

Zwischen begrenztem Wissen und Widerspruch Zur Expertise von Kursleitenden im Bereich des funktionalen Analphabetismus

Zusammenfassung

Der Expertise von Kursleitenden im Bereich funktionaler Analphabetismus¹ kommt bei der Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen eine besonders wichtige Rolle zu, da die Lernbiografien von Erwachsenen mit geringen literalen Kompetenzen verknüpft sind mit Lernschwierigkeiten und Misserfolgserlebnissen (u.a. Egloff 1997). Über die Expertise von Kursleitenden in diesem Bereich ist jedoch wenig bekannt. Hier setzt das Projekt „Literalität in Alltag und Beruf“ an: Wir fokussieren in diesem Beitrag das fachliche und fachdidaktische Wissen von Kursleitenden in der Domäne Schreiben sowie schreibbezogenes Wissen von Kursteilnehmenden, um in Analogie zu Duffy (1993) „Knotenpunkte“ herausarbeiten zu können.

Schlagwörter: Lehrerexpertise; Lehrerwissen; Überzeugungen von Lehrkräften; Schreibstrategien; funktionaler Analphabetismus; Erwachsenenbildung

Between limited knowledge and contradiction – about expertise of trainers in the field of functional illiteracy

The expertise of course instructors in the field of functional illiteracy is of prime importance for the structuring of learning and instruction processes, especially since learning biographies of adults with poor literacy competences are often closely related to learning difficulties and the feeling of failure (e.g. Egloff 1997). However, little is known about the expertise of teachers in this field. The project „literacy in everyday life and profession“ addresses this desideratum: In this paper, we focus on the content and pedagogical content knowledge of course instructors in the domain of writing as well as the writing related knowledge of course participants, in order to identify „points of progress“ in analogy to Duffy (1993).

Keywords: teacher expertise; teacher knowledge; teacher beliefs; writing strategies; functional illiteracy; adult education

1. Funktionaler Analphabetismus

Funktionaler Analphabetismus liegt vor, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen Erwachsener niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (Egloff et al. 2011: 14). Daher werden das sinnverstehende Le-

1 Im internationalen Diskurs hat sich eine Verschiebung vom defizitorientierten Begriff „funktionaler Analphabetismus“ zum neutraleren und weiter gefassten Begriff „Literalität“ vollzogen. In Deutschland ist jedoch weiterhin der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ gebräuchlich. Wir verwenden ihn hier ebenfalls, da wir nur einen Ausschnitt von Literalität – ein niedriges Literalitätsniveau im Bereich Schreiben – in den Blick nehmen.

sen sowie die Fähigkeit, sich schriftlich ausdrücken zu können, als unabdingbar erachtet, und zwar jeweils in einem angemessenen Tempo.²

Bislang werden bei Erwachsenen mit geringen Schreibfähigkeiten vorwiegend basale Schreibfertigkeiten, v.a. Rechtschreibkompetenzen fokussiert. Erweiterte Schreibkompetenzen wurden erst in wenigen Studien untersucht (Sturm 2010; Wengelin 2007).

Aus der schulischen Schreibforschung liegen dagegen breite Befunde zu schreibschwachen Schülern und Schülerinnen vor. Kennzeichnend für sie ist, dass sie den Wert von Schreibstrategien als gering einschätzen. Dementsprechend setzen sie kaum Planungsstrategien ein, sondern beginnen gleich mit der Niederschrift erster Ideen. Sie verfassen kürzere Texte, nehmen kaum Überarbeitungen vor und weisen weniger gut ausgebildete basale Schreibfertigkeiten auf (Troia 2006). Letzteres wirkt sich insofern auf den Schreibprozess aus, als weniger kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Vorgänge zur Verfügung stehen. Gute Schreiber/innen dagegen formulieren vor dem Schreiben konkrete und prozessbezogene Ziele; sie verfügen über Strategien zur Planung und Überarbeitung von Texten, aber auch zur Selbstmotivierung; sie überwachen ihr eigenes Vorgehen beim Schreiben und passen es bei Schwierigkeiten an; sie beherrschen das Zeitmanagement und legen auch Prioritäten fest (Zimmerman/Risemberg 1997).

Sturm/Philipp (2013) können zeigen, dass Erwachsene mit unzureichenden Schreibkompetenzen zwar ähnliche Eigenschaften wie schreibschwache Schüler/innen aufweisen, sich aber doch von ihnen unterscheiden, als sie zumindest teilweise um den Wert von Schreibstrategien wissen, auch wenn sie nicht darüber verfügen.

Gerade Schreibstrategien und das Wissen über diese haben sich als zentrale Merkmale guter Schreiber/innen herausgestellt. Schreibstrategien sind i.d.R. auf kognitive Prozesse bezogen, portionieren den Schreibprozess und werden mit einer bestimmten Absicht eingesetzt, sind aber zugleich mit Anstrengung verbunden und werden willentlich gesteuert. Zusätzlich sind sie lernförderlich und unabdingbar für den Erfolg in einer Domäne, gerade auch im Schreiben (Graham/Harris 2000).

2. Die Expertise von Lehrenden

Lehrpersonen werden als Experten und Expertinnen gesehen, welche mit ihrem Wissen und Können hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht die Kompetenzentwicklung und Leistungen der Lernenden beeinflussen (Bromme 2008, Krauss 2011). Bezüglich des Professionswissens wird verbreitet auf die Systematisierung von Shulman (1986) zurückgegriffen, welche fachliches, fachdidaktisches, curriculares und pädagogisches Wissen umfasst. Dies sei im Hinblick auf funktionalen Analphabetismus näher ausgeführt:

Im Bereich Schreiben benötigen Kursleitende fachliches und fachdidaktisches Wissen zu basalen Schreibfertigkeiten, aber auch zu erweiterten Schreibkompetenzen: Da

2 Über das Ausmaß von funktionalem Analphabetismus geben verschiedene internationale Untersuchungen Auskunft (eine Übersicht findet sich bei Sturm/Philipp 2013), zuletzt „PIAAC“ (OECD 2013).

beim Schreiben mehrere Aktivitäten gleichzeitig auszuführen sind, gerade im Hinblick darauf, was und wie geschrieben werden soll, kommt der Sequenzierung und Portionierung des Schreibprozesses durch geeignete Schreibstrategien eine zentrale Rolle zu, nicht zuletzt in Bezug auf die Vermittlung. Für das Schreiben hat sich – anders als im Fach Mathematik (z.B. Kunter/Klusmann/Baumert 2009) – neben fachdidaktischem auch fachliches Wissen als bedeutsam für das Unterrichtshandeln und damit die Lernleistungen erwiesen (McCutchen/Berninger 1999). Zu Lehrenden im Bereich des funktionalen Analphabetismus liegen keine entsprechenden Studien vor. Bekannt ist, dass Kursleitende bezogen auf curriculare Inhalte und Unterrichtsmaterialien weitgehend auf sich selbst gestellt sind,³ weshalb dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen eine hohe Relevanz zukommen dürfte. Mit hohen Anforderungen an die Expertise der Kursleitenden geht zudem die Teilnehmerorientierung einher, welche in der Erwachsenenbildung als pädagogisches Leitprinzip gilt (z.B. Gruber/Harteis 2008: 230f.).

Aktuellere Modelle integrieren als weitere Komponente des Professionswissens die diagnostische Kompetenz (Bromme 2008), welche das Wissen über und die Fähigkeit zur adäquaten Beurteilung von Personen bezüglich pädagogisch relevanter Merkmale betrifft (Schrader 2008). Dieser Wissensbereich bildete den Gegenstand der „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“, in welcher 43% der Kursleitenden angaben, keine Lernstandsdiagnostik durchzuführen. Dies wird als Ausdruck einer noch unzureichenden Professionalisierung des Erwachsenenbildungsbereichs interpretiert (Bonna/Nienkemper 2011).

Als zentrale Kompetenzen für das berufliche Handeln bzw. Können gelten neben unterschiedlichen Formen des professionellen Wissens v.a. auch berufsbezogene Überzeugungen. Im Gegensatz zum objektivierten professionellen Wissen sind berufsbezogene Überzeugungen überwiegend subjektiv geprägt, wenngleich sich zwischen den zwei Konstrukten keine eindeutige Grenze ziehen lässt. Berufsbezogene Überzeugungen sind als affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über schul- und unterrichtsbezogene Prozesse zu verstehen (Reusser/Pauli/Elmer 2011), die als kognitiver Filter Erfahrungen bewerten, strukturieren und damit das Denken und Handeln steuern (Woolfolk Hoy/Hoy/Davis 2009: 627).

Von großer Bedeutung hinsichtlich der Expertise von Kursleitenden ist die von ihnen durchlaufene Ausbildung. Während in Deutschland seit 2009 ein Masterstudiengang im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung mit einem Umfang von 60 ECTS absolviert werden kann, besteht für angehende Kursleitende in der Schweiz lediglich die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erwerben, das einen vergleichsweise geringen Anteil der Lernzeit für fachdidaktische Inhalte reserviert (Lindauer/Sturm 2013). Zur häufig wenig fundierten Ausbildung kommt die als prekär einzuschätzende soziale berufliche Lage von Lehrenden in der Grund- und Nachholbildung hinzu. Kursleitende sind mit wenigen Ausnahmen mit neben- und freiberuflichen Honorarverträgen angestellt und

3 In Deutschland hat sich die Situation im Zuge der sog. Alphabetisierungsdekade, in der zahlreiche Projekte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurden, verbessert.

tragen selbst das finanzielle Risiko, falls ein Kurs nicht zustande kommt. Für sie hat sich daher der Begriff „Bildungstagelöhner“ eingebürgert (vgl. Bockrath/Dinter 2002).

Über das professionelle Wissen von Kursleitenden sowie ihre berufsbezogenen Überzeugungen ist insgesamt noch wenig bekannt. Eine wichtige Voraussetzung zur Bestimmung des erforderlichen Wissens und Könnens auf Seiten der Kursleitenden bildet zugleich Wissen über die basalen sowie erweiterten Schreibkompetenzen der Kursteilnehmenden, an denen der Unterricht anzuknüpfen hat.

3. Methode

Das Projekt „Literalität in Alltag und Beruf (LAB)“ (2009-2013), das vom Schweizer Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) sowie den Kantonen Bern und Aargau gefördert wird, untersucht in der Teilstudie A Erwachsene mit geringen literalen Kompetenzen und in der Teilstudie B Kursleitende, welche Lese- und Schreibkurse anbieten. Abbildung 1 illustriert, welche Instrumente mit welchem Ziel eingesetzt wurden. In diesem Beitrag wird ein Ausschnitt aus den beiden Teilstudien fokussiert, und zwar die Frage, welche Wissensbestände und Überzeugungen in der Domäne Schreiben bestehen. Von besonderem Interesse ist dabei, was ein entsprechender Vergleich zwischen Kursleitenden und -teilnehmenden zutage fördert.

Abbildung 1: Überblick Befragungsinstrumente und Stichprobe („D“ steht für Dyade)

Kursleitende (Teilstudie B)		Kursteilnehmende (Teilstudie A)	
Instrument	Erfasst:	Instrument	Erfasst:
Interview (N = 12) Lese- und Schreibvignette	- Kursinhalte und -gestaltung - Einsatz von Diagnoseinstrumenten - Wahrnehmung der Kursteilnehmenden - fachliches und fachdidaktisches Wissen - lerntheoretische Überzeugungen	Fragebogen und Lese- und Schreibtests zu t ₁ (N = 235) und t ₂	- motivationale Orientierungen - Lese- und Schreibkompetenzen
		2 kooperative Schreibaufgaben (Videografie) (D = 14)	- Schreibprozess - Kognitionen
		2 Einzelinterviews (N = 28) Lese- und Schreibvignette	- Wissen - Einstellungen

3.1 Stichprobe

Wie in Abb. 1 dargestellt, wurden 235 Personen befragt, die einen Lese- und Schreibkurs für Erwachsene besuchen (Teilstudie A) sowie 12 Personen, die solche Kurse leiten (Teilstudie B). In der Teilstudie A wurde für die kooperative Schreibaufgabe mit den anschließenden Einzelinterviews eine Teilstichprobe gebildet.

Von den Kursteilnehmenden haben 39 lediglich die obligatorische Schule besucht (16%), fast gleich viele absolvierten eine Anlehre (16%), 95 dagegen eine Berufslehre (40%). Weitere 28 gaben einen höheren Abschluss an (12%), während 41 zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos waren (17%). Bei 21 Personen fehlen entsprechende Angaben. Die jüngste befragte Person war 18, die älteste 65 Jahre alt. 76% der Befragten sind Männer (n=177).⁴

Sieben der befragten Kursleitenden führten Kurse durch, die wissenschaftlich begleitet wurden. Sie nahmen auch an Workshops teil, die im Rahmen des Entwicklungsteils des Projekts LAB stattfanden und in denen die Grundlagen erarbeitet wurden, um Lernmaterialien entwickeln zu können. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten zwei Workshops zur Domäne Schreiben stattgefunden. Der berufliche Hintergrund der Kursleitenden ist sehr unterschiedlich und reicht von Lehrperson (Kindergarten, Primar- oder Sekundarstufe, Berufsschule) über heil- oder sozialpädagogische Fachkraft.

3.2 Vorgehen

Wir stellen hier jenes Instrument vor, das wir in beiden Teilstudien im Rahmen eines teilstrukturierten Interviews eingesetzt haben, um Wissen über Schreibstrategien sowie weiteres schreibbezogenes Wissen zu erfassen. Dabei handelt es sich um eine Vignette (in Abb. 1 grau hervorgehoben), die eine hypothetische Situation umreißt und als Stimulus dient: *Eine Kursteilnehmerin hatte den Auftrag, zu einem Lieblingskochrezept eine Geschichte zu erzählen, konnte aber mit dieser Schreibaufgabe nichts anfangen.*

In diesem Rahmen wurden die Kursteilnehmenden gefragt, wie sie in einer solchen Situation vorgehen würden und ob das ihr übliches Vorgehen wäre, was sie dieser Person raten würden und wie sich eine gut schreibende Person verhalten würde. Die Kursleitenden sollten angeben, was für Ratschläge sie dieser Person erteilen würden. Es wurde jeweils zu den kognitiven Prozessen Planung (inkl. Ideengenerierung), Formulierung und Revision nachgefragt, was sie tun bzw. raten, wenn Schwierigkeiten auftreten. Die Beantwortung solcher Fragen gilt aus methodischer Sicht als höchst anspruchsvoll (Spörer/Brunstein 2005: 45): Sie verlangt u.a. die Fähigkeit, Fragen dieser Art auf die damit verbundenen Anforderungen und auf eigene Lese- oder Schreiberfähigkeiten oder auf solche von anderen beziehen zu können. Im Vergleich zur Erfassung mittels Fragebogen weist ein Interview mit hypothetischen Situationen den Vorteil auf, dass durch die vorgegebenen Situationen die Referenzpunkte bei der Befragung einheitlicher sind.

In Hinblick auf die Kursleitenden ist zudem fraglich, inwiefern Selbstauskünfte das tatsächliche Verhalten oder Unterrichtsgeschehen abbilden bzw. voraussagen können. Pajares (1992) betont jedoch, dass die Expertise von Lehrpersonen auch im Unterricht nicht direkt beobachtbar ist, sondern aus dem heraus, was die Lehrpersonen tun oder äußern, interpretiert werden muss. Generell empfiehlt es sich deshalb, zur Erfassung von

4 Nahezu ein Drittel der Stichprobe stammt aus Kursen der Armee. Das wirkt sich sowohl auf die Altersstruktur als auch die Geschlechterverteilung der Stichprobe aus.

Strategiewissen nicht nur eine Methode anzuwenden (Spörer/Brunstein 2005). Im Projekt LAB wurde dem insofern Rechnung getragen, als in der Teilstudie A bei der Teilstichprobe auch Beobachtungsdaten erhoben wurden (vgl. Abb. 1), was hier nicht näher ausgeführt, sondern lediglich zur Illustration in der Falldarstellung verwendet wird. Aus methodischer Sicht ist zu ergänzen, dass im Vordergrund nicht eine validierende, sondern eine komplementäre Triangulation steht, bei der sich Daten unterschiedlicher Quellen ergänzen und auf diese Weise einen vertieften Einblick in einen Gegenstandsbereich gewähren können (Kelle 2007).

4. Auswertung

Die Interviews wurden vollständig und wortgetreu transkribiert. In Dialekt geführte Interviews wurden nicht ins Standarddeutsche übertragen; zitierte Auszüge werden jedoch in der Standardsprache präsentiert. Die Auswertung erfolgte computergestützt mithilfe des Programms MAXqda. Die Haupt-Auswertungskategorien wurden auf der Basis von Flavell (1979) sowie Harris et al. (2009) gebildet. Zusätzlich wurde – v.a. im Hinblick auf kognitives Wissen – auch ein Schreibprozessmodell herangezogen (Hayes 1996):

- a) kognitives Wissen: Wissen zum Schreibprozess, v.a. schreibprozessbezogene kognitive Aktivitäten wie Ideengenerierung, Planung, Formulierung und Revision.
- b) metakognitives Wissen:
 - personenbezogenes Wissen über sich selbst oder andere als Schreibende, über die eigene Schreibfähigkeit und -motivation sowie deren Auswirkungen auf die Performanz;
 - aufgabenbezogenes Wissen über Aufgabenmerkmale und ihre Effekte auf die Lösung;
 - strategiebezogenes Wissen über die Strategien, die für das Erreichen eines bestimmten (Teil-)Ziels wichtig sind, das kann prozedurales wie auch konditionales Wissen sein;
 - metaregulatives Wissen über die Kontrolle von kognitiven Aktivitäten, wie die Planung oder Auswahl von Strategien im Verlauf eines Prozesses, die Überprüfung, ob die verwendeten Strategien zielführend sind oder eine Anpassung des Vorgehens erforderlich ist;
 - Wissen über Stützstrategien: Hierzu gehören die Wahl einer geeigneten Schreibumgebung, der Rückgriff auf externe Hilfen (z.B. Kursleitung) oder externe Hilfsmittel (z.B. Wörterbuch, Internet), das Ziehen von Konsequenzen (‹Belohnung› vs. ‹Strafe›).

Die Kursleitenden nehmen im Rahmen der Vignette oft stark Bezug darauf, wie sie ihren Kursteilnehmenden ein bestimmtes Vorgehen vermitteln würden. Systematisch berücksichtigt haben wir unter „Wissen über Stützstrategien“ Hinweise auf Hilfe durch

die Kursleitung, nicht aber, ob eine Strategie bspw. explizit vermittelt wurde (dies wird anderweitig erfasst und hier nicht ausgeführt).

Dieser Beitrag nimmt zwei Fallpaare in den Blick, und zwar zwei Kursteilnehmende (KT) mit ihren Kursleiterinnen (KL), die unterschiedliche Ausprägungen von schreibbezogenem Wissen aufweisen: Frau A. (KT) und Frau B. (KL), deren Fall etwas ausführlicher präsentiert wird (Abschnitt 5), sowie Herr S. (KT) und Frau T. (KL), deren Falldarstellung sich auf die Teilprozesse der Ideenfindung und Planung beschränkt (Abschnitt 6).

5. Hilfe als dominante Stützstrategie

Im Interview kann Frau A. im Rahmen der Vignette keine eigentliche Strategie zur Ideengenerierung benennen, sondern führt das Hilfeholen bei anderen an, eine typische externe Stützstrategie. Wenn sie etwas schreiben soll, ihr fehlt aber die Idee, geht sie so vor:

„Ja, wenn jemand da ist, könnte ich fragen. Zum Beispiel die Lehrerin fragen, ja was soll ich denn da dazu schreiben. Und meistens sagt sie, ja schreib doch das, was dir gerade in den Sinn kommt. Und dann sage ich, ja, wenn mir nichts in den Sinn kommt, kann ich auch nichts schreiben. Und nachher, ja, komm, schreib doch über deine Familie oder sonst etwas. Und dann, ja, könnte ich eigentlich. Also wie so eine Hilfe. Ich gehe jeweils fragen oder so.“ (A15, Int2, Z172)

Frau A. benennt hier die Bedingungen, unter denen diese Stützstrategie für sie sinnvoll ist: Wenn sie selbst keine Idee hat, der ganze Schreibprozess gefährdet erscheint, holt sie Hilfe. Sie verfügt damit nicht über eine eigene Strategie, um bei Schwierigkeiten die Ideengenerierung in Gang zu setzen. Dies spiegelt sich auch im videographierten kooperativen Schreibprozess mit ihrer Schreibpartnerin wider: Die beiden planen nicht, sondern schreiben gleich drauflos, die Ideengenerierung erfolgt lokal und nicht in Bezug auf ein Schreibziel.

Wenn Frau A. zwar weiß, was sie schreiben möchte, sie aber Schwierigkeiten hat, ihre Gedanken aufs Papier zu bringen, holt sie sich ebenfalls Hilfe:

„Dann frage ich: Du, kannst du mir schnell helfen? Ich kann dirs ja vorsagen und du schreibst für mich. Das geht auch.“ (A15, Int2, Z174)

Frau A. begründet dieses Vorgehen damit, dass sie besser nur denken könne beim Schreiben – denken und schreiben zugleich falle ihr schwer (A15, Int2, Z178). An dieser Stelle verweist sie selbst zur Illustration auf die zuvor kooperativ gelöste Schreibaufgabe, bei der sie v.a. Ideen entwickelte und diktierte, während ihre Partnerin schrieb. Der Rückgriff auf die externe Stützstrategie steht damit in Einklang mit ihrem personenbezogenen Wissen über sich als Schreiberin. Wenn Frau A. einen Text geschrieben hat, damit aber noch nicht zufrieden ist, holt sie sich keine Hilfe, sondern liest ihn selbst

nochmals durch und sucht nach Fehlern oder Stellen, die sie selber nicht entziffern kann (A15, Int2, Z186). Wenn das der Fall ist, streicht sie die entsprechende Stelle durch und schreibt sie nochmals hin. Wie sie anfügt, schreibt sie in solchen Fällen einen Text aber oft auch neu, ohne Rückgriff auf den alten Text. Hier zeigt sie ein Strategiewissen, das wenig zielführend erscheint.

Konsequenterweise rät Frau A. einer anderen Kursteilnehmerin, die nicht wusste, wie sie bei einer Schreibaufgabe vorgehen sollte, ebenfalls dazu, Hilfe zu holen:

„Dann sage ich, ja, frag doch einfach jemand anders, der es ein bisschen besser weiß. Zum Beispiel den Lehrer oder sonst jemanden, der es besser weiß und so. [...] lieber fragst du jemand anders, als wenn du dann einen halben Text geschrieben hast oder ein halbes Rezept, und dann willst du das mal kochen und denkst so, und jetzt? Bin ich am Kochen und habe trotzdem nichts.“ (A15, Int2, Z188)

Die Dominanz der externen Stützstrategie findet ihre Fortsetzung darin, dass für Frau A. eine Person, die gut schreiben kann, auch jemand ist, der ihr beim Schreiben helfen kann (A15, Int2, Z112).

Frau B. leitet den Lese- und Schreibkurs, den Frau A. besucht. Auf die Frage, was sie Teilnehmenden für ein Vorgehen raten würde, die keine Schreibidee haben, antwortet Frau B.:

„Häufig hilfreich erscheint mir [...], dass man ein bisschen bei anderen hören kann, was ihnen so in den Sinn gekommen ist. Und so ein wenig brainstormen. Und je nachdem gebe ich auch als Kursleiterin noch Ideen hinein, was jetzt ich vielleicht zu dieser Schreibaufgabe schreiben würde oder was mir persönlich in den Sinn kommt. Das löst eigentlich in aller Regel das Problem der fehlenden Ideen.“ (KL6, Z161)

Brainstorming stellt zunächst eine kognitive Strategie zur Ideenfindung dar. Allerdings fällt auf, dass Frau B. Brainstorming nur im Austausch mit anderen Lernenden sowie mit ihr als Kursleiterin nennt und damit diese kognitive Strategie im Kern als eine externe Stützstrategie beschreibt. Eine weitere Strategie zur Ideengenerierung erwähnt sie nicht. Treten Schwierigkeiten bei der Verschriftung auf, würde Frau B. diese über das Mündliche anzugehen versuchen: Die Teilnehmenden sollen ihr die Inhalte erzählen (KL6, Z163). Hegt Frau B. Zweifel dahingehend, ob die Lernenden über die mündliche Darstellung den Einstieg ins Schreiben finden, würde sich ihre Rolle nicht nur auf diejenige der Zuhörerin beschränken:

„Und wenn ich aber die Idee habe, ja das geht dann relativ schnell – vergessen oder jetzt hat sie sie erzählt, aber sie kann sie dann erst drei Tage später aufschreiben, dann würde man wahrscheinlich wirklich noch so ein paar Stichworte notieren, so dass sie dann, wenn sie allenfalls dann schreiben geht, wie etwas in der Hand hat, oder wo sie sich dran weiterhangeln kann.“ (KL6, Z163)

Es entsteht hier der Eindruck, dass sie das Notieren von Stichworten nicht als grundsätzlich sinnvolle Strategie zur Planung von Texten erachtet, sondern nur als notwendig bei mangelhaftem Gedächtnis oder bei mehrphasigen Schreibprojekten. Die Verwendung des

Pronomens „man“ legt zudem nahe, dass das Notieren von Stichworten mit Beteiligung oder sogar durch die Kursleiterin geschieht. Deutlicher wird dies in der Fortsetzung:

„Und das kann dann auch sein / ist natürlich auch sehr unterschiedlich, von bis ich schreibe, sie erzählt nur, bis zu komm, wir überlegen uns doch einmal zusammen einen Einstiegssatz in die Geschichte, und wenn das im Kopf geplant und überlegt ist, bin ich so quasi wie die, die versucht, den Satz im Kopf zu behalten, während sie schreibt oder wie auch immer, oder eben ich schreibe.“ (KL6, Z163)

Damit unterlegt sie wiederum eine kognitive mit einer externen Stützstrategie. Zwar nimmt sie mit der starken Betonung von externen Stützstrategien Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden auf, allerdings unterstützt sie damit ein Vorgehen, das selbst auf Stützstrategien fußt. Strategien, die den Lernenden eine eigenständige Textanfertigung erlauben würden, führt Frau B. nicht ins Feld. Dementsprechend leistet Frau B. Hilfe durch die Übernahme einer Aufgabe und nicht etwa durch die Vermittlung von Strategien.

Vor dem Hintergrund, dass viele Kursteilnehmende eine schulische Leidensgeschichte haben, plädiert Frau B. des Weiteren dafür, eine Aufgabe unbearbeitet zu lassen und eine andere in Angriff zu nehmen, wenn Schwierigkeiten auftreten:

„So auch ganz klar, wenn etwas im Moment nicht möglich ist, und man im Gespräch merkt, wir stehen an, wir kommen jetzt da nicht weiter, weg, etwas anderes. Es gibt so viele Möglichkeiten, was man machen kann, sich mit Sprache auseinandersetzen. Nein, unbedingt, weil das sind ganz ganz ungute Sachen, und das sind ja Erlebnisse, die sie zur Genüge und zu Hauf gehabt haben, oder.“ (KL6, Z149)

Damit bestärkt Frau B. die Lernenden gerade darin, nicht sofort lösbare Aufgaben zu meiden. Alternativ könnte sie Persistenz und Strategien vermitteln, mithilfe derer die Lernenden auch anspruchsvoller erscheinende Schreibaufgaben, mit denen sie im alltäglichen Leben zwangsweise konfrontiert werden, bewältigen könnten.

Zusammenfassung

Frau A. verfügt über differenziertes personenbezogenes Wissen: Sie ist sich ihrer Stärken und Schwächen beim Schreiben bewusst und hat sich auf dieser Grundlage eine Strategie angeeignet, bei der Kursleitung oder anderen Personen Hilfe zu holen. Diese externe Stützstrategie ist zwar insofern funktional, als Frau A. damit zu ihren Texten gelangt, sie behindert jedoch den Erwerb anderer Strategien, die für eine selbstständige Übernahme des Schreibprozesses vonnöten wären. Letzteres scheint Frau B. nur unzureichend bewusst zu sein, da sie den Teilnehmenden in erster Linie Unterstützung bietet, indem sie eine Aufgabe für sie übernimmt, und nicht etwa Strategien für ein eigenständiges Vorgehen vermittelt. Dadurch bestärkt sie Frau A. in ihrer auf die Dauer wenig effektiven Strategie des Hilfesuchens und Vermeidens des Schreibens.

Frau B. scheint selbst ein begrenztes Schreibwissen aufzuweisen: Sie benennt nur vereinzelt kognitive Strategien, wobei diese von externen Stützstrategien überlagert

sind. Ähnliches zeigt sich auch bei anderen der befragten Kursleitenden. Eine Ausnahme ist Frau T., wie im Folgenden aufgezeigt wird.

6. Schreibstrategien zur Steuerung des Schreibprozesses

Herr S. und Frau T. als zweites Fallpaar unterscheiden sich deutlich von Frau A. und Frau B., da sie über ein vergleichsweise breites schreibbezogenes Wissen verfügen.

Die Situation, mit einer Aufgabe nichts anfangen zu können, gibt es zunächst für Herrn S. nicht, denn wenn er die Aufgabe versteht, habe er auch eine Idee, was er schreiben könne (A19, Int2, Z224ff.). Für ihn sind das Verstehen einer Schreibaufgabe und die Generierung von Ideen eng aneinander gekoppelt: Das Problem der fehlenden Schreibidee stellt sich für ihn nur bei unklarem Schreibauftrag. Dementsprechend misst er der Klärung der Aufgabe hohe Bedeutung zu, was sich auch im videographierten kooperativen Schreibprozess mit seinem Schreibpartner manifestiert: Herr S. liest den Auftrag aufmerksam durch und klärt mit seinem Partner auf globaler Ebene, was genau sie tun müssen. Dabei werden Unklarheiten diskutiert sowie Textinhalte stichwortartig notiert und in eine Reihenfolge gebracht. Zusätzlich wird – auf Initiative von Herrn S. hin – das Schreibziel festgelegt. Die Klärung umfasst eine Zeitspanne von ca. 6 Min., was etwa einem Siebtel des videographierten Schreibprozesses entspricht.

Gelingt es Herrn S. nicht, eine Schreibaufgabe zu verstehen, würde er die Kursleitung um Klärung bitten, da es seiner Ansicht nach ihre Aufgabe ist, ihm einen Auftrag verständlich darzulegen (A19, Int2, Z228). Im Unterschied zu Frau A. beschränkt sich bei Herrn S. die externe Stützstrategie des Hilfeholens damit auf die Aufgabenklärung, für die Textproduktion bleibt er selbst zuständig. Zudem wird in der videographierten Schreibaufgabe sowie im Interview erkennbar, dass Herr S. über verschiedene Strategien zur Ideenfindung und Planung eines Textes verfügt und zu reflektieren vermag.

Ein breites Strategierepertoire weist auch Frau T., die Kursleiterin von Herrn S., auf. Dass Kursteilnehmende mit einem Schreibauftrag nichts anfangen können, führt Frau T. darauf zurück, dass die Aufgabenstellung zu offen konstruiert ist – so auch die in der Schreibvignette beschriebene Aufgabe. Sie zeigt damit sowohl personen- als auch aufgabenbezogenes Wissen:

„Relativ selten, aber es kommt vor. Vor allen Dingen, wenn es eine sehr offene Aufgabenstellung ist. Gut, das mit dem Kochrezept war jetzt ja nicht so ganz offen. Aber doch ziemlich offen. Also was ich dann mache, ist – wenn es das Unterrichtsgeschehen erlaubt, muss man dazu sagen –, dann würde ich eine Einzelarbeitsphase mit dieser Teilnehmerin machen. Und zwar indem ich mich mündlich mit ihr darüber austausche, was ihr einfällt. Und wenn ihr auch mündlich nichts einfällt, dann würde ich anfangen, gezielte Fragen zu stellen.“ (KL10, Z177)

Frau T. würde ähnlich wie Frau B. den Einstieg in die Aufgabe über das Mündliche herzustellen versuchen und die Strategie zur Ideenfindung ebenfalls mit einer externen Stützstrategie unterlegen. Anders aber als Frau B. führt sie später aus, wie sie den

Lernenden eine Strategie vermittelt, sodass diese selbstständig einen Text verfassen können.

Damit Lernende den Einstieg ins Formulieren besser finden, würde sie einerseits den ersten Satz vorformulieren (KL10, Z177). Sie begründet dies mit ihrer Erfahrung, dass einige Teilnehmende einfach den ersten Satz nicht hinkriegen. Andererseits würde sie mit den Lernenden Stichworte zu den gesammelten Ideen notieren, auf deren Grundlage sie anschließend den Text schreiben sollen. Wie an einer anderen Stelle deutlich wird, stellt dies für Frau T. eine Planungsstrategie dar, die den gesamten Schreibprozess steuert:

„Guck dir die Stichpunkte an. Schreib zu jedem Stichpunkt höchstens ein bis zwei Sätze und geh dann zum nächsten. Reduzier die Stichpunkte auf fünf Stück, wähl die wichtigsten aus und dann schreibst du deinen Text.“ (KL10, Z193)

Frau T. bearbeitet die Aufgabe zunächst gemeinsam mit den Teilnehmenden, wenn diese Schwierigkeiten haben. In der Folge lässt sie sie eine weitere ähnliche Aufgabe selbstständig lösen, sofern sie den Eindruck hat, dass die gemeinsam ausgeführten Strategien verstanden sind. Frau T. verknüpft bewusst externe Stützstrategien mit (meta-)kognitiven Strategien seitens der Lernenden:

„[D]ann würde ich vielleicht, wenn ich das Gefühl hab: Okay, da hat es jetzt den Klick gegeben, mit 'ner ähnlichen Aufgabe, wo sie dann den Auftrag kriegt: ›Und du machst das jetzt genau in den Schritten, wie wir es zusammen gemacht haben, probierst du's jetzt zuhause.‹“ (KL10, Z181)

Im Widerspruch zu ihrem eher hohen Schreibwissen ist Frau T. der Auffassung, dass Schreibstrategien nicht einer kognitiven Entlastung, welche bei anforderungsreichen Aufträgen notwendig ist, sondern der Kompensation eines kognitiven Defizits dienen. Dieses Defizit erachtet sie auch als Grenze dessen, was sie als Kursleiterin zu bewirken vermag:

„Aber so richtige Strategien, wie ich jemanden dazu bringe, flexibler zu denken, bis dahin geht dann das nicht mehr, was ich als Kursleiterin leisten kann oder anschieben kann oder so. Entweder bringt das jemand mit oder nicht. Und wenn ers nicht mitbringt, dann muss man halt Strategien entwickeln, wie man das umgeht.“ (KL10, Z185)

Eine ähnliche Auffassung von Strategien zeigt sich bei Herrn S.: Er erachtet das Vorgehen von ihm und seinem Schreibpartner bei der kooperativen Aufgabe nachträglich als langwierig und ist davon überzeugt, dass gute Schreibende die Aufgabe deutlich schneller bearbeitet hätten:

„Ich kann mir vorstellen, jemand, der gut schreiben kann, der schreibt das gerade einmal durch. Und liest noch einmal durch. Wenn es in Ordnung ist, dann ist das eine Sache von fünf Minuten, allerhöchstens.“ (A19, Int2, Z124)

Wie Frau T. versteht Herr S. ein strategisches Vorgehen als nicht für alle, sondern nur für schwache Schreibende erforderlich.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigen sich bei Frau T. wie auch bei Herrn S. umfassenderes Schreibwissen und ein vergleichsweise breites Repertoire an Schreibstrategien, das sie spontan und aufgabenbezogen begründen. Auf der anderen Seite deutet sich eine widersprüchliche Haltung bei Frau T. zur Funktion und zum Nutzen von Schreibstrategien an, was sich in ähnlicher Weise bei Herrn S. widerspiegelt.

7. Diskussion

Selbstauskünfte lassen keine direkten Schlüsse auf das tatsächliche Handeln zu (vgl. Abschnitt 2). Es besteht daher die Möglichkeit, dass gerade Frau A. und Frau B. Aspekte, die sie als selbstverständlich oder nicht genügend relevant erachteten, im Interview nicht aufgreifen. Das Vorgehen von Frau A. und ihrer Partnerin in der videographierten Schreibaufgabe verstärkt allerdings den Eindruck, dass die Wissensbestände von Frau A. im Bereich Schreiben gering sind. Auf der anderen Seite deuten die von Herrn S. in der videographierten Schreibaufgabe spontan ausgeführten Strategien darauf hin, dass Frau T. im Kurs Schreibstrategien in der von ihr beschriebenen Weise auch vermittelt.

Die Expertise der Lehrperson hat sich als entscheidend für das Strategiewissen der Lernenden erwiesen. Einen entsprechenden Zusammenhang berichtet etwa Duffy (1993), welcher wiederholt Interviews mit elf Lehrpersonen, die eine Intensiv-Weiterbildung zur expliziten Vermittlung von Lesestrategien besuchten, und Interviews mit fünf schwachen Lesern und Leserinnen aus deren Klassen sowie Unterrichtsbeobachtungen durchführte. Er konnte z.B. keinerlei Bewusstsein für eine Lesestrategie bei den Schülern und Schülerinnen feststellen, deren Lehrperson der Überzeugung war, dass es eine Gängelung der Lernenden bedeute, explizit zu erklären, wie ein bestimmte Strategie auszuführen sei. Diese Lehrpersonen zogen es vor, im Unterricht Lesestrategien selbst auszuführen und die Schüler/innen nur mit Fragen passiv einzubeziehen. Solche Muster bezeichnet Duffy als *points of progress*. Wir sprechen im Folgenden von „Knotenpunkten“, da wir die Kursleitenden nur einmal befragt haben.

Die beiden hier ausgeführten Falldarstellungen zeigen, dass eine starke Gewichtung von externen Stützstrategien einen solchen „Knotenpunkt“ darstellen kann, insbesondere wenn Lernende selbst auf externe Stützstrategien setzen und ihnen keine Strategien vermittelt werden, die eine eigenständige Textproduktion ermöglichen können.

Damit Lernende sich Strategien und deren Nutzen zu eigen machen können, ist seitens der Lehrkräfte fundiertes Wissen und Können erforderlich. Eher geringes fachliches oder fachdidaktisches Wissen kann, wie Lindauer/Sturm (2013) anhand weiterer Fall-

darstellungen aufzeigen, zudem dazu führen, dass Kursleitende Schwierigkeiten beim Lösen einer Schreibaufgabe auf Faktoren zurückführen, die außerhalb des Schreibprozesses liegen. Entsprechend setzen sie auf Fördermaßnahmen, die sich nicht auf den Schreibprozess beziehen. Auch dies kann als „Knotenpunkt“ bezeichnet werden.

Verfügen Lehrpersonen über eher geringes fachliches oder fachdidaktisches Wissen, spielen Überzeugungen vergleichsweise eine gewichtigere Rolle, da instruktionale Entscheidungen in solchen Fällen verstärkt auf Überzeugungen basieren (Cunningham et al. 2009). Sind Lehrpersonen überzeugt, dass Fähigkeiten oder Intelligenz nicht veränderbare Größen sind, tendieren sie zu einer Unterrichtspraxis, in der die Lernenden – im Vergleich oder Wettbewerb mit anderen – ihre Fähigkeiten demonstrieren können (Eccles/Roeser 2011). Eine Unterrichtspraxis, die das Bewältigen von Aufgaben, Engagement, Selbstverstärkung und kooperatives Arbeiten ins Zentrum stellt, geht dagegen mit der Auffassung einher, dass Fähigkeiten oder Intelligenz veränderbar sind. Erstere Unterrichtspraxis wirkt sich insbesondere bei schwachen Lernenden negativ aus. Wie sich bei Frau T. und Frau B. andeutete, zeigen sich bei beiden widersprüchliche Auffassungen über die kognitiven Voraussetzungen von Erwachsenen mit geringen literalen Fähigkeiten, teilweise auch erhebliche Zweifel. Inwiefern sich dies in ihrer Unterrichtspraxis widerspiegelt, muss auf Basis der vorliegenden Daten offenbleiben.

Kursleitende im Bereich des funktionalen Analphabetismus verfügen zum einen häufig über eine wenig fundierte Ausbildung, zum anderen steht dem auch nur ein beschränktes Angebot an Aus- oder Weiterbildungsmöglichkeiten entgegen (Lindauer/Sturm 2013). In diesem Sinne plädieren wir im Anschluss an Duffy (1993) dafür, auch Kursleitende im Bereich des funktionalen Analphabetismus als Lernende zu betrachten und Ausbildungsgefäße aufzubauen, in denen dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen und damit zusammenhängenden Überzeugungen ein verstärktes Gewicht beigemessen wird. Insbesondere wäre es wünschenswert, dass „Knotenpunkte“, wie sie hier aufgezeigt wurden, Eingang in die Ausbildung finden.

Autorenangaben

Prof. Dr. phil. Afra Sturm
Lic. phil. Nadja Lindauer
Pädagogische Hochschule der FHNW
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Lesen
CH-5210 Windisch
afra.sturm@fhnw.ch
nadja.lindauer@fhnw.ch

Literatur

- Bockrath, A./Dinter, A. (2002): Von Bildungstadeln, Blockaden und Bodypainting. Was leistet das ALFA-FORUM für die Alphabetisierungsarbeit? In: Alfa-Forum 16, 50, S. 12-14.
- Bonna, F./Nienkemper, B. (2011): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Band 2. Bielefeld: Bertelsmann, S. 127-148.
- Bromme, R. (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 159-167.
- Cunningham, A. E./Zibulsky, J./Stanovich, K. E./Stanovich, P. J. (2009): How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts. In: Journal of Learning Disabilities 42, 5, S. 418-430.
- Duffy, G. G. (1993): Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. In: Elementary School Journal 94, 2, S. 109-120.
- Eccles, J. S./Roeser, R. W. (2011): Schools as Developmental Contexts During Adolescence. In: Journal of Research on Adolescence 21, 1, S. 225-241.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/M.: Deutscher Volkshochschul-Verb.
- Egloff, B./Grosche, M./Hubertus, P./Rüsseler, J. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Band 1. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-31.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive – Developmental Inquiry. In: American Psychologist 34, 10, S. 906-911.
- Graham, S./Harris, K. R. (2000): The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. In: Educational Psychologist 35, 1, S. 3-12.
- Gruber, H./Harteis, C. (2008): Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In: Renkl, A. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Hans Huber, S. 205-261.
- Harris, K. R./Graham, S./Brindle, M./Sandmel, K. (2009): Metacognition and Children's Writing. In: Hacker, D. J./Dunlosky, J./Graesser, A. C. (Hrsg.): Handbook of Metacognition in Education. New York: Taylor & Francis, S. 131-153.
- Hayes, J. R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. M./Ransdell, S. (Hrsg.): The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications. New York: L. Erlbaum Associates, S. 1-27.
- Kelle, U. (2007): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 50-64.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 171-191.
- Kunter, M./Klusmann, U./Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 153-165.
- Lindauer, N./Sturm, A. (2013): „Der Weg ist individuell, das steht in keinem Lehrbuch“ – zur Expertise von Kursleitenden. In: Leseforum, Heft 2 [www.leseforum.ch].

- McCutchen, D./Berninger, V. W. (1999): Those Who Know, Teach Well: Helping Teachers Master Literacy-Related Subject-Matter Knowledge. In: *Learning Disabilities Research & Practice* 14, 4, S. 215-226.
- OECD (Hrsg.) (2013): *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> [17.10.2013].
- Pajares, F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62, 3, S. 307-32.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 478-495.
- Schrader, F.-W. (2008): Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 168-177.
- Shulman, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 15, 2, S. 4-14.
- Spörer, N./Brunstein, J. C. (2005): Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen- und Interviewverfahren. In: Artelt, C./Moschner, B. (Hrsg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. München: Waxmann, S. 43-64.
- Sturm, A. (2010): Schreibprofile und Schreiben als verborgene Schreibpraxis. In: Sturm, A. (Hrsg.): *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann, S. 107-160.
- Sturm, A./Philipp, M. (2013): „Lieber fragst du jemand anders“ – Lese- und Schreibschwierigkeiten bei schriftschwachen Erwachsenen. In: *Leseforum*, Heft 2 [www.leseforum.ch].
- Troia, G. A. (2006): Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In: MacArthur, C. A./Graham, S./Fitzgerald, J. (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, S. 324-336.
- Wengelin, Å. (2007): The Word-Level-Focus in Text Production by Adults with Reading and Writing Difficulties. In: Torrance, M./Galbraith, D. (Hrsg.): *Writing and Cognition: Research and Applications. Studies in Writing*. Amsterdam/Boston: Elsevier, S. 67-82.
- Woolfolk Hoy, A./Hoy, W. K./Davis, H. A. (2009): Teachers' Self-Efficacy Beliefs. In: Wentzel, K. R./Wigfield, A. (Hrsg.): *Handbook of Motivation at School*. New York, London: Routledge, S. 627-654.
- Zimmerman, B. J./Risemberg, R. (1997): Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology* 22, 1, S. 73-101.