindeutigen deduktiven Kategorie »Schreibziele« unterzuordnen.

5. *Schreibkompetenz, Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung*

Da sich diese Bereiche stark vermischen, wurde entschieden, die drei Faktoren als einzelne deduktive Kategorie zusammenzufassen. Unter diese Kategorie fallen sowohl die Transkriptionsfähigkeiten (*motorischer Akt*) als auch die metakognitiven Fähigkeiten (*Orthografie* und *Schreibkompetenz*) des Schreibens (s. Kapitel 3.4 »Selbstwahrnehmung der Schreibkompetenz«). Das *Schriftbild* wurde nicht in diese Kategorie aufgenommen, da dieses zwar theoretisch dem motorischen Akt zugeordnet hätte werden können, jedoch auch eine kreative Komponente eine für Schüler*innen wichtige Rolle

spielt, wodurch das Schriftbild als eigene Kategorie ohne deduktive Zuteilung belassen wurde.

6. *Selbstregulation*

Unter diese Kategorie fallen alle Aussagen, die mit dem Aufbau, Erhalt oder Mangel von *Schreibstrategien*, *Konzentration* und *Motivation* zu tun haben. Solcherlei Prozesse sind selbstregulierend und stellen eigens einzelne Schreibstrategien dar.

7. *Aufgabenkultur*

Im Grunde wird in dieser Kategorie auch der Einflussfaktor »Einfluss der Lehrperson« eingeschlossen, da Aussagen zur Gestaltung des (vor allem Deutsch-)Unterrichts ebenso eine Rolle spielen wie Aussagen zur Gestaltung der unterschiedlichen Aufgaben im Unterricht, welche mit dem Schreiben zu tun haben.

8. *Feedback*

In diese Kategorien fallen vor allem die Beurteilungen von Schüler*innen zu dem Feedback, das sie von Lehrer*innen auf ihre schriftlichen Aufgaben erhalten haben, sowie ihre Reaktionen auf ebenjenes.

9. *Weitere Kategorien*

Es zeigten sich einige Faktoren, die im Nachhinein keiner deduktiven Kategorie zugeordnet werden konnten. Dabei handelt es sich um die Wahl des *Schreibmediums*, die von Schüler*innen angesprochen wurde; um den *Nutzen des Schreibens*, welcher von Schüler*innen oftmals ausführlich besprochen und auf vielfältige Weise beleuchtet wurde; um das *Schriftbild*, das ebenso von Schüler*innen gerne erwähnt wurde, um das eigene Schreiben zu besprechen; und die *Sprache* bzw. von Schüler*innen wahrgenommene Einflüsse von Erst- und Zweitsprachen.

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Interviews dargestellt werden. Zunächst werden dazu die Interviews selbst in ihrer Kategorisierung analysiert, ohne noch zu grobe Annahmen bezüglich ihrer Nähe zu in der Literatur genannten Konzepten zu nennen. Danach soll eine Gegenüberstellung der Ergebnisse und der dazugehörigen Komponenten in der Literatur, welche in der theoretischen Verortung bereits zusammengefasst wurden, erfolgen. Schließlich sollen Erkenntnisse dieser beiden Analysen dazu dienen, konkrete mögliche Konsequenzen für den

Deutschunterricht zu formulieren sowie Lücken darzustellen, welche durch weitere Forschung im Bereich der Schreibmotivation geschlossen werden könnten.

6.1 Auswertung nach Kategorie

Ziel der Untersuchung war zu erörtern, welche Einflussfaktoren der Schreibmotivation sich aus einer Schüler*innen-Perspektive ergeben und wie diese Faktoren von Schüler*innen-Seite im Zusammenhang mit der eigenen Schreibmotivation bewertet werden. Im Zuge dessen stellte sich auch die Frage, ob die in der Literatur erwähnten Einflussfaktoren, welche in der theoretischen Verortung dieser Arbeit erläutert wurden, sich durch diese Untersuchung bestätigt sehen. Der Gegenstand der Schreibmotivation sollte also durch eine Schüler*innen-Perspektive, welche in Untersuchungen bisher (noch) keine Beachtung gefunden hat, einer Evaluierung unterzogen werden, die es ermöglicht, bereits bekannte Einflussfaktoren zu revidieren und/oder neue Einflussfaktoren einzuführen. Anders als bei anderen Untersuchungen zur Schreibmotivation wurden also im Vorhinein *keine* Einflussfaktoren angenommen; stattdessen wurde untersucht, welche überhaupt genannt werden.

Es stellt sich heraus, dass Schüler*innen ausnahmslos alle Einflussfaktoren, die in der theoretischen Verortung erwähnt wurden, (nicht direkt beim Namen, aber durch Erläuterungen ihrerseits) nennen und diese in einen klaren Zusammenhang mit ihrem Schreiben und ihrer Schreibmotivation bringen. Durch die Untersuchung sehen sich die in der Literatur am wichtigsten erachteten Einflussfaktoren also bestätigt. Einzelne Eigenschaften der Konstrukte »(Selbstwahrnehmung der) Schreibkompetenz«, »Selbstwirksamkeit« und »Selbstbeurteilung« fließen allerdings so stark ineinander, dass es unmöglich wurde, diese eindeutig und nachvollziehbar voneinander zu trennen. In der Auswertung wurden sie daher zusammengefasst. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass hier noch eine größere theoretische Fundierung verlangt werden müsste, um klare Grenzen zwischen den Konstrukten zu ziehen – vor allem bezüglich der Schreibmotivation. Auch der »Einfluss der Lehrperson« war nicht mehr klar von der »Aufgabenkultur« zu trennen, sodass überlegt werden könnte, die Unterrichtsgestaltung als einen einzigen Einflussfaktor zu nennen, der sowohl die Lehrperson als auch die Art der Aufgaben einschließt. Einflüsse der Lehrperson fielen auch stark unter den Faktor der »Schreibsozialisation«, da die Lehrperson sich aus Schüler*innen-Perspektive nicht nur als Instruktor*in, sondern auch als Schreibvorbild und zumeist wohlwollende Helfer*in in der Entwicklung der Schreiber*innen erweist. Aus einer solchen Perspektive könnte die Lehrperson sich als eigener Einflussfaktor etablieren, der jedoch die Unterrichtsgestaltung damit außen vor lassen sollte. Jedenfalls ergibt sich auch daraus, dass die Grenzen zwischen »Schreibsozialisation« und »Einfluss der

Lehrperson« nicht ganz eindeutig sind. All diese Erkenntnisse sind dann wichtig, wenn empirische Untersuchungen quantitativ zu arbeiten versuchen. Klare Grenzen zwischen den Einflussfaktoren sind schließlich da notwendig, wo statistisch korrekt und eindeutig geforscht werden soll.

Es könnte hier natürlich argumentiert werden, dass die Zuordnung mancher Aussagen eine subjektive Angelegenheit ist und die Grenzen klarer sind, als ich sie hier darstelle. Deshalb möchte ich diese Schwierigkeit an einem Beispiel demonstrieren:

I²: Was hat dir denn am meisten geholfen?

S8³: Am meisten Lehrerin, die mir geholfen haben.

I: Also haben sie dich da persönlich beraten, oder was haben sie gemacht?

S8: Sie haben mir geholfen, ähm// Wie// Mir gezeigt, wie man was richtig schreibt.

I: Mhm. Hast du dann noch etwas damit gemacht? Also, sie haben's dir gezeigt, und dann hast du's dir gemerkt?

S8: Ja.

Bei der Zuordnung einer induktiven Kategorie ergibt sich bei diesem Beispiel bereits die Schwierigkeit: handelt es sich hierbei um Unterrichtsgestaltung, um eine Handlung der Lehrperson oder um eine Vorbildfunktion? Es wurde entschieden, diese Passage der induktiven Kategorie *Vorbild* zuzuordnen, da die*der S*⁴ explizit erwähnt, die Hilfe der Lehrperson habe ihr*ihm »am meisten« geholfen. Es ergibt sich hier also eine Vorbild-Funktion, die folglich zu einem subjektiv als besonders groß empfundenen Lernzuwachs führt. Die induktive Kategorie *Vorbild* wurde allgemein der deduktiven Kategorie »Schreibsozialisation« zugeordnet. Hätte ich allerdings entschieden, diese Passage dem »Einfluss der Lehrperson« zuzuordnen, hätte sich hier ebenjene deduktive Kategorie bestätigt gesehen. Auch eine solche Zuordnung wäre nachvollziehbar gewesen, ging für mich allerdings nicht mit denselben Implikationen einher wie die Zuordnung zur Kategorie *Vorbild*.

Ich sehe daher meine Vermutung bestätigt, dass in mancherlei Hinsicht Grenzen zwischen den in der Literatur angenommenen Einflussfaktoren noch klarer gezogen werden sollten, auch wenn sich die Faktoren durch die hier durchgeführte Forschung bestätigt sehen.

Ebenso interessant sind jene vier induktiven Kategorien, die in der Literatur keine Entsprechung

² Die Abkürzung »I« steht für »Interviewerin« und wird in den folgenden Zitaten, die aus Interviews stammen, genau so verwendet.

³ Die Abkürzung »S« steht für »Schüler*in«; s. nächste Fußnote für eine genauere Erläuterung. Den Schüler*innen wurden Nummern zugeordnet, die es leichter machen, Aussagen nachzuvollziehen. Eine Tabelle soziografischer Daten, die den jeweiligen Schüler*innen zugeordnet werden können, findet sich in Anhang B.

⁴ Im Folgenden werden die Begriffe »interviewte*r Schüler*in« sowie »interviewte Schüler*innen« aus Platzgründen durch S* abgekürzt. In direkten Zitaten (aus den Interviews selbst) werden sie als S abgekürzt, um Übersicht in den Passagen zu bewahren.

finden. Dabei handelt es sich um die Kategorien *Medium*, *Nutzen des Schreibens*, *Schriftbild* und *Sprache*. Besonders aber der *Nutzen des Schreibens* stellt eine schwierige Kategorie dar, da S* hier hypothetisch über ihre Wahrnehmungen gesprochen, sie aber nicht direkt auf ihr eigenes Schreiben übertragen haben. Die damit einhergehenden Interpretationslücken sollen im Kapitel 6.1.9 »Weitere Kategorien« behandelt werden.

Zur besseren Übersicht erfolgt die Diskussion der Interview-Ergebnisse eingeteilt in die jeweiligen deduktiven Kategorien, die den induktiven Kategorien zugeordnet wurden. Dabei ist die gewählte Reihenfolge dieselbe wie in der theoretischen Verortung, soll also keine Rangreihenfolge o.Ä. ausdrücken.

6.1.1 Schreibsozialisation

»Sie hat mal sich neben mir hingesezt, und dann hat sie gesagt, komm, schreiben wir eine Geschichte [...] und dann hab ich gesagt, nein, Mama, ich will nicht. Und dann hat sie gesagt, na, du schaffst das. [...] Dann, jetzt bin ich urdankbar.«

Die Schreibsozialisation hängt zusammen mit den Einflüssen, Einstellungen und Wahrnehmung der unmittelbaren Umgebung einer*s Schüler*in bezüglich ihres*seines Schreibens. Aussagen in den geführten Interviews bestätigen, dass das Schreiben stets ein kommunikativer Prozess ist und niemals von seiner Funktion als Kommunikationsmittel getrennt werden kann. Es wurden dabei sowohl Peers als auch Familienmitglieder und die Lehrperson genannt, welche allesamt auf unterschiedliche Weisen in die Schreibentwicklung absichtlich als auch unabsichtlich eingreifen. Dieser Eingriff kann sowohl positiv als auch negativ ausfallen.

Die Familie wird dabei auf zwei Arten einbezogen. Einerseits hilft sie dabei, die Schreibfähigkeiten zu verbessern bzw. den Blick auf die eigene Schreibkompetenz aufzuwerten:

S10: [...] Ich geh zu meinem Onkel oder zu meiner Mutter, weil die können// Mein Onkel ist ein Lehrer. Ja. Ich geh zu ihm oder zu einem anderen Onkel oder zu meiner Mutter, weil die können echt gut Deutsch. [...]

I: Und was machst du dann mit denen? Also//

S10: Ich frag die dann, wie ich die Sätze bilden soll oder wie ich das machen soll, und die helfen mir dann.

Andererseits wird mit dem Schreiben eine emotionale Komponente verbunden, die S* dabei hilft, sich auszudrücken und Nähe aufzubauen, d.h. das Schreiben wird zu einem beziehungs-förderlichen Kommunikationsakt bzw. zu einem Kommunikationsakt, welcher Gefühle verbalisieren kann:

I: Mh, was, was hat denn das Schreiben für dich für einen Nutzen?

S2: Keine Ahnung, ich fühl mich danach viel besser. Ich weiß nicht, warum. Wenn ich zum Beispiel ein Problem habe, dann schreib ich es auf, und dann les ich es meiner Mutter vor und meine Mutter findet dann solche Lösungen für mich. Und ich fühl mich dann viel leichter, wenn ich was erzähle. Ja.

Bei Peers dominiert der Gedanke, dass das Schreiben einen Kommunikationsakt darstellt: Ein*e S* (S11) beschreibt, dass sie*er am Computer schreibt. Auf die Nachfrage, was genau geschrieben wird, antwortet sie*er: »Wie man etwas machen muss. Zum Beispiel, wenn mich ein Freund fragt, wie macht man das, dann schreib ich ihm zurück, wie man das macht.« Der Kommunikationsakt wird allerdings nicht immer allein positiv aufgenommen, sondern enthält auch ambivalente Elemente bzw. will als etwas Persönliches beibehalten werden; so sagt ein*e weitere*r S*:

S2: Meine Freundinnen haben auch im// Immer mich so applaudiert und so weiter [Anm.: aufgrund der geschriebenen Texte], und sie haben gesagt so, urgut und so weiter, und sie wollten auch Geschichten haben von mir. ((lacht)) Ich hab dann gesagt, nein, werd ich nicht, das behalt ich für mich selbst.

Interessanterweise wird das Schreiben von S* nicht als isolierter Akt wahrgenommen (wie es sonst oft der Fall ist). Ein*e S* (S4) gibt an, er*sie würde lieber in der Schule schreiben, denn »[i]n der Schule macht es mir mehr Spaß, also mit vielen zu schreiben, als zu Hause alleine«. Dies bestätigt die Sichtweise des Schreibens als ein gemeinschaftlicher, kommunikativer Akt.

Die Lehrperson nimmt eine spezielle Rolle ein, indem sie sowohl korrektiv, motivationsförderlich als auch hilfreich auftritt. Somit nimmt sie drei wichtige Funktionen ein, die maßgeblich die Schreibentwicklung beeinflussen. Besonders interessant ist dabei die Rolle der Lehrperson als eine Person, die bewusst aufgesucht wird, um Bestätigung über die eigenen Leistungen zu erlangen oder durch Korrekturen zu helfen, die eigene Leistung zu steigern. Sie wird dabei als wohlwollend betrachtet, wodurch eine solche Abgabe freiwillig erfolgt, wie folgende Passage zeigt:

I: Und wann// Wann gibst du's [Anm.: eigene Texte] [der Lehrerin]? Gibt's da irgendein Kriterium?

S7: [...] Wenn zum Beispiel [...] so, was in Deutsch wir gemacht haben, ich von mir habe, dann geb ich mein Lehrer. Und er vergleicht mir. Oder wenn ich so einen, äh, Geschichte schreibe, dann geb ich auch mein Lehrerin oder mein Lehrer.

I: Aber das musst du dann, oder? Oder ist es freiwillig?

S7: Freiwillig.

S* sind sich somit der kommunikativen Funktion des Schreibens stark bewusst und setzen diese auch beim eigenen Schreiben um. Das wird auch deutlich, wenn S* beschreiben, was »ein*e gute*r Schreiber*in« können sollte. S* erklären, dass in ihren Augen gute Schreibende ihre Leser*innen fesseln können, wissen, was/worüber sie schreiben, und den Inhalt verständlich

machen können. Dieselben Kriterien wenden sie auch auf ihr eigenes Schreiben an. Frustration entsteht da, wo das eigene Ausdrücken nicht gelingt:

I: Also, wie wichtig ist es dir denn, gutes Deutsch zu schreiben, wie du's formulierst?

S5: Also, es ist zwar nicht so wichtig, aber dann, nachdem ich zum Beispiel Stichwörter geschrieben habe, dann kommen mir immer solche Gedanken in Kopf, so, was wenn derjenige oder diejenige dieses// Das nicht versteht, oder// Immer diese Fragen mit »was, wenn« und so was.

Und Schreibmotivation wird da verstärkt, wo der Akt der Kommunikation gelingt:

I: Kannst du mir beschreiben, in welchen Fällen du's [Anm.: das Schreiben] eher gern machst? Was genau da sein muss, damit du's gern hast?

S7: Also, na ja. Ich schreibe eher lieber, was mein// Was ich ja drüber nachdenke. Und wenn das richtig herauskommt, dann schreibe ich sehr gerne auch. Und dann behalt ich das Zettel.

Ein kommunikatives Ziel scheint bei S* also zentral und stark gegeben. Die soziale Umgebung wird dazu herangezogen, die eigene Schreibentwicklung zu fördern, wodurch die eigene Schreibmotivation ebenso gesteigert wird. Durch das selbstständige Heranziehen von Hilfestellungen wird Frustration entgegengewirkt und das Bild auf das eigene Schreiben positiv verstärkt.

Diese positive Einstellung ist allerdings nicht in jeder Hinsicht vorhanden. Besonders wenn es um das Ansehen der S* unter ihren Peers geht, wird eine hohe Schreibmotivation mit negativen sozialen Konsequenzen in Verbindung gebracht. Der Wunsch zu schreiben wird in weiterer Folge unterdrückt, um sozialer Erwünschtheit zu entsprechen und im Ansehen der Peers nicht abzufallen, wie folgende Passage zeigt:

I: Grad früher haben wir geredet, du findest ja doch, dass es ein wenig zu wenig Texte gibt, die geschrieben werden, oder?

S1: Ja, das stimmt. Aber wenn wir halt// Halt, wenn ich mal faul bin, dann hab ich auch kein Bock. Und fast jeder aus meiner Klasse möchte nicht schreiben. Und wenn ich jetzt sagen würde, ich möchte, dann werden sie sich denken, ja, aber wir möchten nicht. Und Mehrheit ist ja, halt, im Vorteil.

In den geführten Interviews ist eine solche Einstellung übermäßig vorhanden. Dadurch ergibt sich ein deutlicher Konflikt: das Schreiben wird als Kommunikationsmittel anerkannt und es wird durch das Heranziehen von erfahreneren Schreiber*innen die eigene Schreibfähigkeit zu verbessern versucht. Gleichzeitig, auch wenn es der inneren Einstellung nicht entspricht, wird das Schreiben allerdings mit etwas »Uncoolem«, in der eigenen Altersgruppe Unerwünschtem assoziiert. Das Schreiben wird so in seiner (nicht unbedingt korrekten) Konnotation einer isolierten Tätigkeit bestätigt und die Schreibmotivation gemindert, falls S* Ansehen wichtiger ist als eine hohe Schreibfähigkeit. Interessant ist dabei, dass Fremd- und Selbstwahrnehmung sich dermaßen stark unterscheiden. Es gab keine*n S*, die*der das Schreiben als absolut unnötig befand; der Nutzen wurde von beinahe jeder*m S* anerkannt. Es könnte hier also hinterfragt

werden, wie es überhaupt dazu kommt, dass das Schreiben von einer Außenperspektive dermaßen negativ eingeschätzt wird.

Wie es für S* Hilfsangebote braucht, so braucht es auch Vorbilder. Diese werden nicht in Peers gefunden, sondern in Lehrpersonen, dem Unterricht selbst (Beispieltexte als Vorlagen für bestimmte Textsorten), der Familie oder Büchern. S* suchen also oftmals bewusst oder unbewusst erfahrenere Schreiber*innen auf, die sie auch schätzen. Deren Hilfe für die eigene Schreibentwicklung wird sehr stark anerkannt. So gibt ein*e S* (S9) an, dass ihr*sein Schreiben sich seit der Volksschule verbessert hat. Auf die Frage, woran das liegt, wird geantwortet:

S9: Also, die Lehrer sind netter und sie können es besser erklären. Und die können, wenn man sich nicht auskennt, die kommen und helfen dir und so weiter. Und das find// Und das aber// Das ist eine Hilfe für mich.

Dieselbe Bestärkung kann auch von der eigenen Familie gegeben werden:

S2: Meine Mutter hat auch früher Geschichten geschrieben.

I: Aha, okay. Und das war dann irgendwie für dich//

S2: Ja, ich hab es immer so geil gefunden und so, und ich hab gesagt, wenn ich mal älter werde, dann werd ich auch schreiben. Weil ich mag Geschichtschreiben. Und meine Mutter wolltte mal Autorin werden. Und sie hat gesagt, du könn// Ähm, wenn du auch magst, halt Geschichten zu schreiben, dann kannst du auch werden.

Das Lesen von Büchern wird von S* allgemein mit besseren Schreibfähigkeiten in Verbindung gebracht. In gängiger Forschungsliteratur findet sich diese These nicht unbedingt bestätigt (vgl. Philipp 2012: 14), wird von S* aber weiterhin (intuitiv oder erlernter Weise) angenommen. Bücher werden als Produkte erfahrener Schreiber*innen gesehen und als brauchbare Vorlagen wahrgenommen. Aus diesen Vorlagen kann laut S* die Schreibkompetenz verbessert werden (Orthografie, Aufbau von Sätzen); manche finden es sogar essentiell, viel zu lesen:

S5: [...] Also, man muss schon lesen, damit man etwas schreiben kann.

Ein*e S* (S8) erwähnt, ein*e gute*r Schreiber*in solle sogar »eigentlich [...] fast alle Geschichten durchgelesen haben«, um von sich behaupten zu dürfen, gut schreiben zu können. Die Orientierung an Vorbildern scheint also ein wichtiger Faktor für S* zu sein, um das eigene Schreiben zu verbessern, eine hohe Qualität bei Texten zu erreichen und damit die eigene Schreibmotivation zu erhöhen.

Die Schreibsozialisation spielt somit eine sehr wichtige Rolle. Sie wurde im Sinne der unmittelbaren Umgebung von S* oft erwähnt und dargestellt. Interessant ist dabei vor allem die Vorbild-Funktion, welche sich doch stark in den Interviews herauskristallisierte. S* scheinen generell nach Möglichkeiten zu suchen, die eigenen Texte stetig zu verbessern, und suchen dazu auch Mitmenschen auf – ihre eigene Schreibentwicklung scheint ihnen damit nicht egal zu sein.

S* sehen das Schreiben als ein wichtiges Kommunikationsmittel an und wissen, dass ein Text dann gelungen ist, wenn die intendierte Message von Rezipient*innen verstanden wird. Somit sollte nicht unterschätzt werden, wie viel Eigenleistung und Eigenmotivation zur Erhöhung der Schreibfähigkeit S* in den Unterricht mitbringen.

6.1.2 Schreibinteresse

»Aber manchmal hat man irgendwie so Lust zum Schreiben. Sommerferien, so. Manchmal hab ich irgendwie so ne Lust zu schreiben.«

S* gaben an, auch in der Freizeit zu schreiben. Die genannten Anlässe und Aktionen waren unterschiedlich; es wurden einige verschiedene Textsorten genannt. So geben manche S* an, Tagebücher zu schreiben; andere assoziieren das Schreiben mit Handlungen, die eine eher nützliche als kreative Komponente besitzt. Es wird erwähnt, dass das Schreiben benutzt wird, um in nebenbei getätigten Praktika oder Hobbys Protokolle der Tätigkeiten anzufertigen; das Chat-ten auf dem Handy wird als wichtiger Schreibakt empfunden; auch das Schreiben in Online-Spielen stellt einen solchen Anlass dar. Andere Gründe zum Schreiben in der Freizeit sind oft kreativerer Natur. S* geben an, Liedtexte und Buchpassagen wortgetreu abzuschreiben und dabei schön zu gestalten oder sie auswendig zu lernen. Sie schreiben ebenso selbst Geschichten (Grusel- oder Liebesgeschichten), erfinden Sprüche und Liedtexte (begeben sich also sowohl in das Erstellen von Prosa als auch Lyrik). So finden S* also durchaus in der Freizeit Gründe zu schreiben, wenn diese auch unterschiedlicher Natur sind.

Dies ist nicht bei allen S* der Fall; manche S* erwähnen, »niemals« in der Freizeit zu schreiben oder nur dann zu schreiben, wenn es unbedingt notwendig ist. *Dass* es allerdings notwendig ist, wird von den S* in jedem Fall anerkannt, wie folgende Beispiele zeigen werden.

Der Wille zum Schreiben – also die Beurteilung dessen, ob gerne geschrieben wird oder nicht – fällt sehr ambivalent aus. S* beschreiben diesen als gegeben als auch weniger gegeben. Dabei spielen je andere Aspekte eine Rolle.

Wird das Schreiben als etwas Negatives empfunden, so dominiert die Ansicht, es wäre entweder »anstrengend« oder »langweilig«. Als eine anstrengende Tätigkeit wird das Schreiben dann empfunden, wenn entweder viel geschrieben wird, das Schreiben »einfach so« nicht gemocht wird oder die*der S* sich selbst als »faul« bezeichnet:

I: Mh, wie oft schreibst du eigentlich Texte im Deutschunterricht?

S2: Eh nicht so viel. Also, im// Im Gymnasium haben wir sehr oft Texte geschrieben, aber jetzt

schreiben wir nicht mehr so oft.

I: Mhm, und wie findest du das?

S2: Na ja, geht so. Weil manchmal bin ich faul und dann sag ich, ja, Gott sei Dank schreiben wir so kurz. [...]

»Langweilig« ist das Schreiben meist, ohne dass ein Grund angegeben wird; das Schreiben wird »einfach nicht gemocht«, wodurch Langeweile entsteht, vor allem dann, wenn längere Texte geschrieben werden müssen. Das Schreiben wird ebenso als eine unbeliebte Tätigkeit angesehen, wenn »die ganze Zeit« geschrieben oder momentan keine Lust dazu empfunden wird:

S5: [...] Es ist zwar schön, zu schreiben, aber manchmal, da nervt's einfach zu schreiben. Also, da hat man eigentlich keine Lust mehr. Ja, man hat keine Lust mehr, und dann, dann macht man so Rechtschreibfehler, und dann will man sie gar nicht mehr ausbessern, weil man denkt sich so, okay, ist eh egal. [...]

In einigen Fällen wurde angegeben, dass in der Freizeit wenig bis gar nicht geschrieben wird. Schreibaufgaben werden mit Arbeit und Anstrengung in Verbindung gebracht, weshalb von S* angegeben wird, lieber in der Schule und lieber kürzere Texte zu schreiben. Ebenso wird erwähnt, dass »früher« gerne zu Hause geschrieben wurde, womit meist die Volksschule gemeint ist. Dies ist ebenso dann der Fall, wenn in der Volksschule »kürzere Texte« geschrieben wurden als in der jetzigen schulischen Lage. Als Grund für das Missfallen am Schreiben in der Freizeit wird erwähnt, dass S* mehr Freizeit haben, wenn das Schreiben in der Schule erledigt wird. Das Schreiben wird teilweise also als keine Tätigkeit gesehen, die als Hobby dienen kann; es wird als eine oftmals rein schulische Aufgabe angesehen (um Aufgaben zu erledigen oder um für Tests und Schularbeiten zu lernen) und dementsprechend behandelt.

Interessanterweise vertritt keine*r der S* durchgehend die Ansicht, das Schreiben solle als Gesamtes abgelehnt werden. Selbst in einem der Interviews, in welchem die*der S* behauptet, das Schreiben »einfach zu hassen«, erkennt sie*er an, dass diese Fertigkeit vonnöten ist, um die eigene Zukunft auf geeignete Weise zu gestalten:

I: Gibt es irgendwas noch, das du sagen möchtest?

S3: Ich sage, jeder soll halt schreiben, das ist ganz gut, Bücher lesen, Texte machen, alle seine Schularbeiten lernen. Und ein// dann können sie in Zukunft haben, halt. Das ist was Gutes.

In der Freizeit geschrieben wird aus ebenso unterschiedlichen Gründen. So kann Langeweile selbst dazu führen, dass freiwillig und ohne Vorgabe einer schulischen Aufgabe geschrieben wird:

I: Okay. Wie oft schreibst du denn da?

S8: Ähm. Dreimal oder viermal in der Woche.

I: Ah, super. Und aus welchem Grund machst du das?

S8: Nur so. Mir wird dann langweilig und ich will nicht immer so zu Hause hocken oder so, und dann schreib ich es einfach.

Das Schreiben bekämpft damit teilweise das Gefühl der Langeweile, wird also als eine Tätigkeit

gesehen, die in der Freizeit einen unterhaltenden (oder zumindest in anderer Weise nützlichen) Wert besitzt. Auch hier findet ein Vergleich zwischen dem Lesen und Schreiben statt, der eher das Schreiben favorisiert, da es »weniger langweilig« ist als das Lesen:

I: Gibt's noch einen Grund, warum du das schreibst?

S12: Ähm. Ja, halt. Ich mag auch selber Geschichten schreiben, weil irgendwie, wenn ich zum Beispiel ein Buch lese, für mich ist es so quasi langweilig, wenn ich das einfach nur so anders, also halt sozusagen zusammenfasse die ganze Geschichte. Deswegen halt denk ich mir meine Geschichten selber aus und durch viel Fantasie.

Eine kreative Komponente spielt bei der Bekämpfung der Langeweile also durchaus eine Rolle, wenn von bestimmten Situationen ausgegangen wird. Auffällig ist ebenso die starke Verbindung des Schreibens mit Launen oder im Moment empfundenen Emotionen. S* geben an, das Schreiben würde ihre Gefühle positiv beeinflussen bzw. das Schreiben würde leichter fallen und lieber getan werden, wenn gute Laune empfunden wird oder die eigene »Lust auf das Schreiben« hoch ist. Folgende Aussage fasst dies zusammen:

S6: Das ist nach Stimmung bei mir. Wenn ich schlecht gelaunt bin, mag ich überhaupt nicht schreiben. Ich hasse es über alles. Aber wenn ich gut gelaunt bin, alles für mich okay ist, dann lieb ich Schreiben über alles.

Das Schreiben wird eher mit positiven Emotionen verbunden – gut und gerne wird geschrieben, wenn Stimmung, Schreiblust, Laune etc. positiv und hoch eingeschätzt werden. Schreiben ist also eine Tätigkeit, die dann am besten gelingt, wenn es der*dem S* gutgeht. Diese Verbindung mit positiven Emotionen und Gefühlslagen kann in weiterer Folge auch in der Schule ausgenutzt werden.

Bemerkbar wird aber die Rolle von Frustration beispielsweise, wenn S* nur einfach durchführbare und beherrschte Aufgaben schreiben möchten. Das wird besonders deutlich, wenn S* von ihren Fähigkeiten sprechen:

S7: Also, ich mag Schreiben zum Beispiel, wenn ich// Äh// So drauf habe, schreiben zu// Also zu schreiben. Und manchmal nicht, eigentlich. Und sonst ist da nicht so//.

I: Kannst du mir beschreiben, in welchen Fällen du's eher gern machst? Was genau da sein muss, damit du's gern hast?

S7: Also, na ja. Ich schreibe eher lieber, was mein// Was ich ja drüber nachdenke. Und wenn das richtig herauskommt, dann schreib ich sehr gerne auch.

Das Schreiben wird dann als wünschenswerte Tätigkeit beschrieben, wenn die eigens gesetzten Schreibziele auch erreicht werden oder wenn es leichtfällt, diese zu erreichen. So kommt es auch vor, dass S* berichten, in der Volksschule lieber geschrieben zu haben, da die Aufgaben in der Primarstufe leichter zu bewältigen waren.

Gleichzeitig berichten S* auch von spontaner Schreiblust und -schüben. Erwähnung findet dabei interessanterweise in vielen Fällen ein motorisches Element:

S8: [...] Äh, ich will schreiben. Also, ich will// Mir interessiert für Schreiben. Ich weiß// Ich will, dass mein Hand irgendwas machen will.

Für ein höheres Schreibinteresse können die meisten S* keinen konkreten Grund angeben, womit Fragen nach Gründen oftmals mit »ich mag das Schreiben einfach so« beantwortet werden. Andere Gründe stellen dar, dass die Zeit schneller vergeht; dass Spaß dabei empfunden wird zu schreiben; dass das Schreiben mehr Spaß macht als zuzuhören oder zu lesen; dass S* aktiver sind, wenn geschrieben wird, als wenn andere Tätigkeiten (wie im Schulbuch zu arbeiten) durchgeführt werden, und diese Aktivität als etwas Positives bewertet wird. Ein Element des Selbst kommt ebenso in den Antworten vor:

S7: ((Pause)) Mh. Na ja, was ich// Wenn ich ändern konnte, konnt ich ja nicht so viel im Buch arbeiten, sondern Zeit für sich selber. Zum Beispiel, ich würde lieber Aufgaben mit Texte zum Beispiel machen, Texte schreiben. [...]. Dass man nicht so viel mit der// mit die Klasse machen muss. Dass man alleine für sich arbeiten kann und Zeit für sich hat.[...]

Das Interesse daran, Texte zu schreiben, ist hier mit dem Element des Selbst und des Alleinarbeitens verbunden, welches in einer Klasse nicht immer möglich ist. Die*der S* sieht ihr*sein Schreibinteresse in der eigenen Bedeutung für das Schreiben verwurzelt; die Schreibmotivation wird allerdings da geschmälert, wo ein eigener Ausdruck weniger gut möglich wird.

Das Schreibinteresse ist damit eine ambivalente Komponente, eine Tatsache, die durch weitere Aussagen noch deutlicher gemacht wird. Besonders wenn das Interesse an sich erwähnt wird, wird klar, wie komplex dieses von S* betrachtet wird. So ist die Wahl des Themas eine für S* durchaus bedeutende Komponente: gefällt das Thema von Anfang an bzw. wurde darüber schon früher nachgedacht oder kann ohne große Frustrationen und Schwierigkeiten darüber nachgedacht werden, so wird das Schreiben als positiv empfunden:

I: Und welche magst du in Deutsch weniger, welche Aufgaben?

S13: Ähm. ((Pause)) Wenn eine leichte Thema ist, dann mag ich die urviel und zeig auf, dann sag ich's dann. [...]

Auch wird erwähnt, dass manchmal eine längere Zeit gebraucht wird, um für ein bestimmtes Thema, über das geschrieben werden soll, Interesse zu entwickeln. So zeigt sich, dass S* in der Lage sind, gezielt ihr Lernen zu steuern; es wird Selbstmotivation aufgebracht, mit der schließlich auch die eigene Schreibmotivation aufgebaut wird. Das Interesse an Themen sowie dem Schreiben an sich wird als wichtiger Faktor von S* selbst eingestuft. Wird aus eigener Motivation mehr Interesse für das Schreiben aufgebracht, so kann sich dieses verbessern, was im Gesamten als positiv bewertet wird:

I: Und warum, glaubst du, hat sich das geändert?

S2: Keine Ahnung. Ich glaub, ich hab mehr Interesse am Schreiben. Und ich interessier mich wirklich fürs Schreiben. Ich weiß nicht, warum, aber ich mag sowas.

Zugleich wird das Schreiben als positiver empfunden, wenn sich S* aus Eigeninteresse mit dem verlangten Thema auseinandergesetzt haben und daher gerne darüber schreiben. Geht es um ein Thema, über das nicht viel nachgedacht wurde, wird das Schreiben als schwierig und anstrengend angesehen. Das Schreiben selbst wird aber auch als ein Werkzeug zum Denken angesehen:

S7: In der Freizeit, äh, schreib ich auch. Ähm, dasselbe, was ich ja immer in meinem Kopf habe und was rauskommen will oder so. Wenn ich zum Beispiel, ähm, über ein Fer// Ferien denke, dann schreib ich, was in Ferien passiert ist und so. Und so weiter.

Das Schreibinteresse als Gesamtes ist damit als ein komplexer Einflussfaktor zu sehen. Die Interviews können nicht belegen, wann der Wille zum Schreiben positiv ausfällt und wann negativ; sie können allein bestätigen, dass beide Ansichten bei den S* gegeben sind. Zumindest scheint das Interesse sehr stark mit Emotionen oder Launen in Verbindung zu stehen, ist also stark affektiv gefärbt, womit zumindest mit dieser Komponente gearbeitet werden könnte. S* sind dazu in der Lage, Interesse auch für Thematiken zu entwickeln, mit denen sie sich zuvor nicht beschäftigt haben. Allerdings fällt ihnen das Schreiben leichter, wenn sie mit Thematiken konfrontiert werden, die sie interessieren und über die sie damit auch gerne schreiben.

6.1.3 Bedeutung des Schreibens

»Aber was zu Hause ist, ist zu Hause, was für mich besser ist. Zu Hause hab ich meine Freiheit.«

Die Bedeutung des Schreibens für S* liegt hauptsächlich darin, die Tätigkeit mit der eigenen Identität zu verbinden. Dabei spielen unterschiedliche Teilbereiche eine Rolle.

So berichtet ein*e S* (S6), sie*er würde ein »bisschen gescheiter« werden, indem sie*er schreibt. In diesem Sinne werden Geschichten abgeschrieben (aber nicht selbst erfunden) – durch das Abschreiben ergibt sich für sie*ihn eine Zunahme an Wissen. Abschreiben geschieht auch, um Erinnerungen für später festzuhalten; so berichtet ein*e S* (S5) davon, Sprüche anderer Autor*innen abzuschreiben, die zu ihrer*seiner aktuellen Situation passen, um Erinnerungen für einen späteren Zeitpunkt aufzubewahren.

Die eigens geschriebenen Texte werden meist bei den S* selbst behalten und niemandem gezeigt bzw. nur in Ausnahmefällen weitergereicht. Bei der Frage nach einem Grund antwortet ein*e S*:

I: Ah, okay. Und wem zeigst du das dann?
S7: Ich behalt's für mich.

I: Mhm.

S7: Weil es kann mehr Fehler geben und na ja. Meine Fehler sind meine Fehler.

Oft steht also der Wunsch dahinter, die eigenen Fehler für sich zu behalten und keine Kritik dafür zu erhalten. Das Schreibprodukt wird zu etwas Persönlichem, bei dem nicht das Formale, sondern der Inhalt entscheidend wird. Aus Angst, dass dem Formalen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, wird der Text auch nicht weitergegeben.

Mit dem Schreiben wird auch ein Ausdruck der eigenen Meinung verbunden. In diesem Sinne wird dem »Selbst-Schreiben«, also dem Schreiben ohne eine zu strenge Vorlage bzw. dem Nicht-Abschreiben, mehr Wert zugeschrieben als jeglichem anderen Schreiben. Mit diesem Selbst-Schreiben wird mehr Freiheit verbunden; sowohl in der zeitlichen Einteilung als auch in der Thematik des Schreibens, dem Zeitpunkt und der letztendlichen Form:

I: Interessant. Noch irgendein Unterschied, der dir einfällt? Also du hast gesagt, mehr Zeit?

S11: Ja. ((Pause)) Und zu Hause darf ich// Also, ich darf, was ich will, schreiben. In der Schule ist eine Sache, die schon geklärt ist, und das muss man machen. Aber zu Hause ist// Ich darf, egal welche Geschichten, egal über welche, ähm, Spielregel schreiben oder irgendwas anderes.

S* legen besonderen Wert darauf, die eigene Meinung ausdrücken zu dürfen, ohne dass diese kritisiert wird. Das offenere Schreiben erlaubt ihnen, genau dies zu tun. Daher wird das Schreiben von Texten gegenüber dem Abschreiben oftmals präferiert. Besonders interessant ist wiederum die Komponente sozialer Erwünschtheit, da die eigene Meinung als etwas Persönliches aufgefasst wird und S* sich infolge wünschen, nicht für ebenjene verurteilt zu werden:

I: Irgendeine Aufgabe, die dir besonders gefallen hat?

S5: Mh. ((Pause)) Wenn wir// ((Pause)) Also, wenn die Lehrer was an der Tafel schreiben, das// Und ich das abschreiben muss, dann, dann mag ich das irgendwie nicht. Aber wenn das auf dem Blatt steht, man soll was schreiben, und// Das mag ich eher mehr, weil da kann ich meine eigene Meinungen schreiben, so [...] Deshalb mag ich es mehr, wenn man// Wenn auf dem Blatt oder auf dem Buch steht, schreibe das, und dann kann man von selbst schreiben, halt so, ja eigene Meinung.

I: Mhm. Und was gefällt dir daran, die eigene Meinung zu schreiben?

S5: Also, wenn ich meine eigene Meinung schreibe, dann kann mir niemand was vorwerfen, weil es ist ja meine eigene Meinung. Und, ja, so, mir kann dann niemand was vorwerfen. Also, sagen, hey, das ist ja urgemein, was du schreibst, und sowas. Weil das ist ja meine eigene Meinung. Und wenn ich zum Beispiel der Klasse was sage, dann sagen die meisten eben, also manchmal sagen die meisten, ja, das ist zwar urgemein, oder ich hab eine dumme Antwort gesagt, oder ich bin Streberin oder sowas. Ja. Und deshalb mag ich es mehr// Halt, meine eigene Meinung zu schreiben. Weil da kann mir ja niemand was sagen.

Gerne geschrieben wird ebenso, wenn »irgendwas Schönes« gesehen oder gelesen wird, wobei S* die sich dazu ergebenden Gedanken weiterspinnen und letztendlich schriftlich verarbeiten. Auch in einem solchen Fall wird die eigene Identität schriftlich aufgebaut.

Interessant ist ebenso die Ansicht, schulisches Schreiben und freizeitliches Schreiben wären trennbare Aktivitäten (und nicht ein Gesamtkonstrukt »Schreiben«), da man in der Freizeit

»[e]twas aussuchen kann, oder wie lang das wird, oder ob man jetzt Lust drauf hat oder nicht«. Auch hier kommt das Element von Freiheit und Autonomie zum Tragen. S* schätzen es, selbstständig über ihr Schreiben und über das im Schreiben Verarbeitete bestimmen zu dürfen.

Ein ebenso häufig erwähntes Element des Schreibens stellen Empathievermögen und Fantasie dar. S* gehen so weit zu sagen, dass ein*e gute*r Schreiber*in zwingend Fantasie besitzen muss, um von sich behaupten zu dürfen, gut schreiben zu können. Sie*er soll ebenso die Gefühle der Leser*innen ansprechen und die eigenen Gefühle darstellen können. Wer hingegen keine Fantasie aufzeigen kann, hat automatisch Schwierigkeiten beim Schreiben:

I: Glaubst du, da haben andere Schüler Schwierigkeiten damit?

S14: Manche schon, halt.

I: Mhm. Woran könnt das liegen? Hast du eine Idee?

S14: Dass sie// Ihnen nicht so schnell was einfällt sowie mir, weil ich bin auch sehr kindisch. Merkt man auch. Hab ich halt so viel Fantasie.

Diese Fantasie wird auch mit Kreativität gleichgesetzt, wenn S* berichten, Spaß dabei zu empfinden Texte (vom Schriftbild her) schön zu gestalten oder Illustrationen anzufertigen. Auch dies geschieht alles in der Freizeit, ist also ein Element eines Schreibens, das nicht aus Zwang entsteht. Dies geht sogar zu einem Punkt, an dem ein*e S* (S14) behauptet, sie*er würde ihre Schreibfähigkeiten erhöhen können, wenn sie*er die »ganze Fantasie [her]auslasse[n]« (gemeint im Sinne von: freisetzen) würde.

Somit scheinen für S* vor allem die Komponenten der Fantasie und der eigenen Meinungskundgabe beim Schreiben wichtig zu sein. Je ernster diese beiden Komponenten genommen werden und je weniger S* für das Ausleben dieser verurteilt werden, desto mehr steigert sich die Schreiblust. Dass die Bedeutung des Schreibens durch die beiden Elemente bestimmt wird, zeigt auch ein weiteres Zitat:

S1: [...] [M]an muss halt [...] viel nachdenken und ein bisschen Empathie machen, damit man das halt schreiben kann.

6.1.4 Schreibziele

»Ich prügel das sozusagen in meinen Kopf einfach rein.«

Als tatsächlich konkrete und greifbare Ziele wurden von S* Lernzuwächse beschrieben. Schreibziele werden da benannt, wo es darum geht, für die Schule zu lernen. Dies muss kein Erlernen des Schreibens sein, sondern kann sich auch da zeigen, wo formaleres Wissen wie beispielsweise Orthografie oder das Auswendiglernen bestimmter Phrasen angesprochen wird.

Dieses Lernen tritt vor allem dann auf, wenn im Allgemeinen geübt oder für Schularbeiten

gelernt wird. Das Lernen für Schularbeiten funktioniert, indem die in der Schule vorgestellten Textsorten daheim noch einmal durchgegangen werden, d.h. die Merkmale derer werden eingeübt. In der Regel erwähnen S* nicht, dass sie Texte auswendig lernen würden; eher erwähnen sie, die Vorlagentexte genau anzusehen, sich deren Aufbau zu merken und schlussendlich Texte zu schreiben, die sich an diesen Vorlagen orientieren, ihnen aber nicht ident sind:

I: Und wenn du jetzt doch eine Schreibaufgabe hast, die schwierig ist, zum Beispiel dass du ein Rezept schreiben musst. Wie gehst du dann damit um? Wenn du jetzt sagst, okay, du hast die Angabe verstanden und jetzt musst du schreiben. Was machst du dann?

S4: Ja, dann. Äh. Schreib ich's dann. Und dann lern ich es.

I: Wie, lernen?

S4: Zu Hause.

I: Wie meinst du lernen?

S4: Ja, wir bekommen Rezept, damit wir Schularbeit// Äh, wir haben Schularbeit ein Rezept. Wegen das müssen wir das lernen. Und, ähm, wenn ich Schule schreibe, werd ich das lernen zu Hause.

S* erkennen im Allgemeinen an, dass Schreiben eine Tätigkeit ist, die Übung benötigt, um die eigenen Fähigkeiten zu erhöhen. Dazu verwenden S* verschiedene Strategien. So erwähnen sie, dass sie in ihrer Freizeit selbst Texte schreiben, besonders wenn eine Schularbeit oder ein Test näher rückt; dass sie Begriffe googeln und diese schriftlich festhalten, um sie zu erlernen; dass sie Fremdwörter aus Büchern abschreiben, um diese zu erlernen; dass sie bestimmte Begriffe nachschlagen, um sie sich zu merken. Ein Bewusstsein darüber, dass das Schreiben eine eher mühselige Handlung ist, die aber mit fortschreitender Übung an Mühseligkeit verliert, scheint also bei den S* gegeben.

6.1.5 Schreibkompetenz, Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung

»Ich weiß, äh, was ich sagen will. Aber das kann ich nicht formulieren, wie soll ich sagen.«

Im Bereich der Schreibkompetenz stechen drei gesonderte Elemente besonders hervor, die von S* erwähnt werden: der motorische Akt des Schreibens, das Beherrschen von Orthografie-Regeln sowie weitere Aussagen zur Schreibkompetenz wie beispielsweise die Fähigkeit zum Formulieren sinnvoller grammatischer Sätze.

Der motorische Akt nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein. Interessant ist, dass das einzig positive Argument folgendes darstellt:

S7: In der Schule, zum Beispiel Deutschstunde, schreib ich auch gerne mit. Mathematik schreibt man auch, aber geometrisch. Ich mag das gar nicht, also. Ich mag nur so, äh, Zahlen und Schreibschrift schreiben.

Ansonsten wird das Schreiben eher mit Mühe in Zusammenhang gebracht. Dabei dominieren

Ansichten zu Schmerzen, die durch das Schreiben mit der Hand aufkommen, sowie zu dem damit verbundenen Zeitaufwand. S* beschwerten sich nicht mitzukommen, da sie nicht so schnell schreiben können, wie von ihnen verlangt wird. Infolgedessen beurteilen sie ihre eigene Schrift als unschön und sind unzufrieden mit den Texten, die sie schreiben. Sie sehen daher einen großen Vorteil darin, in der Freizeit zu schreiben:

S12: Na ja. Bei mir zu Hause hab ich dann viel, viel Zeit zum Schreiben, wie ich will. Also schön, nicht schön, und so weiter. Aber in der Schule muss ich mich beeilen, weil der Stunde geht so schnell. Und der// Wir machen verschiedene Sachen in einer Stunde. Und deshalb schreib ich in der Stunde schiech und versuche, mein ganzes Heft wieder schön zu Hause zu schreiben.

Besonders die erlittenen Schmerzen stellen einen wichtigen Punkt für S* da, die oft betonen, dass diese sie am Schreiben hindern. So wünschen sich S* insgesamt weniger im Deutschunterricht zu schreiben, um Handschmerzen zu vermeiden. Teilweise wird das Schreiben aus diesem Grund sogar nicht nur »nicht gemocht«, sondern bereits »gehasst«. Dieser Aspekt des Schreibens scheint insgesamt im Deutschunterricht unterschätzt oder kaum beachtet zu werden, weshalb Beschwerden wie diese von S* mit überraschender Inbrunst geäußert werden.

Geht es um die Orthografie, so sind S* sich im Allgemeinen einig, dass ein*e gute*r Schreiber*in wenig bis gar keine Rechtschreibfehler machen sollte. Schätzen sich S* selbst als weniger gute Schreiber*innen ein, geben sie in den meisten Fällen die Begründung an, ihre Orthografie-Kenntnisse wären nicht hinreichend. Wer wenig »Fehler« macht, sei somit besser im Schreiben, ganz abgesehen davon, welcher Inhalt präsentiert wird oder welche anderen Ziele beim Schreiben angepeilt werden.

S7: So wird so sein, dass ich ja immer Fehler hab. Also beim Schreiben. Aber manchmal gibt's keine Fehler bei mir, also ich mach's manchmal gut.

Dagegen geben S* ebenso an, Orthografie sei eine ihrer häufigsten Schwachstellen. Auch Grammatikfehler werden häufig genannt.

I: Mhm. Würdest du sagen, du kannst gut schreiben?

S14: Nein, weil ich hab viele Rechtschreibfehler.

Orthografie und Grammatik erscheinen S* damit als wichtiges Kriterium, ihre eigenen Schreibfähigkeiten zu beurteilen. Eine eigens wahrgenommene niedrige Schreibkompetenz, die sich dann ergibt, wenn (subjektiv) viele Fehler in Texten wahrgenommen werden, ergibt ein negatives Bild der eigenen Schreibfähigkeit und damit eine niedrige Selbstbeurteilung. Die Endgültigkeit, mit der S* diese Aussagen machen, ist über alle Interviews hinweg stark konsistent. Sogar bei der Frage, welche Schwierigkeiten Mitschüler*innen beim Schreiben haben könnten, wird fast ausschließlich erwähnt, dass sie viele Orthografie- oder Grammatikfehler machen und daher ihre Schreibkompetenz darunter leidet. Dieser starke Fokus auf formalen Kriterien sticht

ungemein hervor und stellt damit einen stark zu beachtenden Faktor für die Forschung zur Schreibmotivation dar, da mit der hohen Aufmerksamkeit auf diesen Bereich auch eine hohe Frustration einhergehen kann.

Um eine zu hohe Fehleranzahl zu vermeiden, benutzen S* verschiedene Strategien. So schreiben sie fehlerhafte Wörter neu oder lesen viel, um ein Gespür für Orthografie zu bekommen:

S1: Ehrlich gesagt, um zu schreiben, muss man zuerst in Grammatik und Schrift// Rechtschreibfehler achten und somit, also, damit// Nein. Deswegen musst du ein Buch lesen. Paar Bücher, vielleicht einmal im Monat ein Buch fertigzulesen..

I: Das wäre so// Wäre das so dein Tipp?

S1: Ja. Mhm. Da hat man überhaupt kein Fehler mehr, also, die man immer macht. Zum Beispiel Grammatik. Die verbessern sich einfach. Nur weil man liest.

Die meisten S* geben an, ihre Schreibfähigkeiten hätten sich allerdings mit der Zeit gebessert, indem beispielsweise viel geschrieben wurde. *Durch* das Schreiben lernt man laut dieser Aussagen das Schreiben. Auch das »Nachdenken« soll helfen, zu viele Fehler zu vermeiden:

I: Okay. Mhm. Und wie ist es dann passiert, glaubst du? Also, wie bist du da besser geworden?

S8: Ich hab mich bei interessiert für Schreiben.

I: Mhm. Und mit der Rechtschreibung und der Grammatik?

S8: Ähm. Hab ich vielleicht// Ähm. Bisschen nachgedacht, weil wenn ich schreibe, dass viele Rechtschreibfehler sind, kann man sich genau lesen. Und man versteht diesen Worte nicht, dann hab ich auch, ähm. Wenn ich hier in Schule bin, hab ich hier gelernt.

Werden die eigenen Kompetenzen eingeschätzt, so kommt es oftmals zu unterschiedlichen Aussagen. Es dominiert die Ansicht unter allen S*, mittelmäßige Schreiber*innen zu sein. Als gute*n Schreiber*in empfinden sich S*, wenn sie von sich selbst behaupten können, schön und »richtig«, d.h. mit wenigen Orthografie- und Grammatikfehlern, einen Text schreiben zu können. Als tatsächlich schlechte*n Schreiber*in schätzt sich keine*r der S* ein. Sie geben an, ihre Selbstbeurteilung gebessert zu haben, indem sie in der Schule mehr mitgenommen oder sich für das Schreiben mehr interessiert haben. Eine*r S* gibt folgende Sichtweise an:

I: Okay. Äh, was würdest du sagen, also dir fällt es leicht - und was fällt da anderen schwer, vielleicht?

S10: Ähm. Mal die anderen. Ja, fast alle können so Aufsätze schreiben, aber mir fällt es halt leichter, weil// Keine Ahnung. Ich kann es halt und manche können's nicht. Manche können keine Sätze bilden, andere wissen nicht, wie sie's machen müssen. Aber die sind auch gut. Die sind nicht schlecht.

Die Beurteilung einer*s »schlechten Schreiber*in« wird eher abgelehnt. Es kann von S* beschrieben werden, wie ein*e gute*r Schreiber*in auszusehen hätte, jedoch kommt bei den S* nicht der Gedanke auf, die Schreibfähigkeit wäre etwas Prädestiniertes und damit Unveränderliches. Selbst wenn das Schreiben »gehasst« wird, wird eine Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten über die Schulstufen bemerkt. Daraus kann abgeleitet werden, dass S* die eigene Entwicklung der Schreibfähigkeiten nicht ablehnen – ganz im Gegenteil. Ihnen ist bewusst,

dass durch genügend Übung eine Verbesserung der Fähigkeiten stattfinden kann, und ebenso können sie als Ziel des »guten Schreibens« ein möglichst eingeübtes und fehlerfreies Schreiben anerkennen. Die Förderung der Schreibmotivation muss also nicht an einem Punkt ansetzen, an dem S* klargemacht werden soll, dass eine Entwicklung möglich ist – denn dieses Wissen ist ihnen bereits eigen.

Schwierigkeiten treten allerdings nicht nur bei formalen Kriterien auf. Der Frust ist da am größten, wo S* es nicht schaffen, sich überhaupt auszudrücken – im Formulieren konkreter Sätze. Gelingt es nicht, die eigenen Gedanken in schriftliche Form zu übertragen, sodass diese von Leser*innen auch verstanden werden, kommt es zu Frustrationen und einem Sinken der eigenen Selbstwirksamkeit.

S13: Wenn ich ein Thema verstehen, dann, ähm, möchte ich ein Satz machen. Aber, wie soll ich den Satz machen, das weiß ich nicht. Da fehl// denk ich urviel. Ja.

S* erwähnen hierbei Schwierigkeiten mit dem eigenen Wortschatz und Schwierigkeiten damit, die eigenen Sätze verständlich zu machen. Fällt es einer*m S* wiederum leicht, Texte eigens zu formulieren, so wird das von ihr*ihm als eine hoch anzurechnende Fähigkeit erachtet:

S12: Ähm. Ja schon, ab und zu mal. Aber meine Lehrerin sagt mir, dass ich wirklich gut darin bin, die Sätze zu formulieren und verschiedene Absätze zu schreiben.

I: Würdest du auch sagen, das fällt dir leicht, das Formulieren?

S12: Ah, es fällt mir nicht leicht, es fällt mir extrem leicht.

I: ((lacht)) Ah, okay.

S12: Das zu schreiben, weil ich auch wirklich Spaß dran hab. Und ja.

Von S* wird auch der Wunsch offengelegt, mehr Texte zu schreiben, in denen ausdrücklich erwünscht wird, Sätze selbst zu bilden und eigene Gedanken auszuformulieren. Sie empfinden dies als eine Fähigkeit, die eingeübt werden kann.

I: Und was hältst du von diesen Texten, wo man selbst formulieren muss? Wo man sich selbst Sätze einfallen lassen muss?

S9: Eigentlich ist das auch bisschen schwer für mich, aber wenn man es lernt// Wenn ich es so lerne und so, dann kann ich es.

Auch das Formulieren von eigenen Gedanken scheint damit eine Fähigkeit, von denen S* denken, dass sie zwar schwer, aber erlernbar ist. Dazu bedarf es allein gezielter Übung, die vom Deutschunterricht ohne Frage geboten werden kann. S* sind sich dabei durchaus bewusst, dass im Vordergrund steht, den eigenen Text für Rezipient*innen verständlich zu machen – die Frustration steigt eben da, wo dies nicht möglich ist oder zu einer unbewältigbaren Aufgabe wird. In der Regel sehen sich S* allerdings dazu imstande, diese Herausforderung zu meistern.

6.1.6 Selbstregulation

»Du musst es dein Arbeit eigentlich nicht so mit Hass machen, sondern mit// Musst fröhlich sein, um es// Halt glücklich sein, wenn du was machst. Dann schaffst du es auch.«

S* haben Rituale und Strategien entwickelt, um die eigene Schreibmotivation aufrechtzuerhalten. Je nach Individuum unterscheiden sich die Strategien, die als erfolgreich erachtet werden, wobei bestimmte Aspekte wiederholt genannt werden. Das »Nachdenken« wird oft mit erfolgreichem Schreiben verbunden, da ein Thema dabei sehr genau durchdacht werden kann. Hingegen kommt es zu Schwierigkeiten, wenn das Nachdenken nicht in einem zufriedenstellenden Maße betrieben werden kann.

Auch die Konzentration spielt bei vielen S* eine große Rolle. Wer sich nicht konzentrieren kann, ist auch nicht in der Lage, etwas Zufriedenstellendes zu schreiben. Je konzentrierter S* dagegen sind, desto höher nehmen sie die Qualität der produzierten Texte wahr:

S8: Ähm, manchmal ich// Wenn ich mich konzentrieren kann, äh, schreib ich alles super. Manchmal, äh// Es gibt schon, äh, Schreibfehler. Wenn ich mich nicht konzentrieren kann, sind die Sätze wie überall auf dem Blatt.

I: Mhm. Das ist jetzt so bei längeren Texten, sagst du.

S8: Kann passieren manchmal bei kürzeren auch, Texten. Weil ich kann mich nicht konzentrieren, dann weißt ich's nicht, was ich genau schreibe.

Quellen der Ablenkung sind allerdings vielfältig und kommen in allerlei Varianten vor. Eine derselbigen ist Lärm. S* berichten, dass das Schreiben schwerer wird, je lauter es im Raum wird und desto mehr sie dadurch abgelenkt werden. Im Klassenzimmer kann dies besonders störend sein, da nicht nur Mitschüler*innen, sondern auch Lehrer*innen eine Lärmquelle sein können:

I: Ah, okay. Mhm. Hm, wo würdest du denn sagen, haben die meisten so Probleme beim Schreiben? Oder was ist für die meisten schwer?

S4: Konzentration.

I: Wieso das?

S4: Weil, ähm, jetzt in der Klasse. Es ist schwierig, weil, ähm, drei, vier Lehrer// Lehrer. Man hört sie die ganze Zeit so nebenan. Dann hörst du, wie die Kinder manchmal sich nicht konzentrieren. Dann reden sie ganze Zeit laut. [...]

So geben S* an, gerne nebenbei Musik zu hören, um sich von störenden Geräuschen ablenken zu können. Sie bemängeln, dass dies in der Schule in den meisten Fällen nicht möglich ist:

S2: Ja, Freizeit hab ich mehr Zeit zum Nachdenken, aber in der Schule nicht. Schon, und mir fällt auch gleich etwas ein, aber in der Freizeit kann ich mich so hinsetzen und ich hör immer Musik, während ich schreibe. Aber in der Schule darf ich das nicht.

Ablenkungen im Klassenzimmer erwähnen S* häufig und in Form verschiedenster entweder externer oder persönlich bedingter Störungen. Beispielsweise kann es im Klassenzimmer leicht

passieren, dass Aufmerksamkeit nicht nur durch Lärm, sondern auch durch weitere Vorfälle auf anderweitige Aktivitäten gelenkt wird:

S5: Ja, zum Beispiel in unserer Klasse. Da gibt's schon bisschen lustige Schüler, die so etwas erzählen und dann will man lachen und dann hat man irgendwie kei// Dann vergisst man, was man geschrieben hat, und dann muss man wieder nachschauen und sowas.

I: Mhm. Und das machen in deiner Klasse ein paar Leute?

S5: Sehr viele. ((lacht))

I: Machst du das auch?

S5: Mh, manchmal.

I: Okay. Kannst du mir das näher beschreiben, was dann passiert oder was du dann machst?

S5: Also, zum Beispiel, ich sag was Lustiges und dann lachen alle, und dann// Dann will ich nicht mehr schreiben. Weil dann// Es war so lustig, dass ich irgendwie keine Lust mehr habe zu schreiben, und dann will ich einfach nur zuhören und sitzen und fertig.

Derartige Ablenkungen verleiten also dazu, die Aktivität des Schreibens aufzugeben, welche sehr viel Konzentration und Aufmerksamkeit verlangt, um von S* zufriedenstellend durchgeführt zu werden. Durch diese wird auch vergessen, »was man geschrieben hat, und dann muss man wieder nachschauen«, wo man stehengeblieben ist. Dadurch kann der Frust ebenso steigen, da die kognitiven Mühen sich vergrößern, um trotz der Ablenkungen einen kohärenten Text zu produzieren.

Weitere Ablenkungen sind auch anderer Natur:

I: Warum magst du's nicht, lange Texte zu schreiben?

S5: Ja, weil zum Beispiel man bekommt vielleicht so Schmerzen in Finger oder, mh, man denkt grad an etwas anderes und dann verliert man die Lust, so zu schreiben, weil man das andere// Etwas machen will, oder man hat Hunger oder Kopfschmerzen bekommen und sowas. Deshalb hab ich meistens keine Lust, was zu schreiben.

Können diese Ablenkungen nicht zufriedenstellend beseitigt werden, ohne dass damit die Konzentration auf das Schreiben zerstört wird, so wandelt sich der erlebte Frust in eine »Schreibunlust«. Diese zu tilgen, gelingt in weiterer Folge nicht allen S*, wenngleich genau an dieser Stelle der Deutschunterricht gut einhaken könnte.

Emotionen spielen allgemein eine große Rolle, wenn es um die Konzentration der S* geht. So geben sie an, sich weniger konzentrieren zu können und damit weniger gute Texte zu produzieren, wenn sie müde oder aufgeregter sind. Besonders Aufregung schadet der Performanz von S*, wenn es um Situationen geht, in denen sie ihr Können eigentlich zeigen sollten:

I: Und was würdest du sagen, was fällt denn den meisten dann in der Schule schwer, wenn sie schreiben? Wo sie die meisten Fehler machen.

S11: Schularbeiten. Weil da sind alle aufgeregter.

I: Okay. Also liegt's nur an der Aufregung oder gibt's da noch was?

S11: Meistens. Weil man macht da so dumme Fehler, weil man meistens denkt, ich muss die Zeit packen.

Die Komponente der Frustration wird auch da angesprochen, wo S* der Meinung sind, ein*e

gute*r Schreiber*in solle genügend Geduld aufwenden, um ihre Texte hochwertig zu gestalten:

I: Was macht denn für dich eine gute Schreiberin aus oder einen guten Schreiber?

S6: Der, was es liebt zu schreiben. Schöne Schrift. Und Geduld.

I: Warum Geduld?

S6: Weil wenn du irgendeinen Fehler machst, dass es schön aussieht, muss er einen neuen anfangen. Oder wenn was schiech ist, du musst dazu Geduld haben. [...]

Einige S* bevorzugen aus den genannten Gründen das Schreiben zu Hause, da sie so mehr Zeit haben, ihr Schreiben einzuteilen, auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen und sich weniger durch weitere Störfaktoren ablenken lassen.

S* erkennen ebenso an, wie wichtig es ist, die eigene Motivation aufrechtzuerhalten und sich dessen bewusst zu sein, wo Schwierigkeiten bei einer Aufgabe liegen und wie man diese bewältigen könnte. Selbst wenn bestimmte Aufgaben nicht gemocht werden, sind S* dazu in der Lage, sich selbst als kompetent genug anzusehen, diese erfolgreich zu erledigen.

I: Wenn du sagst so lange Geschichten, hast du da irgendein Beispiel für mich? Dass du mir das beschreiben kannst? Wo das einmal passiert ist, zum Beispiel?

S9: In der Volksschule mussten wir auch für Referate und so immer Stichwörter und so. Und da waren immer, fast immer, lange// Also, für mich wars lang. Da müsst ich immer Stichwörter und so aufschreiben und so, und das war schon für mich schwer.

I: Mhm. Was hast du dann gemacht?

S9: Ich hab also irgendwie versucht, mich// Also, nicht aufzugeben, sondern weiterzumachen?

I: Und hast du's dann geschafft am Ende?

S9: Ja.

Um diese Aufgaben zu meistern, haben S* verschiedene Strategien entwickelt. Interessant dabei ist, dass S* keine der gängigen Schreibstrategien erwähnen, die Lehrer*innen ihnen vermutlich weitergegeben haben oder weitergeben. Es handelt sich also in den seltensten Fällen um »Textbuch-Strategien«. S* haben ihre eigenen Methoden, mit ihren produzierten Texten umzugehen oder sie qualitativ zu verbessern.

In den meisten Fällen wird dadurch klar, dass S* meist mehr oder minder kopflos in das Schreiben eines Textes einsteigen, ohne sich darüber im Klaren zu sein, dass es überhaupt Strategien gäbe, die das Strukturieren ihres Textes leichter machen würden. Stattdessen konzentrieren sich die befragten S* sehr stark darauf, a) wie sie grammatikalisch richtige Sätze formulieren können (durch lautes Vorsagen, durch lautes Vorlesen, durch sehr genaues Nachdenken, indem Satz nach Satz aneinandergereiht und dazwischen pausiert wird) und b) wie sie orthografische Fehler vermeiden können (durch Nachschlagen von Wörtern, durch nochmaliges Wort-für-Wort-Durchlesen). Ebenso häufig wird die Lehrperson konsultiert, indem beispielsweise der Text bis zur Hälfte geschrieben und danach Feedback eingeholt wird, um das weitere Vorgehen zu bestimmen. Dieses eher planlose Vorgehen wird dann klar, wenn S* dieses reflektieren:

S7: ((Pause)) Manchmal schreibe ich Dinge, die gar nicht einmal der Lehrer will. Und, ähm//

((Pause)) Wie kann man noch sagen? ((Pause)) Ich weiß nicht mehr.

I: Wenn du sagst, was der Lehrer nicht will, was genau - hast du da ein Beispiel für mich?

S7: Ähm, zum Beispiel, äh, wir müssen Uno-Geschichte schreiben. Also, um was geht das, Inhalt// Um, um// Wie man das Spiel spielt.

I: Die Regeln?

S7: Ja. Und, ähm, manchmal schreib ich sowas, was meine Kopf sagt. Eigentlich der Lehrer sagt, ähm, hat uns ein paar Wörter gegeben. Ich schreibe dann einfach, ohne die Wörter zu schauen, meine Sachen. Und dann kommt der Lehrer und sagt mir, du hast den Zettel nicht geschaut und so. Und das ist dann blöd für mich. Da hab ich so viele Fehler.

Dass dieses planlose Vorgehen nicht unbedingt vorteilhaft ist, wird auch S* klar, wenn sie dieses als »blöd« für sich beschreiben. Dennoch scheinen die S* nicht zu wissen, wie genau mit der Planung umgegangen werden kann – oder dass eine Planung durch gewisse Schreibstrategien überhaupt möglich ist. Es ist klar, dass es hierbei zu Frustration kommen kann, wenn der dadurch entstandene Text nicht den eigenen Standards entspricht.

Die einzige tatsächlich planende Strategie (mithilfe eines Festhaltens von Stichwörtern vor dem eigentlichen Schreiben) wird folgendermaßen von einer S* erwähnt:

I: Okay. Wie, wie gehst denn du dann vor, eigentlich, wenn du einen Text schreibst, so die einzelnen Schritte, die du befolgst?

S2: Ja, ich denke halt, was ich schreiben werde. Entweder gruselig oder Liebes(.) oder so. Und ich denke halt so, ja, wie würd ich mich dort fühlen. Ich setze mich in andere Lage, so, und dann denk ich so nach, was würd ich dann machen und so weiter. Und dann schreib ich so paar Stichwörter, und dann denk ich mir ein paar Sätze daraus, und dann schreib ich es halt.

Auch hier bestätigt sich also der Fokus auf formale Kriterien wie Orthografie und Grammatik, wobei der tatsächliche strukturelle Aufbau von Texten auf der Strecke zu bleiben scheint.

6.1.7 Aufgabenkultur

»Halt, es wär auch gut, wenn man Spaß hat und was lernt. Dann kann man's auch gut machen. Halt, gut lernen.«

Bewertungen des eigens erlebten Deutschunterrichts sind teilweise stark ambivalent. S* können in den meisten Fällen nicht sagen, was sie gern am Deutschunterricht ändern oder welche Aufgaben sie lieber gar nicht erst erledigen würden, haben aber durchaus starke Meinungen, wenn es um die Bewertung verschiedener Aufgaben selbst geht. Mit dem »Schreiben« im Deutschunterricht werden Schularbeiten und das Abschreiben verbunden. Interessanterweise wird das Abschreiben nicht allgemein als etwas Negatives gesehen; es werden von S* auch positive Aspekte erwähnt:

S1: Also, ich mag, wenn wir was abschreiben und so.

Andererseits wird von anderen S* betont, dass sie im Abschreiben von Textstellen wenig Sinn

erkennen:

S5: Also, manchmal mussten wir so richtig unnötige Texte schreiben, die man sich eigentlich auch im Buch einfach anschauen kann. Und ich würde halt// Ich würde halt lieber vorzogen, dass wir nicht so unnötige Texte schreiben, sondern eher die Texte, die nicht im Buch stehen oder die man nicht so einfach im Internet nachlesen kann, das schreiben. Halt, das ist irgendwie sinnvoller, meine ich.

Ein solches Abschreiben führt zu Unlust, da der Sinn dahinter nicht erkannt wird. Ein bloßes Abschreiben von Texten und Textstellen, die sowieso nachgelesen werden könnten, erweist sich für S* als Zeitverschwendung, die das Schreiben als Instrument der Kreativität und des Ausdrucks eigener Identität völlig untergräbt.

Die Meinung dazu, ob im Deutschunterricht viel oder wenig geschrieben wird, ist individuell stark unterschiedlich und kann daher nicht eindeutig beantwortet werden. Manche S* befürworten, dass in der jetzigen Schulstufe mehr geschrieben wird als früher; manche bewerten diesen Umstand als weniger gut; manche sind der Meinung, nun weniger zu schreiben als in früheren Schulstufen. Erwähnt wird allerdings, dass S* Frustration verspüren, wenn eine Aufgabe immer und immer wieder durchgearbeitet wird:

I: Und welche gefallen dir in Deutsch eher weniger, welche Aufgaben?

S11: Aufgaben, die wir schon hunderttausend Mal gemacht hatten und ich sie hunderttausend Mal nochmal machen muss.

I: Zum Beispiel?

S11: Zum Beispiel ein Arbeitsblatt, das wir in der ersten, in der zweiten, in der dritten und in der vierten bekommen, weil es manche noch nicht kapierten. Klar, sie müssen das auch üben, aber mich nervt das halt.

Die* der S* scheint sich in ihren*seinen Fähigkeiten untergraben zu fühlen und entwickelt deshalb ein Gefühl der Frustration, welches in weiterer Folge zu Unmut bezüglich des Deutschunterrichts führt. Allerdings scheint sich eine gewisse Art von Resignation verbreitet zu haben, die S* das Abschreiben als essentiellen Teil des Deutschunterrichts ansehen lässt. Die »Gernervtheit« gegenüber der Tätigkeit des Abschreibens wird also ambivalent gesehen, da S* klar ist, dass dieses einen Teil des Unterrichts ausmacht, der nicht wegzudenken wäre:

S14: Äh. Ich hass abzuschreiben von Tafel, aber das ist normal, da muss man sich damit abfinden. Was ich// Äh. Eigentlich geht das noch. Ich hass es nicht so, aber mögen tu ich's auch nicht viel halt, sondern normal. Verstehen Sie?

Demotivierend sind ebenso Aufgaben, die wenig mit der eigenen Schreibfähigkeit zu tun haben und formale Kriterien, die für S* sowieso schon eine bedeutende Rolle spielen, noch weiter in den Vordergrund rücken:

S1: Was mir weniger gefällt. ((Pause)) Mit Schreiben. ((Pause)). Also, wenn wir in Deutsch, also, Zahlen schreiben, das nervt ur.

I: Mit Zahlen schreiben?

S1: Wir nummerieren ja paar Mal solche Sachen. Zum Beispiel von eins bis neun. Das nervt

mich sehr.

In diesen Aufgaben wird keinerlei Kreativität verlangt, zudem wird die Schreibkompetenz in einem umfassenderen Sinne vernachlässigt. Solcherlei Aufgaben »nerven« nicht nur, sie sind auch »langweilig«:

S3: [...] Und wir schreiben so in Passiv so ein paar// fünf, sechs, si// zehn Sätze so. Langweilig. Bemerkenswert ist ebenso, dass Textaufgaben, die ein Ausdruck eigener Identität sind und ebenso als machbar (und nicht zu herausfordernd) eingeschätzt werden, einen hohen Stellenwert einnehmen:

I: Du sagst jetzt also, Textaufgaben, da gibt's eigentlich keine, die dir nicht gefallen. Und welche gefallen dir da eher mehr, sind also deine Lieblingsaufgaben unter Anführungszeichen?

S12: Ähm, zum Beispiel in der zweiten Klasse war das, glaub ich. Da mussten wir eine Personbeschreibung schreiben. In Deutsch, aber auch in Englisch. Und ich hab über meine beste Freundin geschrieben. Und da ist mir sofort alles eingefallen, weil ich kenn sie so gut. Und wir kennen uns seit über sechs Jahren. Und ich hab halt über sie geschrieben, und das fiel mir einfach leicht. Weil für mich selbst war das halt, dass ich das gekonnt hab, sozusagen.

I: Und dann hat dir die Aufgabe gefallen, weil//

S12: Ja.

I: Du sie machen konntest, sofort.

S12: Ja.

Auch hier wird ersichtlich, dass eine gewisse Frustrationsgrenze nicht überschritten werden sollte, um die Schreibmotivation von S* aufrechtzuerhalten. Dies ist allerdings nicht nur durch das Bereitstellen von »leichten« Aufgaben möglich, sondern kann auch weitere Elemente beinhalten (wie Kapitel 6.2 »Schreibinteresse« gezeigt hat). Von S* wird auch das Element des »Spaßes« erwähnt: es soll durchaus gelernt werden, aber dies gelingt noch besser, wenn auf Spiele zurückgegriffen wird, die Inhalte auf weniger rigide Form weitergeben. Auch das Einbeziehen spielerischer Elemente kann zu einer Erhöhung der Schreibmotivation führen, die von S* durchaus erwünscht wird.

Interessant ist ebenso die Erwähnung dessen, dass mehr Einzelarbeiten im Unterricht gewünscht werden:

I: [...] Mh, wenn du könntest, was würdest du im Deutschunterricht ändern?

S7: ((Pause)) Mh. Na ja, was ich// Wenn ich ändern konnte, konnt ich ja nicht so viel im Buch arbeiten, sondern Zeit für sich selber. Zum Beispiel, ich würde lieber Aufgaben mit Texte zum Beispiel machen, Texte schreiben. Oder Subjekt und Prädikat machen, weil das ist auch eine schöne Aufgabe, gefällt mir auch. Dass man nicht so viel mit der// mit die Klasse machen muss. Dass man alleine für sich arbeiten kann und Zeit für sich hat. Und dass versteht, was die Aufgabe ist.

Besonders sticht hier der Wunsch hervor, selbst und alleine Texte zu schreiben, die von der*dem S* als interessant und lehrreich erachtet werden. Dieses Einteilen eigener Zeit führt zu mehr Selbstbestimmung und in weiterer Folge zu einer höheren Selbstwirksamkeit. Der Wunsch nach Autonomie wird in dieser Antwort stark ersichtlich; die*der S* möchte sich

nicht nur die eigenen Aufgaben selbst aussuchen, sondern sich in diesen auch verwirklichen.

Dieser Wunsch danach, *mehr* Texte zu schreiben, wird in mehreren Interviews klar ausgedrückt:

I: Okay. Welche Aufgaben, welche Schreibaufgaben gefallen dir in Deutsch eher mehr?

S14: ((stößt Luft aus)) Das ich vorhin gesagt hab mit Test, wo man selber so einen Text schreiben muss, aber nur mit wichtigen Wörtern. Zum Beispiel mit Familie oder, ähm. Halt, sowas.

Allerdings ist auch die gegenteilige Ansicht vorhanden – kürzere Texte (oder das Schreiben gar keiner Texte) werden bevorzugt, wenn S* beim Schreiben selbst eher Unlust empfinden oder zu starke Frustrationen aufkommen. Die Quelle dieser Unlust scheint dabei oftmals in Faktoren zu liegen, die durchaus beseitigbar sind, beispielsweise im Empfinden, die eigene Schreibfähigkeit wäre noch nicht »gut genug« ausgeprägt.

6.1.8 Feedback

»Weil ich will gerne meine Fehler wissen. Welche Fehler ich da hab. Und sonst weiß ich nie, was mein Fehler sind, und ich schreib schon wieder nochmal dieselben Fehler.«

S* haben sowohl negative als auch positive Meinungen zu dem Feedback, das sie erhalten. So sehen manche S* das Feedback als demotivierend und arbeiten effektiv daran, die Selbstmotivation aufrechtzuerhalten:

I: Mh. Und was machst du, wenn du eher negatives Feedback bekommst?

S12: Ähm. Ich tu immer an mich denken. Ich weiß, dass ichs kann. Und ich mach einfach dran weiter, bis ichs kann, halt.

Diese Komponente von Fehlern, die als Zeichen eigene Inkompetenz verstanden werden können, gehen so weit, dass S* teilweise starke Emotionen verspüren, wenn sie die eigene Kompetenz als positiver eingeschätzt hätten:

S5: Also, manchmal, wenn ich einen Text schreibe, dann bin ich schon bisschen stolz auf mich, weil ich denke dann, ich hab die Texte gut geschrieben. Und dann geb ich's der Lehrerin ab, und dann gibt's die Lehrerin wieder zurück. Und da stehen ungefähr fünf Sätze mit dem, ja, du hast das und das nicht gemacht. Dann bin ich schon bisschen so angepisst, so, auf die Lehrer. Aber sie können ja eigentlich auch nix dafür, weil sie müssen's ja korrigieren. Und manchmal, wenn ich da so eher so, ja, okay, so Sätze schreibe, und dann die Lehrer mir so ein Feedback geben, dann denk ich mir so, aha, okay. Dann werd ich's nächstes Mal besser machen.

Eine Diskrepanz zwischen der Beurteilung des eigenen Textes und der Beurteilung durch die Lehrperson wirkt frustrierend und »pisst« mitunter sogar an, besonders wenn das Endprodukt mit einigen Emotionen verknüpft wird. Frustrationen treten auch auf, wenn S* bemerken, dass dieses Feedback immer dasselbe ist, sie in ihrer Entwicklung also festzustecken scheinen. S* können dabei nicht selbst beurteilen, ob diese Tatsache stimmt; als Autoritätsperson, aber auch

Schreibvorbild sind Lehrpersonen eine entscheidende beurteilende Kraft, die den weiteren Verlauf der Schreibentwicklung stark lenken kann.

Auch Gleichgültigkeit findet sich als Reaktion auf negatives Feedback. Manche S* lassen dieses Feedback »einfach stehen«, tun also aktiv nichts damit: andere verbessern ihre Texte, allerdings nur, »damit [sie] einfach fertig [sind]«, und schauen sich das angebotene Feedback dabei nicht richtig an. Hat ein*e S* sich keine Mühe bei dem abgegebenen Text gegeben, dann sind S* ohnehin nicht motiviert, die Fehler auf eine Weise auszubessern, von der sie profitieren.

Ein*e S* betont ihre*seine Enttäuschung über negatives Feedback:

I: Und wenn's etwas (Negatives) ist?

S7: Na ja, man// Na ja, ist ja schon ein bisschen blöd, denn das heißt, also für mich heißt es dann so, dass man da nicht so viele Gedanken gehabt haben. Und nicht so konzentriert sind, und so. Ich bin dann manchmal traurig, aber ich schreibe dann mehr öfter.

Enttäuschung führt in diesem Fall allerdings dazu, dass die*der S* selbstständig übt und so das eigene Schreiben verbessert. Eine solche eher positiv anzusehende Konsequenz ist nicht immer der Fall – so scheint die Emotion, die das negative Feedback begleitet, ausschlaggebend dafür, ob es als Grund dazu verstanden wird, das eigene Schreiben zu verbessern.

Manche S* bevorzugen positives Feedback im Allgemeinen:

I: Was hältst du [von Rückmeldungen]?

S6: Wenn es was Gutes ist, gefällt's mir. Aber wenn's was Schlechtes ist und ich Fehler habe, dann versuche ich's nicht mehr zu machen. Da sag ich, okay, ich habe einen Fehler gemacht, sie hat's mir korrigiert, alles okay. Aber manchmal versteh ich das nicht.

Als unverständlich und »unnötig« wird negatives Feedback dann bezeichnet, wenn es von Lehrer*innen unleserlich geschrieben wird. Feedback, das auch inhaltlich nicht verstanden wird, kann klarerweise keinen Lernzuwachs bringen und wird von S* ebenso abgelehnt. Dies geht sogar so weit, dass S* sich aktiv wünschen, leserlicheres und verständlicheres Feedback zu erhalten, um nicht dauernd bei Lehrpersonen nachfragen zu müssen.

Interessant ist auch die Ansicht einer*s S*:

I: Und wenn du jetzt einen Text zurückbekommst, dann kriegst du ja eine Rückmeldung drauf, meistens. Also, was so verbessert wurde und so ein Kommentar. Was hältst du von denen?

S10: Ähm, bei mir, ähm, sagt meine Lehrerin meistens, dass ich es gut gemacht habe oder »bravo«. Äh, es war fast nie so schlimm.

I: Mhm.

S10: Ja, es war halt immer leicht und gut. Ja.

[...]

I: Okay. Und hilft dir das dann, was da steht?

S10: Äh, na ja. Nein, nicht so. Weil ich bin dann halt bisschen motiviert, aber das geht dann wieder vorbei.

Lob ohne das Hinzufügen von Verbesserungsvorschlägen hilft also nicht dabei, die Motivation

von S* anzuheben. S* erkennen sogar selbst an, dass die Motivation sich zwar für eine kurze Zeit zu heben scheint, dann aber wieder abfällt. Hier scheint sich der Wunsch zu verstecken, hilfreiches, d.h. durchaus auch kritisches Feedback für die eigenen Texte zu erhalten. Wird dieses nicht gewährt, fällt die Motivation wieder ab. Feedback ohne Lösungsvorschläge werden auch tatsächlich als nicht hilfreich bezeichnet.

Die erhaltenen Feedbacks werden ansonsten allerdings positiv eingeschätzt. So sind sie vor allem dazu nützlich, die eigenen Fehler zu erkennen und an diesen zu arbeiten. Hier sind zu-
meist ebenso orthografische oder grammatische Fehler gemeint, welche damit wiederum einen hohen Stellenwert annehmen. Ebenso ist Feedback dazu da, die eigenen Schwachstellen zu erkennen und an ihnen zu arbeiten. Dabei wird ein Wille ersichtlich, sich im Allgemeinen zu verbessern; S* wollen aktiv an ihren Schreibfähigkeiten arbeiten. Selbst negatives Feedback wird damit in einen positiven Bezug gesetzt:

I: [...] Und gibt's irgendwas, wo du auch sagst: so eine Rückmeldung gefällt mir eher nicht?
S9: Nein. Also, ich find's völlig in Ordnung, dass man so ein Kommentar noch dazuschreibt. Ich glaub, es ist auch besser so, weil die Kinder können sich dann// Die Schüler können sich dann besser erkennen, was man noch nicht kann. Und was man noch kann.

Der Lehrperson wird dabei eine wohlwollende Rolle zugeschrieben; S* sind der Meinung, Lehrer*innen würden darauf aus sein, S* zum Schreiben zu motivieren und ihnen im Allgemeinen zu helfen:

I: Und was steht dann da so?
S3: Äh. Dass alles falsch und musst alles von vorne machen. Oder, wenn es was (Kurzes steht), dann steht »Bravo«, »Super«, »Gut gemacht«, »Mach so weiter«, solche Sachen. Unser Lehrer will uns eigentlich, halt, wenn wir sowas machen, motivieren, halt. Sonst wenn du wieder so machst. Halt, die tun alles, was sie// Äh, was sie können, um Kinder etwas zu beibringen. Und das find ich intelligent von ihnen. Halt, das ist super. Aber es geht// wenn man die Stunde stört, dann// Die bekommen das Geld trotzdem, aber da lernen wir gar nichts. Weil das ist normalerweise, wenn wir nichts lernen, dann ist es nur wegen uns, nicht wegen die Lehrern. Die machen alles, was wir machen sollen, leise sein. Sie probieren alles, das wir lernen können, dann eine gute Job finden oder eine gute Arbeit. Weil sie will// Sie wollen, dass wir eine gute Zukunft haben.

Aus diesem Absatz wird ersichtlich, welche positiven Motive S* Lehrer*innen zuschreiben. Dies ist insofern als stark förderlich für den Lernzuwachs von S* zu sehen, als dass sie damit der Kompetenz, den positiven Einflüssen, den Verbesserungsvorschlägen und der Einschätzung der Lernzustände vonseiten der Lehrer*innen vollstes Vertrauen geben. Zugleich sind S* sich ihrer Selbstverantwortung bewusst – ab einem bestimmten Punkt können auch Lehrpersonen nicht mehr die Kompetenz der S* steigern, wenn nicht diese auch ihren Teil dazu beitragen. Im Allgemeinen wollen Lehrperson durch ihre Feedbacks allerdings motivieren; sie haben also stets die Absicht, die Schreibmotivation von S* aufzubauen.

Dieses Vertrauen in Lehrpersonen als Schreibmentor*innen wird auch in einer weiteren Aussage ersichtlich:

I: Und wie ist es dazu gekommen, dass du jetzt weniger Fehler machst?

S6: Ich hab immer wieder dieses Wort geübt, geschrieben, alles Mögliche. Ich hab mehr geschrieben, dass meine Schrift besser ist und auch die Rechtschreibung. Ich hab mehr Bücher und so gelesen, halt. Eine Zeit lang. Dann ist es weniger geworden auf einmal. Ich hab's auch nicht geglaubt, die Frau [Deutschlehrerin] hat's mir gesagt.

I: Also, die Frau [Deutschlehrerin] hat dir gesagt, dass es besser geworden ist.

S6: Ja.

S* setzen somit nicht nur Vertrauen in Lehrpersonen; sie sind auch darauf angewiesen, durch Fremdbeurteilung zu erkennen, auf welchem Niveau die eigenen Schreibkompetenzen sich ansiedeln, eine Notwendigkeit, die vor allem bei anfänglichen Schreiber*innen aufkommt. Eine positive Beurteilung der Entwicklung wirkt sich auch positiv auf die Schreibmotivation der S* aus. Dieses Vertrauen drückt sich auch darin aus, dass die Beurteilung der Lehrperson auch dann angenommen wird, wenn die Leistung nicht deren Ansprüchen gerecht wird:

I: Das ist sehr cool. Hast du vielleicht eine Schreibaufgabe, die dir im Gedächtnis geblieben ist?

S2: Ja, wir mussten im Gymnasium [Anm.: S* hat vor der NMS ein Gymnasium besucht] eine Gruselgeschichte schreiben, und ich wusste nicht, was ich schreiben soll. Mir ist es nicht eingefallen. Und da hab ich so nachgedacht, und dann irgendwas geschrieben, und mein Lehrer ist gekommen und hat gesagt, [Name], was machst du hier? Ich hab gesagt, keine Ahnung, mir ist nichts eingefallen. Und er hat gesagt, ja, du kannst eh super Geschichten schreiben, warum machst du's jetzt nicht mehr? Und dann hab ich so nachgedacht, danach ist mir etwas eingefallen, und dann hab ich es einfach geschrieben.

Positives Feedback motiviert, indem S* sich ihrer Stärken bewusst(er) werden, diese leichter oder überhaupt erkennen können und aufgrund des dadurch erhaltenen Feedbacks »glücklich« und »stolz« sind. Von S* wird ebenso betont, dass negatives Feedback nicht als »Beleidigung« angesehen wird, wenn es eine Möglichkeit bietet, die eigenen Schreibfähigkeiten zu verbessern.

Insofern suchen S* auch aktiv (und freiwillig) nach Feedback, das es ihnen ermöglicht, sich zu verbessern:

I: Aha. Okay. Und warum machst du das? Warum gibst du's dem Lehrer?

S7: Weil ich will gerne meine Fehler wissen. Welche Fehler ich da hab. Und sonst weiß ich nie, was mein Fehler sind, und ich schreib schon wieder nochmal dieselben Fehler.

Im Gesamten verhilft Feedback, welches ebenso Kritik bietet, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und an diesen zu arbeiten. Negatives Feedback wird anscheinend dann als wenig förderlich erlebt, wenn es keinerlei positiven Aspekt enthält; Lob ohne Kritik wird ebenso als nicht hilfreich erlebt. Die für S* motivierendste Rückmeldung scheint daher eine nachvollziehbare Mischung aus genügend Lob und genügend Kritik darzustellen. Dazu suchen sie auch aktiv Feedback auf und wünschen sich Kritik ebenso wie Lob.

6.1.9 Weitere Kategorien

»Das eigentlich so das Wichtigste, dass man überhaupt seinen Namen schreiben kann [...].«

S* nennen einige weitere Kriterien, die laut ihnen maßgeblich für die eigene Schreibmotivation sind.

Der Aspekt der *Sprache* spielt für S* eine bedeutende Rolle. Von den 15 befragten S* geben 2 an, Deutsch als Erstsprache zu sprechen. Eine*r dieser S* vermutet in weiterer Folge, sie*er würde sich mit dem Schreiben leichter tun, eben da Deutsch die Erstsprache ist:

I: Wenn wir noch einmal zurückgehen zu den anderen Schülern und Schülerinnen - wo haben die noch Probleme? Bei der Rechtschreibung. Gibt's noch was?

S9: Manchmal bei der Sprache, glaub ich. Weil manchmal verstehen sie es nicht so gut.

I: Mhm. Ist es bei dir auch ein Problem?

S9: Nein. Also, meine Muttersprache ist Deutsch. Und dann ist es leicht für mich.

I: Noch irgendwas? Also Rechtschreibung, Sprache ...

S9: Also, auch die Wörter und so auf Serbisch oder Türkisch sind anders als auf Deutsch. Und es gibt vielere// Also, in Serbisch ist es so andere Buchstaben und so, und hier sind es auch andere Buchstaben. Also, es ist schon schwer, wenn man zu Hause eine Sprache spricht und dann hier//.

Hier wird eine recht problematische Komponente sichtbar – in diesem Fall ergibt sich schon bei der Frage nach der Erstsprache ein interessanter Zwischenfall (auf die Frage »Was ist deine Muttersprache?« antwortet die*der S9: »Ser// Äh, Deutsch.«), womit Deutsch als die »gewünschte« Sprache offenbart wird. Es scheint sich ein von S* wahrgenommenes Prestige der deutschen Sprache zu ergeben. Wer laut dieser Erkenntnis Deutsch als Erstsprache beherrscht, hat allgemein bessere Voraussetzungen. Bemerkenswert ist hierbei, dass die*der S* Orthografie-Probleme nicht als *Ursache* einer anderen Erstsprache als Deutsch sieht, sondern als *zusätzliches Problem*. Insgesamt sieht sich damit der (nicht unbedingt derart generalisierbare) Gedanke bestärkt, dass S* dann am meisten Probleme mit dem Schreiben und den eigenen Schreibfähigkeiten haben, wenn die eigene Erstsprache nicht Deutsch ist. Dieser Gedanke hat sich so sehr verfestigt, dass S* mit anderer Erstsprache als Deutsch diesen auch genau so wiedergeben, um die eigenen noch nicht stark entwickelten Schreib- und Sprachfähigkeiten zu erklären:

S10: ((Pause)) Mh. Ähm, manche reden nur auf Türkisch. Von meine Freunde. Die sprechen immer auf Türkisch, und die können halt nicht gut Deutsch sprechen. Ich auch nicht, aber ich probier halt mehr halt auf Deutsch// Deutsch zu sprechen. Und ja. Und meine Freundin, ich hab ihr gesagt, dass sie immer auf Deutsch reden soll, und sie macht das halt nicht. Ja, deshalb kann sie's auch nicht so gut.

Dies kann besonders dann zu Problemen mit der Schreibmotivation führen, wenn S* nicht nur durch eigene Ansichten, sondern auch durch Ansichten der Umgebung (Lehrpersonen, Peers, aber auch weitreichendere Entitäten wie die gesellschaftliche Erwartungshaltung) darin eine

selbsterfüllende Prophezeiung zu sehen beginnen und die eigenen Schreibfähigkeiten durch die (nicht wählbare) Erstsprache in ihrem Niveau als prädestiniert und nicht änderbar ansehen.

S* erwähnen ebenso die Wahl des *Schreibmediums*. So wird erwähnt, dass gern mit der Hand geschrieben wird; allerdings wird auch der Wunsch geäußert, auf einem Computer mit der Tastatur zu tippen, da dies »schneller und leichter« ist und keine Tinte verbraucht. In der Freizeit wird sehr häufig auf dem Computer oder am Handy geschrieben; auch wünschen sich S*, ihre Hausübungen mit dem Computer schreiben zu dürfen. Sie erkennen allerdings auch an, dass der Besitz eines Computers nicht für alle Schüler*innen gegeben ist:

I: Mhm. Würdest du das dann lieber auf dem Computer schreiben oder passt das eh so?

S11: Für mich ist es auf dem Computer leichter und schneller, aber viele haben halt keinen Computer, also Laptop. Müssten sich dann extra einen anschaffen. Ist dann auch blöd in einer NMS. Wenn man zum Beispiel auf eine HTL geht nachher, kann man den Laptop, den man jetzt hat, vergessen. Weil da sind die Anforderungen ganz anders.

Eine besondere Rolle spielt für S* das *Schriftbild*. Dieses wird überraschend oft erwähnt und von S* mit einer »guten Schreibfähigkeit« verbunden: wer gut schreiben kann, muss zwingend für S* auch schön schreiben können. Überraschend ist dies insofern, als dass auf das Schriftbild und die Bedeutung dessen für S* in der Forschung zur Schreibmotivation keinerlei Acht gegeben wird. Tatsächlich wird auf die Frage, ob man ein*e gute*r Schreiber*in ist, oft damit geantwortet, ob man »schön« oder »hässlich« schreibe:

I: Mh. Wie gut kannst du schreiben?

S4: Schiech. Ich schreib sehr schiech.

Hier scheint eine Komponente der Kreativität, damit auch der eigenen Entfaltung, mit dem Schreiben verbunden zu werden, indem das Schriftbild auf individuelle Weise gestaltet wird. Die Schrift wird von S* verändert, je nachdem, in welcher Laune sie sich befinden und wozu sie Lust haben; beim Abschreiben wird durch das schöne Gestalten der Schrift durch Farben und Formen ein Element der eigenen Identität beibehalten, auch wenn die abgeschriebenen Texte generisch sind. Diese Verbindung wird teilweise durch die getätigten Aussagen stark verdeutlicht:

S8: Also// Wenn ich schreibe, am meisten zeichne ich auch damit. Weil ich forme die Buchstaben irgendwie so, um// So, mehr so bunt. ((Pause)) Fantasie einfach.

[...]

I: Mhm. Ähm, würdest du sagen, du kannst gut schreiben? Und ich mein jetzt nicht schön, sondern so vom Inhalt her.

S8: Also, ich kann gut schreiben. Letztes Jahr war ich schon bisschen schlecht, aber ich bin besser geworden. Weniger Rechtschreibfehler in Hausübung und so weiter.

An dieser Passage wird deutlich, dass S* nicht das Schreiben von Texten mit Kreativität in Verbindung stellen, sondern das *Gestalten von Texten*; und im Gegenzug wird die Qualität des

Inhalts nicht an Kreativität bemessen, sondern daran, wie viele formale Kriterien die S* einhalten können. Dem Schreiben wird somit die Kreativität genommen, die ihre Ausdrucksmöglichkeit stattdessen im Schriftbild findet. Angesichts dieser Interpretationsweise scheint es logisch, dass dem Schriftbild daher so viel Beachtung geschenkt wird und dieses dermaßen oft Erwähnung findet. Diese Wichtigkeit sticht heraus, wenn ein*e S* sogar am Ende eines Interviews die Frage, ob noch etwas Wichtiges von ihrer*seiner Seite erwähnt werden soll, mit dem Beschreiben des eigenen Schriftbildes beantwortet.

Wurde nach dem *Nutzen des Schreibens* aus Perspektive der S* gefragt, so haben sich vielfältige Antworten ergeben. Da diese aus einer hypothetischen Sicht gesehen wurden, wurde darauf verzichtet, sie anderen deduktiven Kategorien zuzuordnen, auch wenn sich dabei Schwerpunkte ergeben. Der Einfachheit halber werden diese im Folgenden in einen allgemeinen und einen schulischen Bereich eingeteilt.

Im allgemeinen Bereich wird das Schreiben von S* sowohl als Kulturtechnik als auch als nötige Fähigkeit zur späteren Berufsausübung betrachtet. So finden S* es bedeutend, in der Schule zu lernen, wie ein Lebenslauf und ein Bewerbungsschreiben auszusehen haben, um überhaupt erst in einen Beruf einsteigen zu können. Weiters wird die Bedeutung des Schreibens im Berufsleben selbst anerkannt:

S8: Und für Arbeit eigentlich auch schon wichtig. Ohne Rechtschreibfehler.

I: Also, wie meinst du das genau?

S8: Also, wenn man jetzt arbeiten geht, und wenn man einen Brief schreiben würde, muss man eigentlich// Fast darf man nicht Rechtschreibfehler haben.

Auch ist ihnen bewusst, dass in der Arbeitswelt ein gewisser Standard der Schreibfähigkeiten verlangt wird:

S3: Weil Schreiben// Zum Beispiel, wenn du ein Architekt bist, dann musst du irgendwas schreiben oder zeichnen. Halt, ze// schreiben gibt's auch ein Nachteil und Vorteile, eigentlich.

Abgesehen von der Notwendigkeit des Schreibens im Beruf wird dieses auch als Kulturtechnik angesehen. Als diese speichert sie wichtige Informationen, auch wenn diese nicht direkt relevant für S* selbst sind. Beispielsweise sind sie sich darüber im Klaren, dass durch Schrift historische Fakten festgehalten werden. Auch sind sich S* der Tatsache bewusst, dass das Schreiben eine Tätigkeit ist, die im Alltag gebraucht wird; sie erkennen an, dass Schrift ein Teil des alltäglichen Lebens ist und aus diesem nicht weggedacht werden kann. Dies ist selbst dann der Fall, wenn das Schreiben einer*m persönlich missfällt:

S3: Eigentlich Schreiben mag ich nicht gern, (schon so ne Angewohnheit), etwas zu schreiben, so. Wenn man muss, man schreibt alles, halt. Das ist etwas Normales wie, äh, aufstehen und sich so anziehen und so halt.

Im schulischen Bereich wird das Schreiben vor allem genutzt, um zu lernen. Dies kann auch außerhalb des Deutschunterrichts geschehen. So wird erwähnt, dass S* schreiben, um bestimmte Informationen abrufbereit zu halten und sich diese zu merken. S* bezeichnen eine solche Tätigkeit teilweise als »besser lernen«: durch das Schreiben kann ihrer Meinung nach »besser« gelernt werden. Dazu gehört auch, überhaupt den Stoff festzuhalten, der im Endeffekt gelernt werden soll. Diesen Nutzen betonen S* auch selbst in ihrem eigenen Lernverhalten:

I: Was würdest du sagen, warum schreibt man überhaupt in der Schule? Was bringt das?

S7: Weil man einfach mehr mit Schreiben, ähm, speichert oder so irgendwas, glaub ich?

I: Ich weiß, was du meinst.

S7: Bei mir ist das so, ich musste ja einmal in Geografie die Bezirke lernen. Weil ich konnte sie nicht. Und dann hab// hat meine Lehrerin// Also, ich hab eine (.)-Lehrerin gehabt, die hat gesagt: komm, lass uns Bezirke lernen. Und ich hab gesagt: ich hol schnell einen Stift und Papier. Und sie so: warum? Und ich so: weil ich da mehr merke als, ähm, einfach so zu reden.

Dieser Nutzen wird auch dann ersichtlich, wenn S* die Vorteile des Schreibens und des Notizenverfassens erkennen, die darin liegen, sich bestimmte Informationen besser merken zu können, als wenn sie bloß gehört werden:

I: Mhm, mhm. Und was würdest du sagen, warum schreibt man überhaupt in der Schule?

S10: Ha. Äh, weil man's besser merken kann. Weil wenn// Wenn die Lehrerin was erzählt und keiner zuhört oder wenn jemand zuhört und es nicht verstehen kann, ist es halt leichter, wenn man schreibt. Oder man kann's dann auch durchlesen, wenn man's vergisst, aber wenn man's nur zuhört, kann man's leicht vergessen.

Neben diesem Festhalten von Informationen und Wissen für den eigenen Gebrauch wird das Schreiben auch genutzt, um sich neue Wörter einzuprägen, indem diese mehrmals schriftlich notiert werden, oder um das Schreiben bestimmter Textsorten zu üben, damit in der Schule der verlangte Stoff auch beherrscht werden kann. Auch Orthografie und Grammatik werden durch das Schreiben geübt und weiterhin gelernt. Dies geschieht ungeachtet dessen, ob das Schreiben selbst gemocht wird oder nicht:

S3: [...] Und diese Texte sind, ich hasse die, ich hasse schreiben, aber die sind auch sehr wichtig fürs Üben.

Eine Motivation für das Schreiben stellen ebenso Noten dar. S* wollen ihre Schreibfähigkeiten verbessern, um bessere Deutschnoten zu erhalten. Wird viel geschrieben, so ergibt sich der Vorteil, nicht nur das eigene Deutsch zu verbessern, sondern auch bessere Noten zu bekommen. Im Umkehrschluss kann es vorkommen, dass S* das Schreiben allein für Schularbeiten und Tests als notwendig empfinden:

S4: Wenn, äh, wenn kein Schularbeit gibt oder kein Test, das [Anm.: das Schreiben] brauch ich dann nicht.

Paradoxerweise wird selbst das Schreibinteresse mit guten Noten in Verbindung gebracht, bzw. wird Interesse für das Schreiben zu dem Zwecke aufgebaut, gute Noten zu bekommen:

S12: Ja, ich probier Interesse zu geben, halt. Halt, ich will auch, dass meine Noten gut sind. Und// Und dass ((Pause)) schaffe. [...]

Das Schreiben von Texten in der Schule dient ebenso dazu, die eigenen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Diesen Beweis vollbringen S* vor allem vor den Lehrpersonen. Die Lehrpersonen sollen durch das Schreiben in der Schule sehen, welche Fähigkeiten S* vorweisen können und wie sich diese gestalten. Dies kann sich im benutzten Wortschatz, in der Komplexität der formulierten Sätze oder in der allgemeinen Qualität der Texte zeigen.

Damit zeigt sich, dass S* den Nutzen des Schreibens auf sehr vielfältige Weise sehen und sich dessen bewusst sind, dass das Schreiben eine Kulturtechnik darstellt, die für die Bewältigung des Alltags beherrscht werden soll. Dies wird selbst dann anerkannt, wenn S* ansonsten das Schreiben eher ablehnen. Daher kann gesagt werden, dass S* durchaus schreibmotiviert sind, um ihre zukünftigen Perspektiven zu stützen und alltägliche Aufgaben bewältigen zu können. Die Motivation ergibt sich aus der Notwendigkeit, das Schreiben in der heutigen Gesellschaft zu beherrschen, um sich überhaupt erst bestimmte Aspekte aufbauen zu können.

6.2 Vergleich mit theoretischen Konzeptionen

Wie schon erwähnt, finden sich mit der durchgeführten Forschung alle in der theoretischen Verortung erwähnten Einflussfaktoren bestätigt. In der Forschungsliteratur kommt es vor, dass neben den in dieser Arbeit aufgezählten Faktoren noch weitere vorkommen; da diese allerdings nur sehr vereinzelt auftauchen, wäre eine Erwähnung in der theoretischen Verortung hinfällig gewesen. Durch die Auswertung der Interviews sind dagegen Aspekte der vorhandenen Einflussfaktoren offengelegt worden, die in der Literatur bisher eher unbeachtet geblieben sind. Zudem sind neue Faktoren aufgetaucht, die bis dato in der Literatur kaum bis gar keine Erwähnung finden, obwohl S* diese als wichtige Einflüsse ansehen. Im Folgenden sollen jene Faktoren, die sich in den Interviews herauskristallisiert haben, mit den in der theoretischen Verortung erwähnten Faktoren verglichen werden, um festzustellen, ob die Prioritäten, die von S* gesetzt werden, auch in die bisherige Forschung zur Schreibmotivation einfließen.

Bei dem Faktor *Schreibsozialisation* zeigt sich, dass die Schreibmotivation im Gesamten bei den befragten 10- bis 15-Jährigen im Durchschnitt relativ hoch anzusetzen ist. Kein*e S* lehnt das Schreiben grundsätzlich und vollkommen ab, der Nutzen des Schreibens wird in den meisten Fällen anerkannt. Dennoch bestätigen einige Aussagen, dass die Schreibmotivation im Vergleich zu der Primarstufe gesunken ist – S* berichten, in der Volksschule lieber geschrieben zu haben als in der aktuellen Schulstufe. Werden Gründe dafür genannt, so zeigt sich in einigen

Fällen, dass die produzierten Texte in der Primarstufe positiver wahrgenommen wurden als aktuell.

Von S* werden aktiv die Hilfe von Familienmitgliedern und Lehrpersonen aufgesucht sowie Vorbilder in Form von Autor*innen ausgewählt, um die eigenen Schreibfähigkeiten zu verbessern und qualitativ hochwertigere Texte zu produzieren. Dabei wird auf Personen zurückgegriffen, die von S* als Schreib-Expert*innen angesehen werden. Dies geschieht nicht nur bei zwin- genden Schulaufgaben, sondern auch freiwillig – manche S* schreiben in ihrer Freizeit Texte, um sie anschließend von Lehrpersonen korrigieren zu lassen. Dieser Wille, die Qualität eigener Texte dermaßen zu erhöhen, ist ein Indiz hoher (meist intrinsischer) Schreibmotivation und sollte keinesfalls unterschätzt werden. Die in der Forschung angenommene These, ein Umfeld, welches das Schreiben fördert, fördere auch die Schreibmotivation, zeigt sich durch Aussagen der S* bestätigt: wo in der Familie viel geschrieben und das Schreiben gefördert wird, wird auch lieber geschrieben, dies selbst über den Schulstoff hinaus.

Aus den geführten Interviews wird ebenso klar, dass S* *gehört werden wollen*. Die kommunikative Funktion des Schreibens wird hoch eingeschätzt und als wichtiger Bestandteil erfolgreichen Schreibens anerkannt. Zudem etabliert sich das Schreiben damit als ein gesellschaftlicher Akt (und nicht etwa als ein isolierter Akt eines einzelnen Individuums). Allerdings wird ebenso klar, dass eine extrinsische Motivation durch Notengebung stark gegeben ist. S* geben an, das Schreiben beherrschen zu müssen, um eine gute Note (in Deutsch) zu bekommen. Dies stellt auch in vielen Fällen ihr aktives Ziel dar. Jedoch spielen auch hier weitere Faktoren eine Rolle, die folglich noch ausführlicher besprochen werden sollen.

Ebenso ist fraglich, wieso das Schreiben trotz der eher positiven Einstellung der S* gleichzeitig von ihnen als etwas sozial Unerwünschtes angesehen wird. S* geben vor Peers kaum an, gerne zu schreiben, da dies in einem eigens wahrgenommenen Sinken des Ansehens mündet. Hier ergibt sich also ein Konflikt zwischen der Fremdwahrnehmung des Schreibens, welche mit der grundsätzlich positiven Einstellung aller S* in Kontrast steht. Diese Konstruktion einer »sozialen Erwünschtheit« wäre ein Faktor, dessen Einfluss auf die Schreibmotivation durchaus noch zu erforschen wäre.

Das *Schreibinteresse* hat in den Interviews besondere Bedeutung erfahren. Beachtet man dabei die vier Phasen des Schreibinteresses nach Lipstein und Renninger (2007) (s. Kapitel 3.2 »Schreibinteresse«), kann man feststellen, dass die befragten S* sich auf unterschiedlichen Stufen befinden. Jene S* auf den beiden ersten Stufen empfinden das Schreiben noch als »mühsam« und »anstrengend«, da entweder das Ziel des Schreibens stark extrinsisch geprägt ist bzw.

nicht verstanden wird oder der motorische Akt bzw. einige Teile des kognitiven Aktes (Orthografie, Grammatik) noch nicht automatisiert wurden. Dagegen empfinden S* auf den höheren beiden Stufen das Schreiben als wirkungsvoller und bedeutender; sie suchen auch aktiv das Feedback von Lehrpersonen auf. Ähnlich breitgefächert zeigen sich auch die Antworten der S*, wodurch sich die Ambivalenz des sichtbaren Schreibinteresses erklären lässt. Das Schreiben in der Freizeit wird mit dem Interesse daran verbunden, einen mehr als schulischen Nutzen im Schreiben zu sehen, wodurch das Schreiben in der Freizeit (aus freiwilligen Stücken) eher bei jenen S* beobachtet werden kann, welche eine höhere Stufe des Schreibinteresses erreicht haben.

Bemerkenswert ist auf jeden Fall, dass der Faktor der Kreativität eine größere Rolle spielt, je höher das Schreibinteresse angesiedelt werden kann. Auch Emotionen tragen Bedeutung – je positiver diese sind, desto positiver wird dem Schreiben gegenübergestellt. Kommt es hingegen zu Frust oder dem Gefühl, eine Aufgabe wäre unbewältigbar, d.h. zu einem Gefühl der Ohnmacht, wird das Schreiben stark negativ gefärbt. Insgesamt ergibt sich damit das Bild des Schreibens als eine Tätigkeit, die positive Emotionen und einen Willen zur Kreativität voraussetzt, um gern durchgeführt zu werden.

Interesse an den vorgegebenen Themen ist ein weiterer bedeutungsvoller Faktor. S* geben an, das Interesse aktiv aufrechterhalten bzw. entwickeln zu wollen, indem sie sich mit den vorgegebenen Themen soweit wie möglich beschäftigen. Ist ein Thema allerdings zu uninteressant, kann also kein Bezug dazu hergestellt werden, so tun sich S* im Allgemeinen schwer damit, Texte zu produzieren. Selbst ein situatives Interesse kann dann nicht immer hervorgebracht werden.

Bei der *Bedeutung des Schreibens* wird klar, dass S* das Schreiben sehr stark mit ihrer eigenen Identität verknüpfen (können). S* benutzen das Schreiben, um sich neues Wissen einzuprägen, um neues Wissen zu generieren oder um die eigene Persönlichkeit durch schriftliche Produkte auszudrücken. Zu diesem Zweck werden einige Schreibprodukte bei ihnen behalten, was wiederum heißt, dass Lehrpersonen sowie Erziehungsberechtigte womöglich nicht immer das volle Ausmaß der Schreibmotivation einer*s S* begreifen. Das Schreiben wird teilweise zu etwas Privatem, dessen Kommunikationszweck in dem eigenen Selbst liegt. In diesen Fällen liegt nicht mehr der formale Charakter (»wenige Fehler«) im Vordergrund, sondern das Schreiben wird an seinem Inhalt bemessen, ein Idealzustand, der meist in weiterer Folge nur von sehr geübten Schreiber*innen erreicht wird. Hier kann eine Trennung zwischen schulischem und

persönlichem Schreiben beobachtet werden: das schulische Schreiben orientiert sich an formalen Kriterien, das persönliche Schreiben bietet Freiheit und die Möglichkeit eines Selbstaudruckes.

In dieses persönliche Schreiben spielen für S* wichtige Konzepte wie Fantasie, Empathie und Gefühle ein, die sie in den eigenen Texten ausdrücken oder in sie einfließen lassen. Diese Konzepte werden als dermaßen wichtig erachtet, dass S* angeben, ein*e Schreiber*in ohne Fantasie wäre kein*e gute*r Schreiber*in. Dies scheint dann eine kuriose Aussage, wenn S* dieselben Komponenten nicht in *schulische* Texte einfließen lassen, sondern dazu allein das Schreiben in der Freizeit wählen; womöglich, weil sie der Meinung sind, das schulische Schreiben sei als etwas eher Kriteriengeleitetes, Formales anzusehen, bei dem kein Platz für obengenannte Eigenschaften bleibt.

Schreibziele stellen für S* vor allem *Lernziele* dar. Diese können entweder intrinsischer oder extrinsischer Natur sein. Extrinsisch sind sie dann, wenn S* vor allem gute Noten erzielen wollen, indem sie ihre Schreibfähigkeiten erhöhen; intrinsisch sind sie dann, wenn S* die eigenen Schreibfähigkeiten erhöhen, weil sie dies aus persönlichen Gründen wollen. Dieses »freiwillige« Üben ist keineswegs ein seltenes Merkmal: einige S* geben an, Buchpassagen abzuschreiben oder Wörter nachzuschlagen, um nicht nur die Schreib-, sondern auch die Sprachfähigkeiten zu verbessern. Es ist also durchaus der Wunsch gegeben, die eigenen Fähigkeiten zu verbessern.

Im Bereich der *Schreibkompetenz*, *Selbstwirksamkeit* und *Selbstbeurteilung* drängt sich das Bild auf, dass S* die eigene Schreibfähigkeit allgemein als nicht besonders hoch einschätzen. Sie erwähnen, dass sich ihre Schreibfähigkeit durch allerlei Komponenten verbessern könnte. S* nennen ihr eigenes Schreiben vor allem da »schlecht«, »nicht gut« oder »mittelmäßig«, wo viele Orthografie- und Grammatikfehler in Texten vorkommen. Damit scheint die formale Korrektheit in den Vordergrund zu rücken, um Schreibfähigkeiten zu beurteilen. Dies schließt wiederum an den Unwillen an, in der Freizeit entstandene Texte weiterzugeben, sofern S* darin Fehler vermuten (ein*e S* erklärt dies mit dem passenden Satz: »Meine Fehler sind meine Fehler«). Beinahe zeigt sich darin eine Scham gegenüber den Fehlern im Text, welche von anderen gesehen werden könnten. Dem ist auch ein solcher Fokus auf formale Kriterien zu entnehmen, dass davon ausgegangen werden kann, die S* befinden sich noch im Bereich des *performativen Schreibens*, haben also noch keine höhere Entwicklung des Schreibens erreicht. Aus diesem Blickwinkel betrachtet sollte sich der Deutschunterricht das Ziel nehmen, die Ent-

wicklung des Schreibens voranzutreiben, sodass von einem bloßen Fokus auf formale Richtigkeit abgewichen wird. Möglich ist dies auch dadurch, den Unterricht in eine Richtung zu lenken, die sich nicht ausschließlich mit Fehlern beschäftigt, sondern den Inhalt eines Textes ebenso ernst nimmt.

Dass die Transkriptionsfähigkeiten der befragten S* noch wenig ausgeprägt zu sein scheinen, wird dann ersichtlich, wenn S* über die Mühen klagen, die mit dem motorischen Akt des Schreibens verbunden sind. Sie messen diesem auch eine hohe Bedeutung zu. Da hier das Arbeitsgedächtnis durch das ständige Abrufen orthografischer Regeln sowie durch die noch zu wenig eingeübten motorischen Handgriffe belastet wird, empfinden S* das Schreiben als überaus mühevoll. S* erkennen hier selbst an, dass allein Übung zu einer Automatisierung dieser Teilfähigkeit führen kann. Inwieweit diese Übung auch durchgeführt wird, liegt allerdings im Großteil der Fälle im Ermessen der S* selbst. Dass überhaupt geübt wird, erwähnen aber beinahe alle S*; dieses Einüben wird also durchaus als notwendig empfunden.

Auch mit dem »Selbst-Formulieren«, d.h. mit dem eigentlichen Verfassen von Texten, werden oftmals Schwierigkeiten verbunden. S* geben an, für diese Tätigkeit viel nachdenken zu müssen, was wiederum als schwierig und zeitaufwendig angesehen wird. Infolgedessen können die eigens gesetzten Schreibziele oft nicht in zufriedenstellendem Ausmaß erreicht werden, wodurch die eigene Selbstwirksamkeit sinkt. Zwar sind S* durchaus bemüht, die eigenen Schreibfähigkeiten stetig zu steigern, sehen sich jedoch mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, die vor allem ihr noch nicht erreichtes Maß an Übung und/oder Entwicklung betreffen. Insgesamt zeigen sich in diesem Bereich starke Probleme, bei denen interveniert werden müsste, um die Schreibmotivation der S* zu steigern.

Bei der *Selbstregulation* fällt auf, dass S* instinktiv einige Stützstrategien verwenden. So sind sie der Meinung, dass das Produzieren von Texten nur dann gelingt, wenn Konzentration vorhanden ist und man genügend »nachdenkt«. Die Konzentration wird mithilfe verschiedener Strategien erreicht – das Hören von Musik, das Aufsuchen ruhigerer Orte, das Vermeiden wichtigen Schreibens im Klassenzimmer, um sich nicht mit Ablenkungen konfrontiert zu sehen, usw. Das »Nachdenken« hingegen wird nicht näher beschrieben. Es kann vermutet werden, dass S* auch damit eigentlich Konzentration meinen – man soll konzentriert schreiben und sich mit einem Thema beschäftigen, um einen guten Text zu produzieren.

Das Element von Emotionen kommt auch in diesem Bereich erneut vor. Je nachdem, welche Emotionen S* empfinden, schreiben sie entweder lieber oder vermeiden das Schreiben. Damit

ist das Schreiben stark affektiv gefärbt, eine Tatsache, die in der Forschung zur Schreibmotivation noch wenig Beachtung findet. Ziel einer Intervention könnte so beispielsweise sein, die Selbstregulation von Emotionen zu fördern, um Schreibunlust zu vermeiden.

In den Interviews zeigt sich allerdings auch, dass S* kein Repertoire an von Lehrpersonen weitergegebenen Strategien besitzen; sie nennen weder kognitive noch metakognitive Strategien. Der Bereich der Selbstregulation scheint an sich ein eher vernachlässigter zu sein, wenn es um den Unterricht der S* geht. Die Antworten auf die Frage nach Strategien beim Schreiben sind durchaus sehr intuitiv und zeigen, welche Schritte S* instinktiv einleiten, um den Erfolg des eigenen Schreibvorgangs zu sichern. Strategien für die Planung von Texten werden nicht erwähnt. Teilweise wird sogar erklärt, dass »einfach drauf los [zu] schreiben« die beste Strategie wäre, die S* kennen. Somit kann es leicht zu Frustrationen kommen, da S* nicht klar ist, wie sie sinnvoll einen Text planen können, um während des Schreibens in keine Sackgassen zu geraten. Die häufig genannten Frustrationen sind damit erklärbar und zeigen auf, dass S* von tatsächlichen Strategien stark profitieren würden.

Die *Aufgabenkultur* bedarf laut vielen S* Änderungen, die sie allerdings nicht ganz verbalisieren können. Es bestätigt sich allerdings die Annahme, dass Aufgaben, die allein Faktenwissen oder formales Wissen wie Orthografie- oder Grammatikkenntnisse abprüfen, wenig motivierend sind und von S* eher abgelehnt werden. Teilweise tritt auch der Wunsch auf, mehr zu schreiben – und zwar Texte, die die eigene Meinung erfragen (und akzeptieren) oder die eigene Fantasie anzuregen wissen. Im Gegensatz dazu steht das Abschreiben, das in den meisten Fällen stark abgelehnt und sogar als »unnötig« bezeichnet wird. Dass das Abschreiben derzeit einen solch großen Raum im Unterricht annimmt, ist eine Tatsache, die kritisch zu sehen ist.

Im Grunde beschreiben S*, lernen zu *wollen*. Sie raten jedoch auch zu mehr spielerischen Umsetzungen dessen, indem auf tatsächliche Spiele zurückgegriffen wird. Allein schon die Tatsache, dass nicht die *Art* der Textaufgaben kritisiert wird, sondern dass die *Anzahl* derer laut den befragten S* zu gering ist, zeigt, dass S* mehr Schreibmotivation aufweisen, als in der Schule schlussendlich realisiert wird. Aspekte der Kreativität und der Meinungsäußerungen gehen dabei unter. Interessanterweise wird die Sozialform dabei ambivalent gesehen; manche S* möchten das Schreiben in einen gemeinschaftlichen, sozialen Rahmen eingebettet sehen, manche S* wiederum bevorzugen das Schreiben als Tätigkeit, die im Alleinsein bewältigt wird. Jedenfalls wird auch ein Wunsch nach Autonomie stark ersichtlich; S* wollen lernen, sie wollen interessante Themen bearbeiten und sie wollen für ihr eigenes Lernen Verantwortung übernehmen. Diese Wünsche werden von der Schule nur teilweise (oder gar nicht) erfüllt, was wiederum in

Frustration und einem insgesamt Sinken der Schreib- sowie Selbstmotivation mündet.

Beim *Feedback* herrschen sowohl positive als auch negative Ansichten vor. Insgesamt ergibt sich jedoch das Bild, dass sowohl Kritik ohne Lob als auch Lob ohne Kritik mit weniger Schreibmotivation einhergehen. S* suchen aktiv nach Verbesserungsvorschlägen für das eigene Schreiben, sind also offen für Kritik, die allerdings für S* nachvollziehbar sein sollte, um von ihnen auch als hilfreich eingestuft zu werden. Verbesserungsvorschläge werden besonders dann gerne gesehen, wenn S* sich für den Text Mühe gegeben haben und diesen gut gestalten wollten. In einem solchen Fall wird auch mit größerer Anstrengung versucht, die entstandenen Fehler ab jenem Zeitpunkt tunlichst zu vermeiden. Am bemerkenswertesten ist dabei, dass S* aktiv das eigene Schreiben verbessern wollen, also besonders für jene Texte Verbesserungsvorschläge einholen möchten, in denen sie eine Realisierung ihres Potenzials erkennen. Dabei legen S* großen Wert auf die Rolle der Lehrpersonen als instruierende und helfende Unterstützer*innen. Allerdings kann es zu starken Frustrationen kommen, wenn das erhaltene Feedback allein negativer und gleichzeitig ebenso unverständlicher Natur ist. Besonders das korrekte Abschreiben von fehlerhaften Begriffen scheint S* zu missfallen. Hier könnte darüber nachgedacht werden, Verbesserungen von Texten auf eine Art und Weise zu gestalten, die weniger Frustration und Missgunst hervorruft.

Weiters haben sich vier Kategorien aufgetan, die in der theoretischen Verortung keine Erwähnung finden. S* betonen selbst die Wichtigkeit der *Erstsprache* beim Schreiben; dies ist allerdings kritisch zu betrachten, da durchaus die anzweifelbare Haltung vorherrschen könnte, das Deutsche *müsse* als die prestigereichere Sprache gesehen werden. Von einer solchen Perspektive betrachtet wird der Einfluss der Erstsprache nicht Aufgabe der Schreibmotivation, sondern viel eher Aufgabe des Deutsch als Zweitsprachen-Bereichs. Insofern wird auf eine Ausführung dessen in der vorliegenden Arbeit verzichtet.

Das *Schreibmedium* hat laut S* ebenso einen Einfluss auf die Schreibmotivation. So wird von ihnen angegeben, dass sie es bevorzugen würden auf einer Tastatur zu schreiben, da dies schneller vonstattengeht und mit weniger Schmerzen sowie Verbrauch von Materialien einhergeht. Es scheint hier fragwürdig, warum selbst zum jetzigen Zeitpunkt, an welchem die Bedeutung der Digitalisierung im schulischen Kontext immer größer wird, das Tastaturschreiben nicht als eine in jedem Schultyp notwendige Fähigkeit betrachtet wird. S* sind durchaus der Meinung, dass sowohl das Schreiben mit der Tastatur als auch das Schreiben per Hand parallel zueinander existieren können, und handhaben dies in ihrer Freizeit auf ebenjene Weise. Das eine muss über das andere nicht dominieren.

Das *Schriftbild* ist ein Faktor, der S* in einem überraschend hohen Maße wichtig ist. Hier sieht sich anscheinend der Aspekt der Kreativität mit dem Schreiben verbunden, da S* berichten, beim Abschreiben Texte so schön wie möglich zu gestalten, um dabei ihre Fantasie zu entfalten. Dies erscheint als ein wichtiges Indiz dafür, dass S* dem eigentlichen *Schreiben*, also Verfassen eigener Texte, nicht die Kreativitäts-Komponente zuschreiben, die ihm zugeschrieben werden könnte. Einfach gesagt: S* empfinden das Schreiben von Texten nicht als kreativ, weshalb sie darauf zurückgreifen, ihre Fantasie durch das Gestalten von Texten auszuleben. Dies geht sogar so weit, dass S* »gutes/schlechtes Schreiben« und »schönes/hässliches Schreiben« vollkommen gleichsetzen. Diese sehr wichtige Erkenntnis kann folglich in die Gestaltung des Unterrichts miteinfließen. Zumindest lässt sich daraus der Schluss ziehen: S* wollen kreativ sein, ein Outlet für ihre Fantasie geboten bekommen; und der jetzige Deutschunterricht scheint dies nicht in geeigneter Weise anbieten zu können.

Zuletzt ist S* sehr wohl der *Nutzen des Schreibens* bewusst. Kein S* gibt an, das Schreiben hätte keinerlei Nutzen; intellektuell sind sie also in der Lage korrekt zu beurteilen, wo und warum Schrift gebraucht wird. Für S* ist diese Kulturtechnik korrekterweise etwas so Alltägliches wie das »Aufstehen und Anziehen«. Sie nutzen das Schreiben selbst für allerlei Gelegenheiten, die auch außerschulischer Natur sein können. Damit ist eine allgemeine hohe Schreibmotivation verbunden, die klarmacht, dass S* im Schreiben die Fähigkeit sehen, bestimmte Probleme effektiv zu lösen.

6.3 Konsequenzen für den Deutschunterricht

Aus diesen Ausführungen ergeben sich einige Erkenntnisse dazu, wie im Deutschunterricht einer NMS verfahren werden könnte, um die Schreibmotivation von Schüler*innen zu steigern.

- *Lehrpersonen als Schreibvorbilder etablieren.* S* legen sehr viel Wert darauf, wie Lehrpersonen sie bezüglich des Schreibens instruieren und leiten. Es ist unabdingbar, dass Lehrpersonen Konzepte der Schreibentwicklung kennen und somit den individuellen Stand von Schüler*innen beurteilen können. Weiters sollten sie dazu in der Lage sein, Instrumente anzuwenden, die dazu verhelfen, Schüler*innen in die nächste Zone der Entwicklung zu bringen. Dies kann die Lehrperson durch Feedback jeglicher Art bewerkstelligen. Zugleich soll sie eine positive Einstellung zum Schreiben haben und diese vermitteln können.
- *Transkriptionsfähigkeiten automatisieren.* Das Ziel in der Sekundarstufe I sollte sein, Tran-

skriptionsfähigkeiten (motorische sowie orthografische und grammatische Fähigkeiten) so weit wie möglich zu automatisieren, um das Arbeitsgedächtnis von Schüler*innen zu entlasten und ihnen dazu zu verhelfen, Schreiben als mehr als formale Arbeit zu sehen. Diese Fähigkeiten können allein durch Übung automatisiert werden. Dabei ist jedoch fraglich, ob auf die ansonsten eher üblichen Übungsblätter o.Ä. zurückgegriffen werden muss. Auch durch das Schreiben von Texten selbst können diese Fähigkeiten eingeübt werden. Ein Mittelmaß zu finden, das Schüler*innen nicht überfordert, ihnen jedoch auch nicht die Lust am Schreiben verdirbt, wäre eines der wichtigsten Ziele, das Lehrer*innen beachten können.

- *Kreativität und Identitätsäußerung ermöglichen.* Aus den geführten Interviews wird klar, dass Schüler*innen ihre Kreativität ausleben möchten und mit dem Schreiben ihre eigene Identität greifbar machen wollen. Ob dabei zwingend authentische Schreibaufgaben notwendig sind, ist fragwürdig; zumindest sind Aufgaben notwendig, die die Fähigkeiten, Kreativität und Meinungen von Schüler*innen fördern. Daher wären Textaufgaben, bei denen eigens Texte zu formulieren sind, eher vorzuziehen als Aufgaben, bei denen allein abgeschrieben werden muss. Überhaupt soll das Abschreiben so gut wie möglich vermieden werden; es trägt in keinerlei Weise dazu bei, Schüler*innen zu motivieren oder den weitreichenden Nutzen des Schreibens näherzubringen. Zudem wäre es in dieser Hinsicht hilfreich Themen zu wählen, die Schüler*innen interessieren oder die in besonderer Weise auf ihre Lebenswelt Bezug nehmen; mit höherem Interesse geht eine höhere Schreibmotivation einher.
- *Beurteilung von Texten reflektieren.* Bei diesen soll nicht nur die formale Richtigkeit eine Rolle spielen, sondern ein besonderes Augenmerk auf dem präsentierten Inhalt liegen. Die Motivation von Schüler*innen soll von einer extrinsischen (»Ich schreibe, um eine gute Note zu bekommen«) hin zu einer intrinsischen (»Ich schreibe, weil ich möchte«) gelangen, indem nicht nur Schriftbild und orthografische Fehler zur Beurteilung herangezogen werden bzw. diesen weniger Bedeutung zugemessen wird. Stattdessen sollen vor allem Kreativität und Ausdruck der eigenen Identität eine Rolle dabei spielen, wie Texte bewertet werden. Dabei kann auch überlegt werden, das Verbessern von Texten auf andere Art und Weise zu gestalten, als es sonst üblich ist (und damit das Abschreiben von Begriffen zu überdenken). So könnten stattdessen Texte neu verfasst werden oder mit Fehlern auf andere Weise verfahren werden.
- *Schreibstrategien kennenlernen und einsetzen.* Schüler*innen sollen Schreibstrategien schon früh kennenlernen, d.h. wissen, wie ein Text organisiert und geplant werden kann,

sodass das Arbeitsgedächtnis ebenso entlastet wird und weniger Druck beim Schreiben entsteht. Hier ist es vorteilhaft, eine Vielfalt an Strategien vorzustellen, aus denen sich Schüler*innen eine oder mehrere aussuchen können, die sie als Hilfestellung heranziehen. Jedenfalls wird auch damit der Inhalt eher in den Vordergrund gerückt als die druckerzeugende formale Richtigkeit der Texte. Schüler*innen sollen auch aktiv dazu aufgefordert werden, verschiedene Strategien auszuprobieren, um aus diesen die passenden wählen zu können.

- *Selbstregulation fördern.* Auch sollte den Schüler*innen klargemacht werden, wie sie die eigene Motivation aufrechterhalten können, wie sie also z.B. mit negativen Gefühlen umgehen, die das Schreiben zu einem belastenden Akt machen.
- *Selbstbestimmung fördern.* Die Selbstbestimmung der Schüler*innen soll anerkannt und gefördert werden. Dies kann vor allem durch freien Unterricht geschehen, in welchem Schüler*innen sich aussuchen dürfen, welche Aufgaben sie erledigen und wie dies geschehen soll. Individuelle Schüler*innen haben individuelle Bedürfnisse; so sehen manche das Schreiben als isolierte Tätigkeit, während andere am liebsten im Verband schreiben, um in einem verbalen Austausch zu verbleiben. Diesen individuellen Bedürfnissen sollte Raum gegeben werden sich zu entfalten, da auch beim Schreiben von Texten ermöglicht werden sollte, selbstständig und autonom an das Schreiben heranzugehen.
- *Digitalisierung etablieren.* Das Schreiben auf einem Computer entlastet vor allem die Transkriptionsfähigkeit, ist also durchaus als eine Alternative zum Schreiben mit der Hand anzusehen. Als eine Kulturtechnik darf das Schreiben mit der Hand natürlich nicht gänzlich vernachlässigt werden. Aufgrund der Wichtigkeit digitaler Medien wäre es allerdings als vorteilhaft anzusehen, wenn Schüler*innen das Schreiben mit der Tastatur auch in der Schule stärker erlernen und üben. Damit steigt auch die Schreibmotivation, da die Tastatur grundsätzlich Erleichterung beim Schreiben bietet und Frustrationen verringern kann.

Es findet sich das Bild eines Schreibunterrichts wieder, der derzeit seine Schüler*innen zu unterfordern und zu unterschätzen scheint. Zudem wird die Wichtigkeit individueller Kreativität und Vorlieben nicht in einem geeigneten Maße anerkannt. Dies ist sind jedoch änderbare Aspekte und sollten eine zukünftige Perspektive für den Deutschunterricht ermöglichen.

7 **Fazit**

Das komplexe Thema der Schreibmotivation hat in der Forschung noch keine eindeutige Definition erfahren. Stattdessen wird auf verschiedene Einflussfaktoren zurückgegriffen, die je nach Forschungsinteresse variieren und nicht immer die Schreibmotivation als Gesamtkonzept abdecken können. Diese Arbeit hat versucht, den Begriff »Schreibmotivation« zu präzisieren, indem nicht im Vorhinein bestimmte Einflussfaktoren angenommen wurden, sondern nach ebenjenen gefragt wurde. Hierzu wurden Schüler*innen befragt, wodurch sich eine neue, in der Forschung noch kaum vorkommende Sichtweise auf die Schreibmotivation ergab, die auch direkte Einblicke in den tatsächlichen Deutschunterricht an NMS ermöglicht und dazu beiträgt, Vorschläge für die Praxis zu liefern.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und offene Punkte angesprochen werden, welche in Zukunft weiterer Präzisierung bedürfen.

7.1 **Allgemein**

Die Schreibmotivation vereint Ergebnisse der *Schreibforschung* und der *Motivationsforschung* miteinander. Allein dadurch ergibt sich ein recht komplexes Bild, welches zur vollständigen Abbildung seines eigenen Gegenstandes dafür sorgen muss, wichtige Konzepte beider Forschungsrichtungen nicht nur zu erwähnen, sondern auch in Einklang zu bringen. Ähnlich kompliziert gestaltet sich dadurch auch die Benennung der Einflussfaktoren, die die Schreibmotivation erst prägen. Die meisten von ihnen stellen je eigene Konzepte dar; so ist beispielsweise der Einflussfaktor *Schreibsozialisation* ein Forschungsgegenstand der Schreibforschung, welches in sich bereits zahlreiche Erkenntnisse und Konzeptionen enthält. Um nun also die Schreibmotivation in seiner Vollständigkeit erforschen zu können, ist zunächst Wissen darum notwendig, welche Einflussfaktoren *tatsächlich* eine Rolle spielen und wie gerechtfertigt es ist, je nach Forschungsinteresse einige von diesen nicht zu beachten. Für diese Arbeit wurden zehn Einflussfaktoren herangezogen, die in der Literatur am häufigsten vorkommen und durch Untersuchungen eine starke Fundierung erhalten haben. Jedoch werden vereinzelt noch weitere Einflussfaktoren angenommen, wodurch ebenso die Frage entsteht, welche Faktoren überhaupt eine derartige Relevanz besitzen, um unbedingt in Forschungen inkludiert zu werden.

Diese Leitthemen dienten als Gerüst der empirischen Forschung dieser Arbeit, die die Frage beantworten sollte, welche Einflussfaktoren Schüler*innen für ihre eigens wahrgenommene Schreibmotivation im Zuge ihrer Erzählungen beschreiben. Dieser Perspektivenwechsel konnte

dazu verhelfen, die Wichtigkeit bereits genannter Einflussfaktoren nochmals hervorzuheben, neue Aspekte an ihnen zu erkennen und zugleich auch neue Faktoren zu benennen.

Der Bezug zum Deutschunterricht spielt dabei die größte Rolle. Das Schreiben ist klarerweise in jedem schulischen Gegenstand sowie im Alltag eine wichtige Tätigkeit; als eine Kulturtechnik ist es ein fester Bestandteil unserer Lebenswelt. Der Deutschunterricht beinhaltet jedoch auch den Schreibunterricht, ist also in besonderer Weise in der Lage, die Schreibmotivation von Schüler*innen nachhaltig zu beeinflussen. Der starke Zusammenhang kann hier in vielerlei Weisen beobachtet werden; wer in der Freizeit nicht (er)lernt, gerne zu schreiben, kann dies in der Schule nachholen. Erfahrene Schreiber*innen besitzen im Allgemeinen mehr Vorteile in Bezug auf ihre akademische Karriere, weshalb die Förderung der Schreibmotivation in der Schule essentiell dafür ist, auch in weiterer Zukunft hohe Erfolgchancen zu besitzen.

Auf diese Wichtigkeit nimmt die empirische Untersuchung dieser Arbeit Bezug, indem sie die Ergebnisse in einen Zusammenhang mit dem Deutschunterricht setzt und Vorschläge für die Praxis gibt, wie ein schreibmotivierender Unterricht sich aufgrund der Aussagen von Schüler*innen gestalten könnte. Durch eben diese starke Schüler*innen-Orientierung kam es zu Erkenntnissen, die zuvor nicht in Betracht gezogen wurden und dazu beitragen, die allgemeine Schreibmotivation aufzubauen und zu fördern.

7.2 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Wie schon erwähnt, wurde im Zuge der empirischen Forschung folgende Forschungsfrage zu beantworten versucht:

*Wie beschreiben Schüler*innen der Sekundarstufe I einer NMS ihre eigene Schreibmotivation?*

In weiterer Folge ergibt sich die zusätzliche Frage:

Welche schulpraktischen Erkenntnisse können aus ebenjenen Beschreibungen gezogen werden?

Es wurden dazu qualitative leitfadengestützte Interviews gewählt, die mit 15 Schüler*innen durchgeführt wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich jene zehn Einflussfaktoren, die in vorhergehenden Forschungen zur Schreibmotivation am häufigsten erwähnt wurden, sich durch die geführten Interviews

bestätigt sehen. Jedem dieser Faktoren konnten Aussagen von Schüler*innen zugeordnet werden. Diese Zuteilung war nicht immer eindeutig, jedoch kamen zu jedem Faktor genügend Aussagen vor, um die Etablierung des jeweiligen Faktors empirisch begründen zu können.

Es ergaben sich jedoch teilweise differenzierte Schwerpunkte bei den einzelnen Faktoren, die von den schon vorhandenen Untersuchungen nicht dermaßen stark thematisiert wurden wie von den interviewten Schüler*innen. So fiel beispielsweise bei der Schreibsozialisation sehr stark die Wirkung eines *Schreibvorbilds* auf, eine Tatsache, die in anderen Forschungen noch keine Beachtung gefunden hat. Weitere solche Fälle ergaben sich bei allen Einflussfaktoren: Schüler*innen scheinen bei der eigenen Schreibmotivation durchaus andere Schwerpunkte zu setzen als Forscher*innen, wodurch sich bedeutende Diskrepanzen ergeben können. Daraus lässt sich schließen, dass die einzelnen Faktoren in Bezug auf die Schreibmotivation noch präzisere Forschungen mit einem klaren Schwerpunkt auf das Schreiben und die Schreibmotivation benötigen würden, um ihrer jeweiligen Komplexität gerecht zu werden. Erst damit kann das Feld der Schreibmotivation in einem umfassenderen Maße aufgeschlüsselt werden.

Weiters ergaben sich zusätzliche Faktoren, die von den Schüler*innen als wichtig erachtet wurden. Zwei dieser vier Faktoren könnten anderen Einflussfaktoren zugeordnet werden (*Sprache* der Schreibsozialisation; *Nutzen des Schreibens* könnte weiter aufgeschlüsselt und je verschiedenen Faktoren zugeordnet werden). Interessant sind hierbei die verbleibenden zwei Faktoren. Die Wahl des *Schreibmediums* findet in der Forschung keinerlei Beachtung, obwohl argumentiert werden könnte, dass sich dadurch ein bedeutender Einfluss auf die Schreibmotivation ergibt: Wer beispielsweise lieber mit der Tastatur schreibt, wird auch mehr Schreiblust empfinden, wenn mit der Tastatur geschrieben wird. Das *Schriftbild* wiederum stellt eine überraschende Komponente dar, da die Wichtigkeit für Schüler*innen dermaßen groß zu sein scheint. In der Diskussion der Ergebnisse wurde erwähnt, dass sich hierin das Element der Kreativität zu finden scheint; im Grunde könnte somit ein eigener Faktor *Kreativität und Emotionen* kreiert werden, welcher sich auch dem Faktor *Bedeutung des Schreibens* anschließen könnte. Jedenfalls darf die Wichtigkeit dieses Faktors nicht vernachlässigt werden.

Im Zuge der Untersuchung wurde auch klar, dass sich Faktoren teilweise stark überschneiden und nicht immer dermaßen eindeutig auseinandergehalten werden können. So wurden in der Diskussion die Faktoren *Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenz*, *Selbstwirksamkeit* und *Selbstbeurteilung* zusammengefasst. Auch habe ich vorgeschlagen, die Faktoren *Aufgabenkultur* und *Einfluss der Lehrperson* in einem Gesamtfaktor *Unterrichtsgestaltung* zusammenzufassen.

Während der Untersuchung wurde ebenso klar, dass der benützte Leitfaden (Anhang A) nicht immer die besten Ergebnisse erzielte. Trotz einer zweifachen Revidierung schien er für Schüler*innen teilweise zu komplex. Die Ergebnisse der Untersuchung sind zwar durchaus brauchbar; eine Folgeuntersuchung mit einem verbesserten Leitfaden, der Schüler*innen zu einem persönlicheren Erzählen anregt, wäre jedoch von Vorteil. Ebenso ist es stark möglich, dass Schüler*innen aufgrund sozialer Erwünschtheit wohlgesonnener auf die Thematik des Schreibens reagierten, als sie sie eigentlich empfanden. Auch hier könnte überlegt werden, den Forschungsvorgang diesbezüglich zu ändern. Eine stärkere Anonymisierung durch schriftliche offene Fragen wären möglich; ebenso könnte auch eine Gruppendiskussion angeleitet werden, wobei sich hier die Frage ergibt, ob die befragten Schüler*innen für eine solche Diskussion nicht zu jung sind. Es könnte ebenso überlegt werden, ältere Schüler*innen der Oberstufe oder Jugendliche, welche ihre Schullaufbahn bereits beendet haben, zu ihren Erfahrungen und Erinnerungen zu befragen und dabei bestimmte Schulstufen zu fokussieren. Hier entsteht allerdings die Gefahr, dass Erinnerungen verfälscht sind und nicht mehr den wahrhaftigen Ablauf des Schreibunterrichts beschreiben können.

Eine quantitative Untersuchung ist ebenso möglich, um die nun etablierten Einflussfaktoren noch weiter zu definieren, die durch die vorliegende Untersuchung doch in vielen Bereichen offengeblieben sind. Dadurch könnten auch jeweilige Schwerpunkt quantitativ abgedeckt und bewiesen werden.

7.3 Ausblick

Die vorliegende Forschung hat dazu beigetragen, dem Forschungsgegenstand der Schreibmotivation Erkenntnisse zu bieten, die in weiterer Folge vor allem dabei helfen können, a) die Forschung zur Schreibmotivation weiter zu strukturieren und b) in die Praxis des Unterrichtens einzugreifen, um so womöglich auch Perspektiven für die Lehrer*innen-Ausbildung zu bieten.

Ad a) kann der Schluss gezogen werden, dass die in dieser Arbeit angesprochenen Einflussfaktoren weiter präzisiert werden müssten. Für einheitlichere Untersuchungen wäre es von Vorteil, bestimmte Faktoren als Überbegriffe für weitere Phänomene zu wählen und nach diesen zu forschen. Durch die Ergebnisse der Untersuchung, welche im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, und aufgrund deren Verbindung zu bereits existierenden Forschungen schlage ich vor, sich auf jene sieben Einflussfaktoren zu beschränken:

- *Schreibsozialisation* (worunter auch Schreibvorbilder fallen),

- *Schreibinteresse*,
- *Bedeutung des Schreibens* (worunter auch Kreativität, Emotionen und affektive (Un-)Lust fallen),
- *Schreibziele* (worunter auch Selbstmotivation fällt),
- *Schreibkompetenz* (worunter auch Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung fallen),
- *Selbstregulation*,
- *Unterrichtsgestaltung* (worunter auch Aufgabenkultur, Einfluss der Lehrperson und Feedback fallen).

Durch die Wahl dieser Einflussfaktoren kann Einheitlichkeit und Übersicht sichergestellt werden. Zugleich können die einzelnen Faktoren stetig erweitert werden, um weitere Punkte zu erfassen. Die Einteilung ist keine willkürliche, sondern vor allem aus der Beurteilung bereits vorhandener Forschungen entstanden und durch Erkenntnisse der Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit ergänzt worden. Zugleich ist eine solche statische Einteilung jedoch ein reines Wunschdenken, wodurch diese Aufzählung als alleiniger Vorschlag gilt, die Komplexität der Schreibmotivation etwas herunterzubrechen und weiteren Forschungen eine klarere Struktur zu geben.

Eine Präzisierung der Schreibmotivation und ihrer Einflussfaktoren sollte jedenfalls das Ziel weiterer Untersuchungen sein. Womöglich kann auch bei diesen auf eine Schüler*innen-Perspektive zurückgegriffen werden, da in didaktischen Forschung ja besonders diese im Vordergrund stehen sollten.

Ad b) wird auch in der Ausbildung ein Mangel an Erkenntnissen bezüglich der Schreibmotivation deutlich. Lehrer*innen ist nicht klar, welche große Rolle die Schreibmotivation bei der Schreibentwicklung spielt und wie sie diese beeinflussen können. Daher schlage ich vor, schon in der Lehrer*innen-Ausbildung Konzepte der Schreibmotivation näherzubringen und diese mit dem Unterricht selbst zu verknüpfen. In Kapitel 6.3 »Konsequenzen für den Deutschunterricht« wurden bereits Vorschläge für den konkreten Unterricht aufgezählt, die dazu dienen könnten, die Schreibmotivation der Schüler*innen ausgehend von den daliegenden Untersuchungsergebnissen nachhaltig zu verbessern.

Insgesamt ergibt sich damit das Bild eines Forschungsgegenstandes, die besonders von einer näheren Präzisierung und einem Hinführen zur Praxis profitieren würde. Mit der hier vorliegenden Forschung wurde ein erster Schritt in diese Richtung getan, der hoffentlich von weiteren Untersuchungen ergänzt und erweitert werden kann.

8 Literaturverzeichnis

- Baurmann, Jürgen (1992): Schreibforschung und aufsatzunterricht. Ein nicht-verhältnis oder ...? In: Krings, Hans P.; Antos, Gerd (Hg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 111-125.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. London; New York: Routledge, 73-93.
- Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (2017): Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung. Zu Hintergründen und Forschungsmethodik. In: dies. (Hg.): Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 11-19.
- Bruning, Roger; Horn, Christy (2010): Developing Motivation to Write. In: Educational Psychologist 35/1, 25-37.
- Brunstein, Joachim C.; Glaser, Cornelia (2011): Testing a Path-Analytic Meditation Model of How Self-Regulated Writing Strategies Improve Forth Graders' Composition Skills. A Randomized Controlled Trial. In: Journal of Educational Psychology 103/4, 922-938.
- De Smedt, Fien; Graham, Steve; Van Keer, Hilde (2018): The bright and dark side of writing motivation. Effects of explicit instruction and peer assistance. In: The Journal of Educational Research 112/2, 152-167.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2008): Self-Determination Theory. A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. In: Canadian Psychology 49(3), 182-185.
- Dengscherz, Sabine (2019): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Berlin: Peter Lang.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [dipf] (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt am Main.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Duijnhouwer, Hendrien; Prins, Frans J.; Stokking, Karel M. (2012): Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use. Effects on students' writing motivation, process, and performance. In: Learning and Instruction 22/3, 171-184.
- Dutta Roy, Devdulal (2010): Construct validity of writing motivation questionnaire. In: International Psychological Research 3/2, 6.
- Elliot, Andrew J.; McGregor, Holly A. (2001): A 2 × 2 Achievement Goal Framework. In: Journal of Personality and Social Psychology 80/3, 501-519.
- Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fix, Martin (2008b): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Stuttgart: UTB.

- Flower, Linda; Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication* 32/4, 365-387.
- Fong, Carlton; Patall, Erika; Vasquez, Ariana; Stautberg, Sandra (2018): A Meta-Analysis of Negative Feedback on Intrinsic Motivation. In: *Educational Psychology Review* 31/1, 121-162.
- Graham, Steve; Harris, Karen R.; Fishman, Evan; Houston, Julia; Wijekumar, Kausalai; Lei, Pui-Wa; Ray, Amber B. (2019): Writing Skills, Knowledge, Motivation, and Strategic Behavior Predict Students' Persuasive Writing Performance in the Context of Robust Writing Instruction. In: *Elementary School Journal* 119/3, 487-510.
- Graham, Steve; Harris, Karen R.; Kiuahara, Sharlene A.; Fishman, Evan J. (2017): The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers. In: *The Elementary School Journal* 118/1, 82-104.
- Graham, Steve; Perin, Dolores (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. In: *Journal of Educational Psychology* 99/3, 445-476.
- Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. In: dies.: *Motivation und Handeln*. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, 1-11.
- Helfferich, Cornelia (2009): Interviewplanung und Intervieworganisation. In: dies. (Hg.): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 167-193.
- Hidi, Suzanne; Boscolo, Pietro (2007): The Multiple Meanings of Motivation to Write. In: dies. (Hg.): *Writing and Motivation*. Oxford: Elsevier, 1-14.
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olsen, Ralph (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Stuttgart: UTB.
- Hoogeveen, M.; Van Gelderen, A. (2013): What Works in Writing With Peer Response? A Review of Intervention Studies With Children and Adolescents. In: *Educational Psychology Review*, 1-30.
- Horak, Angela (2012): *Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I. Bildungsstandards - für höchste Qualität an Österreichs Schulen*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Keller, Eva; Glaser, Cornelia (2017): Effekte einer kombinierten Förderung von Rechtschreibfertigkeiten und Schreibstrategien auf die Aufsatzleistung von rechtschreibschwachen Fünftklässlern. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4, 302.
- Keskin, Hasan Kağan (2015): The relationships between dimensions of writing motivation and reading comprehension. In: *academicJournals* 10(7), 856-860.
- Klassen, Robert M. (2006): Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. In: *Contemporary Educational Psychology* 32/2, 173-187.

- Kruch, Mary Anna (2012): *Tend your garden. Nurturing motivation in young adolescent writers*. Sheffield, Oakville: Equinox Publication.
- Langlotz, Miriam (2014): *Junktion und Schreibeentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Lipstein, Rebecca L.; Renninger, Ann K. (2007): »Putting Things into Words«. *The Development of 12-15-Year-Old Students' Interest for Writing*. In: Hidi, Suzanne; Boscolo, Pietro (Hg.): *Writing and Motivation*. Oxford: Elsevier, 113-140.
- MacArthur, Charles A.; Philippakos, Zoi A.; Graham, Steve; Hall, Tracey E. (2016): *A Multi-component Measure of Writing Motivation With Basic College Writers*. In: *Learning Disability Quarterly* 39/1, 31-43.
- Magnifico, Alecia Marie (2010): *Writing for Whom? Cognition, Motivation, and a Writer's Audience*. In: *Educational Psychologist* 45/3, 167-184.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- McLeod, Susan H. (1997): *Notes on the heart. Affective issues in the writing classroom*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Mega, Carlina; Ronconi, Lucia; De Beni, Rossana (2014): *What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement*. In: *Journal of Educational Psychology* 106/1, 121-131.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2001): *Schreiben als System 2. Die Wirklichkeit aus Schülersicht – eine empirische Analyse*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Neumann, Astrid (2013): *Diagnose von Schreibkompetenzen*. In: Fay, Johanna (Hg.): *(Schrift-)Sprachdiagnostik heute. Theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 65-83.
- Nolen Bobbitt, Susan (2007): *The Role of Literate Communities in the Development of Children's Interest in Writing*. In: Hidi, Suzanne; Boscolo, Pietro (Hg.): *Writing and Motivation*. Oxford: Elsevier, 241-255.
- Otto, Barbara; Perels, Franziska; Schmitz, Bernhard (2011): *Selbstreguliertes Lernen*. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-44.
- Pajares, Frank; Cheong, Yuk F. (2003): *Achievement goal orientations in writing. A developmental perspective*. In: *International Journal of Educational Research* 39/4, 437-455.
- Pajares, Frank; Johnson, Margaret J. (1996): *Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students*. In: *Psychology in the Schools* 33/2, 163-175.
- Pajares, Frank; Valiante, Gio; Cheong, Yuk Fai (2007): *Writing Self-Efficacy and Its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence. A Developmental Perspective*. In: Hidi, Suzanne; Boscolo, Pietro (Hg.): *Writing and Motivation*. Oxford: Elsevier, 141-

- Pajares, Frank; Valiante, Giovanni (2001): Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students. A Function of Gender Orientation? In: Contemporary Educational Psychology 26/3, 366-381.
- Philipp, Maik (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Stuttgart: UTB.
- Pohlmann-Rother, Sanna; Schoreit, Edgar; Kürzinger, Anja (2016): Schreibkompetenzen von Erstklässlern quantitativ-empirisch erfassen. Herausforderungen und Zugewinn eines analytisch-kriterialen Vorgehens gegenüber einer holistischen Bewertung. In: Journal for Educational Research Online 8/2, 107-135.
- Rheinberg, Falko; Engeser, Stefan (2018): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hg.): Motivation und Handeln. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, 423-450.
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2017): Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York/London: The Guilford Press.
- Schlag, Bernhard (2013): Lern- und Leistungsmotivation. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schneuwly, Bernard (1996): Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart [u.a.]: Klett Kallmeyer, 29-39.
- Schreier, Margrit; Lietz, Petra (2006): Quantitative Datenerhebungsverfahren. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, 361-397.
- Senn, Werner (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinath, Birgit (2011): Lernmotivation. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-55.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Forschung in der Deutschdidaktik. In: Bayrhuber, Horst; Finkbeiner, Claudia; Spinner, Kaspar H.; Zwergel, Herbert (Hg.): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag, 73-79.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2007): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung.

3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

- Steinsmeier-Pelster, Joachim; Otterpohl, Nantje (2018): Motivation in Schule und Hochschule. In: Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hg.): Motivation und Handeln. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, 569-591.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Sügümlü, Üzeyir; Mutlu, Hasan; Çinpolat, Enes (2019): Relationship Between Writing Motivation Levels and Writing Skills Among Secondary School Students. In: International Electronic Journal of Elementary Education 11/5, 487-492.
- Troia, Gary A.; Harbaugh, Allen G.; Shankland, Rebecca K.; Wolbers, Kimberly A.; Lawrence, Ann M. (2012): Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance. Effects of grade, sex, and ability. In: Reading and Writing 26/1, 17-44.
- Zimmerman, Barry J.; Kitsantas, Anastasia (2007): A Writer's Discipline. The Development of Self-Regulatory Skill. In: Hidi, Suzanne; Boscolo, Pietro (Hg.): Writing and Motivation. Oxford: Elsevier, 51-69.
- Zumbrunn, Sharon; Marrs, Sarah; Broda, Michael; Ekholm, Eric; Debusk-Lane, Morgan; Jackson, Lisa (2019): Toward a More Complete Understanding of Writing Enjoyment. A Mixed Methods Study of Elementary Students. In: AREA Open 5/2, 1-16.

9 Anhang

Anhang A: Interview-Leitfaden

Einleitung		
<p>Hallo! Ich heiße Celine Jastraunig und freue mich, heute mit dir ein Interview führen zu dürfen. Es geht heute um Schreibmotivation – also wie gerne du schreibst, was du so schreibst, und so weiter. Du darfst ganz ehrlich und spontan auf die Fragen antworten. Ich werde deine Antworten für meine Masterarbeit verwenden, aber ich werde alles anonymisieren, das heißt, keiner wird wissen, dass du das gesagt hast.</p> <p><i>Allgemeine Fragen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In die wievielte Klasse gehst du? • Was ist deine Muttersprache? 		
Leitfrage	Memospalte	Fragen zur Aufrechterhaltung
<p>1. Welche Erfahrungen oder Erinnerungen verbindest du mit dem Schreiben im Allgemeinen?</p>	<p>Schreibanlsse (Schule/Freizeit/Aufgaben) Schreibbiografie (in Kürze) Schreibinteresse (schreibe gern/nicht gern)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie gerne schreibst du? • Was schreibst du in deiner Freizeit? • Wasgefllt dir am Schreiben in der Freizeit? <p>Schwierigkeiten beim Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist dir schon immer schwer/leicht gefallen? <p>Selbstbeurteilung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie gut kannst du schreiben? 	<p>Könntest du mir eine Situation beschreiben, die dir in Verbindung mit dem Schreiben besonders im Gedächtnis geblieben ist? Wie ist das dann weitergegangen? Was hat sich daran geändert?</p>
<p>2. In der Schule schreibt man ja oft. Konzentrieren wir uns mal darauf. Welche Erfahrungen verbindest du mit dem Schreiben in der Schule?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Unterschiede gibt es für dich zwischen dem Schreiben in der Schule und dem Schreiben in deiner Freizeit? (möglichst zu Beginn als Übergang, wenn notwendig) 	<p>Könntest du mir von einem Ereignis erzählen, an das du dich besonders gut erinnern kannst?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Könntest du mir eine Situation aus dem Deutschunterricht nennen, an die du dich besonders gut erinnern kannst?

	<ul style="list-style-type: none"> Falls das Thema von Textproduktion nicht angeschnitten wird: Wie ist das mit Texten, die du selbst im Deutschunterricht geschrieben hast? <p>Schreibinteresse (schreibe gern/nicht gern)</p> <p>Schwierigkeiten beim schulischen Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> Was sind deiner Meinung nach die größten Herausforderungen beim Schreiben in der Schule? <p>Schreibaufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie oft schreibst du Texte im Deutschunterricht? Welche Aufgaben gefallen dir in Deutsch mehr, welche weniger? <p>Selbstregulation</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie gehst du mit schwierigen Schreibaufgaben um? <p>Selbstbeurteilung</p> <p>Schreibwirksamkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> Was bringt dir persönlich das Schreiben? Aus welchem Grund, würdest du sagen, schreibt man in der Schule? <p>Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> Was hältst du von Rückmeldungen zu den Texten, die du bekommst? 	<p>Könntest du mir ein Beispiel einer Schreibaufgabe nennen, die dir besonders gut im Gedächtnis geblieben ist?</p> <p>Was hat sich im Laufe der Zeit dann geändert?</p>
3. Wenn du könntest, was würdest du Deutschunterricht bezüglich des Schreibens ändern?		
4. Gibt es noch etwas, das du sagen möchtest?		
Abschluss		
Vielen Dank für deine Teilnahme und für deine interessanten Antworten. Ich hoffe, dir hat das Interview auch Spaß gemacht! Ich wünsche dir noch einen schönen Tag.		

Anhang B: Übersicht interviewter Schüler*innen

zugeteilte Nummer	Geschlecht	Schulstufe	Erstsprache
S1	weiblich	7	Türkisch
S2	weiblich	7	Türkisch
S3	männlich	6	Türkisch
S4	männlich	6	Türkisch
S5	weiblich	7	Tschetschenisch
S6	weiblich	7	Türkisch
S7	weiblich	6	Arabisch
S8	weiblich	7	Kroatisch
S9	weiblich	7	Deutsch
S10	männlich	8	Türkisch
S11	männlich	8	Deutsch
S12	weiblich	8	Serbisch
S13	weiblich	8	Türkisch
S14	weiblich	7	Serbisch
S15	männlich	7	Rumänisch

10 Eidesstaatliche Erklärung

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden
Matrikelnummer: 01505219
Zuname: Jastraunig
Vorname(n): Celine
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817) A 199 506 525 02

Erklärung
<p>Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.</p>
xxx

Datum
Unterschrift der / des Studierenden

Abstract

Die Schreibmotivation ist ein Konzept, welches einen starken Einfluss auf die Schreibentwicklung von Schüler*innen hat, jedoch nur in geringem Maße Beachtung in der Unterrichtsgestaltung selbst findet. Dies liegt unter anderem an der Tatsache, dass Forschungen an diesem Konzept in den meisten Fällen nicht von einer Unterrichts- bzw. Schüler*innen-Perspektive ausgehen. Die vorliegende Arbeit wirkt diesem Umstand entgegen, indem klar von einer schulpraktischen Perspektive ausgegangen und die Schreibmotivation aus diesem Winkel betrachtet wird.

In der dazu durchgeführten empirischen Forschung wird vor allem die Frage danach beantwortet, welche Faktoren die Schreibmotivation aus Sicht von Schüler*innen der Sekundarstufe I einer NMS beeinflussen. Dadurch wird ermessen, wo durch Lehrer*innen und Unterrichtsgestaltung eingegriffen werden sollte, um letztendlich die Schreibmotivation nachhaltig zu erhöhen und Schüler*innen im Laufe der weiteren Schulkarriere das Schreiberlernen und Schreiben zu erleichtern. Aus dieser Untersuchung ergibt sich, dass Schüler*innen im Grunde eine hohe Schreibmotivation aufweisen, diese aber nicht immer in geeigneter Weise im Unterricht gefördert wird. Besonders hervorstechend ist die Tendenz, Kreativität auszuleben, indem nicht auf die sprachliche Gestaltung eines Texts, sondern auf die Gestaltung des Schriftbilds zurückgegriffen wird. Es scheint eine allgemeine Unterforderung vorzuherrschen, welche durch eine durchdachtere Unterrichtsgestaltung beseitigt werden könnte. Zudem zeigt sich ein hohes Potenzial, die bereits vorhandene hohe Schreibmotivation von Schüler*innen durch gezielte Unterrichtsplanung noch weiter zu fördern.