

AUSBILDUNG

Masterarbeiten der PH Zürich

Fabienne Frischherz

Motiviert schreiben mit ADHS: Selbstregulation – der Schlüssel zum Schreiberfolg?

Master Thesis

Abstract

Die Selbstregulation hat einen zentralen Einfluss auf die erfolgreiche Bewältigung einer Schreibaufgabe, da der Schreibprozess sehr komplex ist und deshalb bestimmter Fähigkeiten bedarf. Bei Lernenden mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS) sind selbstregulatorische Fähigkeiten durch eine mangelnde Impulskontrolle beeinträchtigt, was sich nachteilig beim Schreiben auswirken kann. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich deshalb mit der Frage auseinander, inwiefern durch Lernarrangements bei Lernenden mit ADHS selbstregulatorische Fähigkeiten gefördert und zu Erfolgserlebnissen führen können. Zusätzlich beschäftigt sie sich mit der Frage, inwiefern diese Erfolge Selbstwirksamkeit und Motivation günstig beeinflussen können. Zur Klärung der Fragestellungen werden Schreibmodelle zum Schreibprozess und zum selbstregulierten Schreiben vorgestellt und ADHS genauer erläutert, mit dem Ziel, die in der Praxis beobachteten Schreibprobleme nachvollziehen zu können. Zusätzlich werden die theoretischen Hintergründe der grundlegenden Konzepte «Selbstregulation», «Selbstwirksamkeit», «Attribution» und «Motivation» erklärt, um deren Wechselwirkungen zu verstehen, welche die Basis der Fördermassnahmen in der Interventionsstudie bilden. Im Rahmen der Intervention wurde ein Lernarrangement zum Thema «Erzählung» an einer 7. Klasse Realniveau durchgeführt. Innerhalb der neunwöchigen Intervention lernte die Klasse Schreibstrategien sowie Strategien zur Motivations- und Konzentrationssteigerung kennen und wendete diese an. Vor der Intervention erfolgte die Erhebung des Status quo für drei ausgewählte Probanden mit ADHS-typischen Auffä-

ligkeiten in Bezug auf ihre selbstregulatorischen Fähigkeiten, Motivation, Selbstwirksamkeit und Attribution (Online-Umfrage, Leitfaden-Interview). Nach der Intervention wurden diese Befragungen wiederholt, um die Ergebnisse vergleichen zu können. Weitere Erhebungen fanden während dem Prozess in Bezug auf Selbstregulation, Motivation, Selbstwirksamkeit und Attribution statt (drei Leitfaden-Interviews und Beobachtungsprotokoll). Alle Daten wurden anschliessend qualitativ und am Rande auch quantitativ ausgewertet und verglichen, um eine mögliche Entwicklung oder Veränderung erfassen zu können. Ziel war es, aus den Messungen Aussagen über Möglichkeiten zur Förderung von Selbstregulation von Lernenden mit ADHS in der Praxis zu realisieren und den Einfluss von Erfolgen auf Selbstwirksamkeit und Motivation zu prüfen. In der Diskussion der Ergebnisse zeigte sich, dass eine Förderung der selbstregulatorischen Fähigkeiten durch Strategievermittlung innerhalb des Lernarrangements möglich, aber deren Wirksamkeit von der empfundenen Nützlichkeit der Strategien, der Ausprägung der ADHS-Symptomatik und der Entwicklung der bestehenden basalen Fähigkeiten abhängig ist. Erfolge, welche im Zusammenhang mit den vorhandenen selbstregulatorischen Fähigkeiten zu stehen scheinen, können Selbstwirksamkeit und Motivation positiv beeinflussen. Deren Wirkung ist jedoch auch abhängig von der subjektiven Bewertung der Erfolgserlebnisse durch das Individuum. Andere Einflussfaktoren können ausserdem nicht ausgeschlossen werden. Es braucht deshalb umfassendere Studien zur Eruierung von passenden Fördermöglichkeiten für Lernende mit ADHS.

Keywords

Schreibprozess, Lernarrangement, Schreibförderung, ADHS, selbstregulatorische Fähigkeit, selbstreguliertes Schreiben, Schreibmodell

Bibliografie

Frischherz, Fabienne. 2021. *Motiviert schreiben mit ADHS: Selbstregulation – der Schlüssel zum Schreiberfolg?*. MA-Thesis. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6531955>.

Dieses Werk steht unter der Lizenz CC-BY 4.0 International (Creative Commons: Namensnennung) – Copyright PH Zürich.



DOI 10.5281/zenodo.6531955

2021

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
CH 8090 Zürich
www.phzh.ch



Pädagogische Hochschule Zürich

eingereicht bei

Prof. Dr. Maik Philipp

Prof. Dr. Hansjakob Schneider

Lagerstrasse 2

8090 Zürich

Zürich, 4. August 2021

Masterstudiengang Fachdidaktik Schulsprache Deutsch

Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich zum Thema

„Motiviert schreiben mit ADHS“

Selbstregulation - der Schlüssel zum Schreiberfolg?

vorgelegt von

Fabienne Frischherz

ZUSAMMENFASSUNG

Die Selbstregulation hat einen zentralen Einfluss auf die erfolgreiche Bewältigung einer Schreibaufgabe, da der Schreibprozess sehr komplex ist und deshalb bestimmter Fähigkeiten bedarf. Bei Lernenden mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS) sind selbstregulatorische Fähigkeiten durch eine mangelnde Impulskontrolle beeinträchtigt, was sich nachteilig beim Schreiben auswirken kann. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich deshalb mit der Frage auseinander, inwiefern durch Lernarrangements bei Lernenden mit ADHS selbstregulatorische Fähigkeiten gefördert und zu Erfolgserlebnissen führen können. Zusätzlich beschäftigt sie sich mit der Frage, inwiefern diese Erfolge Selbstwirksamkeit und Motivation günstig beeinflussen können. Zur Klärung der Fragestellungen werden Schreibmodelle zum Schreibprozess und zum selbstregulierten Schreiben vorgestellt und ADHS genauer erläutert, mit dem Ziel, die in der Praxis beobachteten Schreibprobleme nachvollziehen zu können. Zusätzlich werden die theoretischen Hintergründe der grundlegenden Konzepte „Selbstregulation“, „Selbstwirksamkeit“, „Attribution“ und „Motivation“ erläutert, um deren Wechselwirkungen zu verstehen, welche die Basis der Fördermassnahmen in der Interventionsstudie bilden. Im Rahmen der Intervention wurde ein Lernarrangement zum Thema „Erzählung“ an einer 7. Klasse Realniveau durchgeführt. Innerhalb der neunwöchigen Intervention lernte die Klasse Schreibstrategien sowie Strategien zur Motivations- und Konzentrationssteigerung kennen und wendete diese an. Vor der Intervention erfolgte die Erhebung des Status quo für drei ausgewählte Probanden mit ADHS-typischen Auffälligkeiten in Bezug auf ihre selbstregulatorischen Fähigkeiten, Motivation, Selbstwirksamkeit und Attribution (Online-Umfrage, Leitfaden-Interview). Nach der Intervention wurden diese Befragungen wiederholt, um die Ergebnisse vergleichen zu können. Weitere Erhebungen fanden während dem Prozess in Bezug auf Selbstregulation, Motivation, Selbstwirksamkeit und Attribution statt (drei Leitfaden-Interviews und Beobachtungsprotokoll). Alle Daten wurden anschliessend qualitativ und am Rande auch quantitativ ausgewertet und verglichen, um eine mögliche Entwicklung oder Veränderung erfassen zu können. Ziel war es, aus den Messungen Aussagen über Möglichkeiten zur Förderung von Selbstregulation von Lernenden mit ADHS in der Praxis zu realisieren und den Einfluss von Erfolgen auf Selbstwirksamkeit und Motivation zu prüfen. In der Diskussion der Ergebnisse zeigte sich, dass eine Förderung der selbstregulatorischen Fähigkeiten durch Strategievermittlung innerhalb des Lernarrangements möglich, aber deren Wirksamkeit von der empfundenen Nützlichkeit der Strategien, der Ausprägung der ADHS-Symptomatik und der Entwicklung der bestehenden basalen Fähigkeiten abhängig ist. Erfolge können Selbstwirksamkeit und Motivation positiv beeinflussen, aber deren Einfluss wird durch die subjektive Bewertung des Erfolges vom Individuum gesteuert. Andere Einflussfaktoren können ausserdem nicht ausgeschlossen werden. Es braucht deshalb umfassendere Studien zur Eruierung von passenden Fördermöglichkeiten für Lernende mit ADHS.

Inhaltsverzeichnis

<u>EINLEITUNG</u>	<u>1</u>
<u>1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN</u>	<u>2</u>
1.1 SCHREIBEN	3
1.1.1 SCHREIBPROZESS.....	3
1.1.2 SELBSTREGULIERTES SCHREIBEN	5
1.2 MOTIVATION.....	9
1.2.1 MOTIVATIONALE ÜBERZEUGUNGEN	11
1.2.2 AKTUELLE/HABITUELLE MOTIVATION.....	13
1.2.3 MOTIVATIONSFÖRDERNDE BEDINGUNGEN IM SCHREIBUNTERRICHT.....	14
1.3 SELBSTWIRKSAMKEIT.....	14
1.3.1 SELBSTWIRKSAMKEIT IM SCHREIBPROZESS	15
1.3.2 QUELLEN DER SELBSTWIRKSAMKEIT.....	16
1.3.3 ATTRIBUTIONSTHEORIE.....	17
1.4 AUFMERKSAMKEITSDEFIZITSYNDROM.....	18
1.4.1 DEFINITION.....	18
1.4.2 DIAGNOSTIK.....	19
1.4.3 BIOPSYCHOSOZIALES MODELL VON ADHS	20
<u>2. METHODISCHES VORGEHEN.....</u>	<u>23</u>
2.1 UNTERSUCHUNGSZIEL.....	24
2.2 STICHPROBE	24
2.2.1 AUSWAHL	24
2.2.2 SCREENING DURCH SDQ.....	25
2.2.3 FALLBESCHREIBUNGEN.....	26
2.3 INTERVENTION	31
2.3.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN.....	31
2.3.2 LERNARRANGEMENT ZUM THEMA „ERZÄHLUNG“	32
2.4 INSTRUMENTE, ERHEBUNGEN UND AUSWERTUNG	36
2.4.1 ONLINE-UMFRAGE.....	36
2.4.2 INTERVIEWS	38
2.4.3 BEOBACHTUNGSPROTOKOLL.....	40
<u>3. ERGEBNISSE</u>	<u>41</u>
3.1 FREDERICK	41
3.1.1 BEOBACHTUNGSPROTOKOLL.....	41
3.1.2 QUALITATIVE AUSWERTUNG	42
3.1.3 QUANTITATIVE AUSWERTUNG	45
3.2 DARIO	46
3.2.1 BEOBACHTUNGSPROTOKOLL.....	46
3.2.2 QUALITATIVE AUSWERTUNG	47
3.2.3 QUANTITATIVE AUSWERTUNG	49
3.3 KUNO.....	50
3.3.1 BEOBACHTUNGSPROTOKOLL.....	51
3.3.2 QUALITATIVE AUSWERTUNG	51
3.3.3 QUANTITATIVE AUSWERTUNG	53

4. DISKUSSION	55
4.1 VERÄNDERUNG DER SELBSTREGULATION.....	56
4.2 VERÄNDERUNG DER SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG UND ATTRIBUTIONSMUSTER	59
4.3 VERÄNDERUNG DER MOTIVATION	63
4.4 LIMITATIONEN	66
5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	67
LITERATURVERZEICHNIS	69

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ÜBERBLICK ÜBER DEN AUFBAU DIESER MASTERARBEIT.....	1
TABELLE 2: SELBSTREGULATORISCHE PROZESSE (BASIEREND AUF ZIMMERMAN UND RISEMBERG 1997, 79).....	6
TABELLE 3: MOTIVATIONSFÖRDERNDE BEDINGUNGEN (EIGENE DARSTELLUNG, ADAPTIERT VON BRUNING UND HORN 2000, 28).....	14
TABELLE 4: SELBSTKONZEPT UND SELBSTWIRKSAMKEIT (BASIEREND AUF BONG UND SKAALVIK 2003, 10).....	14
TABELLE 5: ZWEIDIMENSIONALES ATTRIBUTIONSSCHEMA (BASIEREND AUF WEINER 1974, 52).....	18
TABELLE 6: SYMPTOME AHDS NACH AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION 2013, 59–60.....	19
TABELLE 7: ZUSAMMENFASSUNG DER FALLBESCHREIBUNGEN.....	30
TABELLE 8: DESIGN-ELEMENTE UND DARAUSS RESULTIERENDE UNTERRICHTSPRAXIS WÄHREND DER INTERVENTION (BASIEREND AUF EIGENEN ÜBERLEGUNGEN SOWIE UNTER EINBEZUG VON BRUNING UND HORN 2000, 28 UND KLEIN UND ROSE 2010, 437).....	32
TABELLE 9: ÜBERBLICK INTERVENTION	33
TABELLE 10: GESCHICHTEN ZUM AUFBAU VON HINTERGRUND- UND STRATEGIEWISSEN.....	33
TABELLE 11: AUFBAU LERNAUFGABE IN BEZUG AUF SCHREIBPROZESS UND PHASEN UND SUBPROZESSE DER SELBSTREGULATION	35
TABELLE 12: ÜBERBLICK FRAGESTELLUNGEN IM RAHMEN DER ONLINE-UMFRAGE	36
TABELLE 13: AUSSAGEN ZUR BEWERTUNG DER SELBSTWIRKSAMKEIT IM RAHMEN DER ONLINE-UMFRAGE (BASIEREND AUF BRUNING U. A. 2013, 30).....	37
TABELLE 14: ÜBERBLICK FRAGESTELLUNGEN IM RAHMEN DER INTERVIEWS VOR UND NACH DER INTERVENTION	38
TABELLE 15: ÜBERBLICK FRAGESTELLUNGEN IM RAHMEN DER PROZESSINTERVIEWS.....	39
TABELLE 16: KATEGORIEN INHALTSANALYSE	40
TABELLE 17: ÜBERBLICK BEOBACHTUNGSPUNKTE WÄHREND DER INTERVENTION	40
TABELLE 18: VERGLEICH DER INTERVIEWS FREDERICK.....	42
TABELLE 19: ÜBERBLICK ERGEBNISSE ONLINE-UMFRAGE FREDERICK	45
TABELLE 20: VERGLEICH DER INTERVIEWS DARIO	47
TABELLE 21: ÜBERBLICK ERGEBNISSE ONLINE-UMFRAGE DARIO	49
TABELLE 22: VERGLEICH DER INTERVIEWS KUNO.....	51
TABELLE 23: ÜBERBLICK ERGEBNISSE ONLINE-UMFRAGE KUNO.....	54
TABELLE 24: ÜBERBLICK ÜBER DIE ERGEBNISSE DER DREI PROBANDEN.....	55
TABELLE 25: VERGLEICH SELBSTWIRKSAMKEIT FREDERICK.....	59
TABELLE 26: ATTRIBUTIONSMUSTER FREDERICK.....	60
TABELLE 27: VERGLEICH SELBSTWIRKSAMKEIT DARIO.....	61
TABELLE 28: ATTRIBUTIONSMUSTER DARIO	62
TABELLE 29: VERGLEICH SELBSTWIRKSAMKEIT KUNO.....	62
TABELLE 30: ATTRIBUTIONSMUSTER KUNO	62

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: TEUFELSKREIS "SCHREIBEN MIT ADHS" (EIGENE DARSTELLUNG, BASIEREND AUF WEINER 1974, BANDURA, 1978, MÖLLER & SCHIEFELE 2004, ZIMMERMAN UND CAMPILLO 2003, FLOWER & HAYES, 1981, BARKLEY 1997B).....	2
ABBILDUNG 2: ERFOLGREICHES MOTIVIERTES SCHREIBEN MIT ADHS (EIGENE DARSTELLUNG, BASIEREND AUF WEINER 1974, BANDURA, 1978, MÖLLER & SCHIEFELE 2004, ZIMMERMAN UND CAMPILLO 2003, FLOWER & HAYES, 1981, BARKLEY 1997B).....	3
ABBILDUNG 3: AUFBAU DES SCHREIBMODELLS (EIGENE DARSTELLUNG, BASIEREND AUF FLOWER UND HAYES 1981, 370).....	4
ABBILDUNG 4: PHASEN UND SUBPROZESSE DER SELBSTREGULATION (EIGENE DARSTELLUNG, BASIEREND AUF ZIMMERMAN UND CAMPILLO 2003, 239; PHILIPP 2013, 147).....	7
ABBILDUNG 5: PHASEN DES ERWERBS UND DER ENTWICKLUNG VON SCHREIBBEZOGENER SELBSTREGULATION DURCH STRATEGIEN (EIGENE DARSTELLUNG, BASIEREND AUF ZIMMERMAN 2000; GRAHAM UND PERIN 2007; PHILIPP 2013 UND ZIMMERMAN 2002).....	8
ABBILDUNG 6: ÜBERBLICK ÜBER MOTIVATIONALE GRUNDLAGEN DER SCHREIBLEISTUNGEN (EIGENE DARSTELLUNG, ADAPTIERT VOM ERWARTUNGS-X-WERT-MODELL MÖLLER UND SCHIEFELE 2004 UND PHILIPP 2013, 46).....	10
ABBILDUNG 7: VIER-PHASEN-MODELL DER INTERESSENSENTWICKLUNG (EIGENE DARSTELLUNG, ADAPTIERT VON RENNINGER 2009, 108; LIPSTEIN UND RENNINGER 2007, 120-122).....	12
ABBILDUNG 8: VIER QUELLEN DER SELBSTWIRKSAMKEIT (EIGENE DARSTELLUNG, BASIEREND AUF BANDURA 1978).....	16
ABBILDUNG 9: BIOPSYCHOSOZIALES MODELL VON ADHS UND EXEKUTIVEN FUNKTIONEN (EIGENE DARSTELLUNG, BASIEREND AUF DÖPFNER UND LEHMKUHL 2006, 680; DÖPFNER 1998, 15; BARKLEY 1997B, 73).....	20
ABBILDUNG 10: EXEKUTIVE FUNKTIONEN (EIGENE DARSTELLUNG, BASIEREND AUF BARKLEY 1997B, 74 UND DÖPFNER UND LEHMKUHL 2006, 676).....	21
ABBILDUNG 11: SKALEN SDQ.....	25
ABBILDUNG 12: ÜBERBLICK ERGEBNISSE AUSWERTUNG SDQ FREDERICK.....	27
ABBILDUNG 13: ÜBERBLICK ERGEBNISSE AUSWERTUNG SDQ DARIO.....	28
ABBILDUNG 14: ÜBERBLICK ERGEBNISSE AUSWERTUNG SDQ KUNO.....	30
ABBILDUNG 15: CODESYSTEM QUALITATIVE AUSWERTUNG MIT MAXQDA.....	40
ABBILDUNG 16: AUSWERTUNG DER ONLINE-UMFRAGE FREDERICK.....	45
ABBILDUNG 17: ÜBERSICHT SELBSTWIRKSAMKEIT IDEENFINDUNG VOR UND NACH DER INTERVENTION FREDERICK.....	46
ABBILDUNG 18: AUSWERTUNG DER ONLINE-UMFRAGE DARIO.....	49
ABBILDUNG 19: ÜBERSICHT SELBSTWIRKSAMKEIT IDEENFINDUNG VOR UND NACH DER INTERVENTION DARIO.....	50
ABBILDUNG 20: AUSWERTUNG DER ONLINE-UMFRAGE KUNO.....	53
ABBILDUNG 21: ÜBERSICHT SELBSTWIRKSAMKEIT IDEENFINDUNG VOR UND NACH DER INTERVENTION KUNO.....	54
ABBILDUNG 22: ENTWICKLUNG DER SELBSTREGULATORISCHEN FÄHIGKEITEN DER PROBANDEN.....	58

Einleitung

Im schulischen Alltag konnte ich in den letzten Jahren regelmässig beobachten, dass bei Lernenden mit Auffälligkeiten, die typisch für das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS) sind, regelmässig kleine bis schwerwiegende Probleme bei allen Teilprozessen des Schreibens gehäuft auftraten als bei anderen Lernenden. Diese Lernenden schienen ihre Texte nur oberflächlich zu planen und zu überarbeiten, so als wollten sie den Schreibprozess möglichst rasch hinter sich bringen. Schlussendlich lieferten sie eher kurze, wenig durchdachte Texte oder gaben schnell auf. Diese Schwierigkeiten zeigten sich zusammen mit einer geringen Frustrationstoleranz und mangelnder Motivation. Meine Beobachtungen veranlassten mich dazu eine negative Korrelation zwischen dem Schreibprozess und dem Störungsbild von ADHS zu vermuten. Die Frage, wie Schreibaufgaben sein müssten, um auch diesen Lernenden ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen und damit im Idealfall eine höhere Selbstwirksamkeit und Motivation zu erreichen, beschäftigte mich ein paar Jahre. Ich testete daraufhin verschiedene Aufgabentypen auf ihre Wirksamkeit und liess mir von den Jugendlichen immer wieder Rückmeldungen geben. Dass die beobachteten Schreibschwierigkeiten tatsächlich einen Zusammenhang mit dem Störungsbild von ADHS haben, zeigte sich durch genauere Nachforschung. Meine Recherchen führten zur Frage, inwiefern selbstregulatorische Fähigkeiten durch Lernarrangements gefördert werden können, da diese Lernenden über ein Selbstregulationsdefizit verfügen. Zusätzlich war es mir wichtig, die Motivation der Lernenden beim Schreiben zu fördern, da unmotivierte Lernende oftmals das Schreiben komplett verweigert hatten und während dem Schreibprozess wenig bis gar nicht an ihre Fähigkeiten zu glauben schienen. Im Rahmen dieser Intervention entwickelte ich deshalb eine Lernarrangement zum Thema „Erzählung“, welches den Aufbau von selbstregulatorischen Fähigkeiten begünstigen soll, indem Strategiewissen und Textsortenwissen vermittelt und Lernende mit ADHS durch motivationsförderliche Bedingungen zusätzlich unterstützt werden. Die Tabelle gibt eine Übersicht über den Aufbau dieser Masterarbeit, damit die weiteren Ausführungen vor diesem Hintergrund kontextualisiert werden können.

Aufbau	Beschreibung
Theoretische Grundlagen	Das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom, der Schreibprozesses, die Selbstregulation, die Selbstwirksamkeit, Attribution und die Motivation werden als Konzepte theoretisch dargelegt und in Beziehung zueinander gesetzt.
Methode	Mit einer Stichprobe aus drei Probanden mit ADHS-typischen Auffälligkeiten wird eine Interventionsstudie während neun Wochen mit einer eigenen Lernaufgabe zum Thema „Erzählung“ durchgeführt. Die Selbstregulation wird durch Strategievermittlung im Bereich Planung, Schreiben, Überarbeiten, Konzentration und Motivation gefördert und deren Wirksamkeit sowie die Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit und die Motivation durch Messungen mit den Instrumenten „Online-Umfrage“, „Beobachtungsprotokoll“ und vor allem „Leitfaden-Interviews“ geprüft.
Ergebnisse	Die Ergebnisse der Messungen in Bezug auf Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Attribution und Motivation werden als Fallanalysen der einzelnen Probanden dargestellt.
Diskussion	Veränderungen von Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Attribution und Motivation werden unter Einbezug der theoretischen Grundlagen diskutiert. Es wird Bezug zu den Fragestellungen genommen und Limitationen sowie Möglichkeiten für weitere Forschungen werden aufgezeigt.
Ausblick	Es werden weitere Forschungsmöglichkeiten im Bereich von „ADHS und Selbstregulation“ aufgezeigt und Umsetzungsmöglichkeiten des bestehenden Wissens für die Praxis empfohlen.

Tabelle 1: Überblick über den Aufbau dieser Masterarbeit

1. Theoretische Grundlagen

Vor der Darlegung der theoretischen Grundlagen im Detail wird hier kurz ein Überblick über die Zusammenhänge der Konzepte gegeben und das eigene Modell, welches auf der Basis dieser bestehenden Konzepte entworfen worden ist, vorgestellt. Wichtig ist es zunächst zu wissen, dass ADHS-typische Verhaltensweisen auf einem Mangel an Impulskontrolle basieren und damit auf einem Selbstregulationsdefizit (Barkley 1997a und b). Allerdings sind bestimmte selbstregulatorische Prozesse nötig (Zimmerman und Risemberg 1997), damit der komplexe Schreibprozess (Flower und Hayes 1981) erfolgreich bewältigt werden kann, da ein hohes Mass an kognitiver Anstrengung erforderlich ist (Kellogg 1994). Lernende mit ADHS haben deshalb häufig Probleme beim Schreibprozess motiviert zu bleiben und ihre Pläne und Ziele zu verfolgen (Barkley 2005). Der anspruchsvolle Schreibprozess, gepaart mit den ADHS-typischen Lernschwierigkeiten, kann zu einem Teufelskreis aus Misserfolgen, tiefer Selbstwirksamkeit, tiefer Motivation und mangelnder Selbstregulation führen.

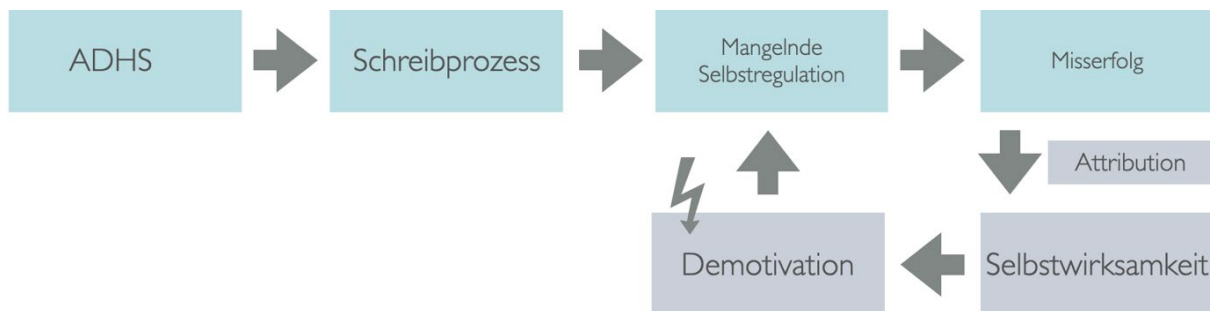


Abbildung 1: Teufelskreis "Schreiben mit ADHS" (eigene Darstellung, basierend auf Weiner 1974, Bandura, 1978, Möller & Schiefele 2004, Zimmerman und Campillo 2003, Flower & Hayes, 1981, Barkley 1997b).

Durch den Aufbau von selbstregulatorischen Fähigkeiten im Rahmen der geplanten Intervention in Form von Planungs-, Schreib- und Überarbeitungsstrategien sowie Strategien zur Selbstmotivation und zur Erhöhung der Konzentration, soll dieser Teufelskreis (siehe Abb. 1) aufgebrochen und zu einem Engelskreis werden (siehe Abb. 2). Durch höhere selbstregulatorische Fähigkeiten besteht die Möglichkeit, dass auch Lernende mit ADHS Erfolge beim Schreiben erleben können. Diese Erfolge stellen bei günstiger Attribution (Weiner 1974 & Försterling 1985) eine mögliche Quelle für eine höhere Selbstwirksamkeit dar (Bandura 1978). Die Selbstwirksamkeit ist wiederum eine wichtige Voraussetzung für die Generierung von Motivation und die Begünstigung von selbstregulatorischen Prozessen (Möller und Schiefele 2004). Ergänzend fungiert die Lernaufgabe als zusätzliche Quelle der Motivation, indem sie motivational günstige Elemente enthält, die das situative Interesse der Lernenden wecken können (Möller und Schiefele 2004). Das Ziel ist, dass sich die Elemente „Selbstregulation“, „Selbstwirksamkeit“, „Motivation“ gegenseitig in einem Engelskreis positiv beeinflussen und so die Schreibprobleme, generiert aus der Komplexität des Schreibprozesses und den ADHS-basierten Lernschwierigkeiten, reduziert oder eliminiert werden.

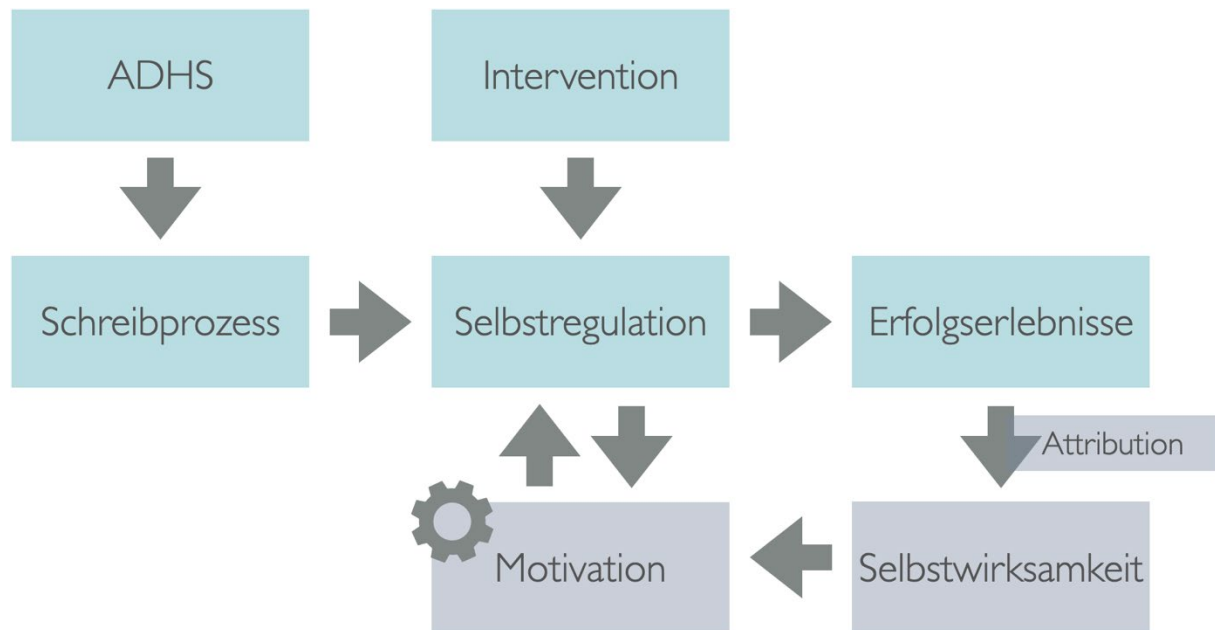


Abbildung 2: Erfolgreiches motiviertes Schreiben mit ADHS (eigene Darstellung, basierend auf Weiner 1974, Bandura, 1978, Möller & Schiefele 2004, Zimmerman und Campillo 2003, Flower & Hayes, 1981, Barkley 1997b)

Die theoretischen Grundlagen in den nächsten Kapiteln geben einen Überblick über die einzelnen Elemente in diesem Kreislauf sowie ihre Beziehungen zueinander vor dem Hintergrund des komplexen Schreibprozesses und den Beeinträchtigungen beim Lernen durch das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom. Zuerst wird der Schreibprozess beleuchtet und in den Kontext des selbstregulierten Schreibens gestellt. Anschliessend werden die Konzepte von Selbstwirksamkeit, Attribution und Motivation thematisiert. Auf dieser Basis wird das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom erläutert und mögliche Verhaltensprobleme, welche mit dem Schreiben einhergehen, werden beleuchtet.

1.1 Schreiben

1.1.1 Schreibprozess

Der Akt des Schreibens zeigt nach Kellogg (1994, 204) den menschlichen Geist oftmals in seinem achtsamsten Zustand, da die hoch interaktiven Komponenten des Schreibens einen grossen Einsatz an Aufmerksamkeit erfordern. Tätigkeiten beim Schreiben, wie planen, umsetzen und überarbeiten von Ideen und Texten entsprechen ungefähr der gleichen Anstrengung wie die Auswahl des nächsten Zuges durch einen fortgeschrittenen Schachspielenden (Kellogg 1994, 17-18). Dieser Vergleich zeigt, dass die Anstrengung, welche Lernende während des Schreibprozesses aufbringen müssen, nicht unterschätzt werden darf und lässt vermuten, weshalb so viele Schreibende Misserfolge erleben. Begründen lässt sich diese erforderliche hohe Anstrengung mit der Komplexität der ablaufenden Prozesse und Subprozesse und deren Wirkungsweisen während des Schreibens, welche im Schreibmodell von Flower und Hayes (1981, 370) dargestellt und erklärt werden (siehe Abb. 3). Zum Verständnis des Schreibprozesses und als Basis für darauf aufbauende Konzepte wird auf dieses Modell näher eingegangen (siehe Abb. 3).

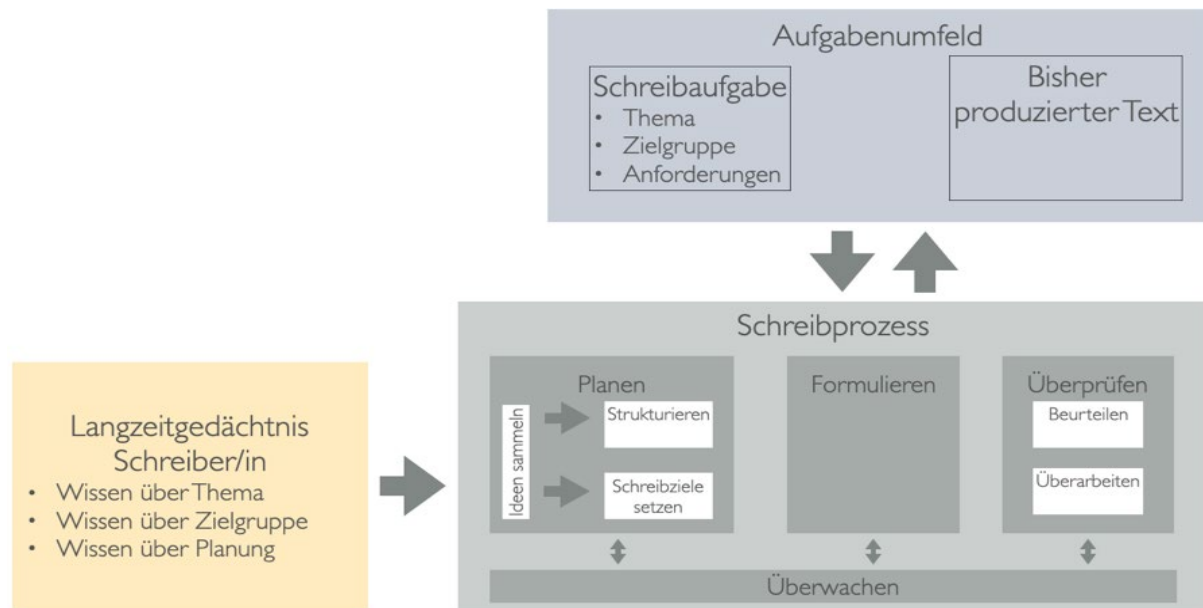


Abbildung 3: Aufbau des Schreibmodells (eigene Darstellung, basierend auf Flower und Hayes 1981, 370)

Das Langzeitgedächtnis ist eine relativ stabile Einheit und fungiert im Schreibprozess als Wissensspeicher mit eigener Informationsorganisation. Nützliches Wissen aus diesem Netzwerk abzurufen und Informationen neu zu organisieren oder anzupassen, ist aber nicht so einfach (Flower und Hayes 1981, 371 & Flower 1979, 28). Zum Schreibprozess selbst gehören dann die Subprozesse „Planen“, „Formulieren“ und „Überprüfen“, welche zu den hierarchiehöheren Schreibfähigkeiten zählen und damit nicht automatisierte Prozesse sind, da sie der Reflexion zugänglich bleiben (Sturm und Weder 2018, 41; Olive, Alves, und Castro 2009, 3). Die offensichtlichste Tätigkeit beim Planen ist das Erzeugen bzw. Sammeln von Ideen, wobei relevante Informationen vom Langzeitgedächtnis abgerufen werden. Ein weiteres Level des Strukturierens ist das Treffen von strikten Entscheidungen über die Darstellung und Reihenfolge der Ideen im Text. Das Setzen von eigenen Zielen ist ein dritter, wesentlicher Aspekt des Planungsprozesses, denn Ziele bringen Schreibende dazu Ideen zu generieren und diese neuen Ideen führen zu neuen komplexeren Zielen. Beim Formulieren werden Ideen in sichtbare Sprache übertragen. Dieser Prozess wird auch „translating“ genannt, da die Planung aus Schlüsselwörtern mit komplexen Zusammenhängen in einen linearen Text übersetzt werden muss (Flower und Hayes 1981, 371-374). Die Überführung in die Schrift, welche auf Handschrift und Rechtschreibung basiert, gehört dabei zu den automatisierbaren hierarchieniederen Prozessen und ist ein Bestandteil wichtiger basaler Schreibfähigkeiten (Sturm und Weder 2018, 41; Olive 2012, 488). Dieser Prozess kann verantwortlich für Schreibprobleme sein, denn nach einer Studie von McCutchen u. a. (1994, 264) werden bei mangelnder Automatisierung hierarchieniederer Prozesse mehr Ressourcen des begrenzten Arbeitsgedächtnis verwendet, die dann den hierarchiehöheren Prozessen nicht mehr zur Verfügung stehen. Die beim Schreiben ablaufenden Subprozesse „Planen“, „Formulieren“ und „Überprüfen“ können also beispielsweise durch die mangelnde Automatisierung der Handschrift gestört werden.

Zusätzlich kann sich auch die Motivation oder die Ausdauer beim Schreiben verringern (Graham 1990, 789). Eine Lösungsmöglichkeit für Lernende, die bereits jahrelang Probleme mit der Handschrift haben, stellt deshalb die Verwendung eines PCs als praktikable Alternative zur Handschrift dar. Gründe für diese Alternative sind die weniger anspruchsvollen motorischen Anforderungen beim Tippen, die Möglichkeit mehrere Entwürfe zu generieren und Aufgaben aufzuteilen, um eine adäquate Verteilung der Aufmerksamkeit auf verschiedene Aspekte der Schreibaufgabe zu ermöglichen (Christensen 2004, 561). Die kognitiven Belastungsprobleme, die mit Handschrift und handgeschriebenem Text verbunden sind, können jedoch beim Tippen repliziert werden, wenn die Automatisierung beim Tastaturschreiben fehlt (Christensen 2004, 554). Schreibprobleme bleiben in diesem Fall ungelöst. Es scheint, als wäre die funktionale Automatisierung von Subprozessen ein grosser Teil des Problems, mit welchem Schreibanfänger/innen konfrontiert werden (McCutchen 1988, 311-312). Ist der Text formuliert, laufen bei der anschliessenden Überprüfung die beiden Teilprozesse „Beurteilen“ und „Überarbeiten“ ab. Das Beurteilen kann ein bewusster Prozess sein, den Schreibende als Sprungbrett für die weitere Formulierung des Textes nutzen können oder der systematischen Beurteilung und Überarbeitung des Textes dient. Alle drei Teilprozesse können jeden anderen Prozess unterbrechen und jederzeit beim Schreiben auftreten. Gleichzeitig überwachen Schreibende ständig auch ihren aktuellen Prozess und Fortschritt (Flower und Hayes 1981, 371-374). Bei der Bewältigung des komplexen Schreibprozesses spielen also selbstregulatorische Fähigkeiten eine grosse Rolle. Der Einfluss von Selbstregulation auf den Schreibprozess wird deshalb im nächsten Kapitel näher ausgeführt.

1.1.2 Selbstreguliertes Schreiben

Unter dem Begriff „Selbstregulation“ verstehen Zimmerman und Schunk (2011, 1) Prozesse, bei denen Lernende selbständig Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen aktivieren, die systematisch auf die Erreichung von persönlichen Zielen ausgerichtet sind. Selbstregulation des Schreibens ist keine einzelne Fähigkeit, sondern umfasst ein komplexes System voneinander abhängigen Prozessen, die eng mit einem zugrundeliegenden Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden sind (Zimmerman und Risemberg 1997, 97). Es handelt sich auch nicht um ein partielles Entwicklungsniveau, sondern ist stark kontextabhängig (Schunk 2001, 125). Es zeigen sich nach Zimmerman und Risemberg (1997, 97) bestimmte Verhaltensmerkmale bei selbstregulatorischen Prozessen, welche in der nachfolgenden Tabelle exemplarisch aufgelistet sind.

Prozesse	Verhaltensmerkmale
Prozesse der Umgebung	1. Auswahl und Organisation effektiver Schreibumgebungen 2. Selbstgewählte Modelle beziehen sich auf soziale Quellen von Schreibwissen und Fähigkeiten
Prozesse des Verhaltens	3. Selbstkontrolle durch Überwachung der eigenen Leistung 4. Selbstkonsequenzen durch Belohnung oder Bestrafung in Abhängigkeit von Leistungen 5. Selbstverbalisierung durch persönliche Artikulation des Schreibens
Personale Prozesse	6. Zeitplanung durch Schätzung und Einteilung der Schreibzeit 7. Zielsetzung durch Spezifizierung der beabsichtigten Ergebnisse von Schreibanstrengungen 8. Selbstevaluative Standards durch die Festlegung und Einhaltung spezifischer persönlicher Standards 9. Kognitive Strategien, die sich auf Methoden zum Organisieren, Produzieren und Transformieren von Text beziehen 10. Mentale Bilder, die die schriftliche Beschreibung davon erleichtern

Tabelle 2: Selbstregulatorische Prozesse (basierend auf Zimmerman und Risemberg 1997, 79)

Eine besonders wichtige kognitive Technik zur selbstregulierenden Schreibaktivität ist die Anwendung textspezifischer kognitiver Strategien, die zu den personalen Prozessen gehören. Diese Strategien reichen von Ideenfindungsstrategien bis hin zu Revisionsstrategien (Zimmerman und Risemberg 1997, 82). Selbstregulierte Lernende implementieren solche Lernstrategien effektiv, passen sie an, überwachen ihre Zielfortschritte gewissenhaft und setzen sich effektive neue Ziele, wenn die aktuellen abgeschlossen sind (Zimmerman und Schunk 2008, 1). Schreibschwache Lernende unterscheiden sich von selbstregulierten Lernenden in ihren Kenntnissen über Strategien und dem metakognitiven Wissen, das nötig ist, um die Strategieverwendung zu überwachen und zu regulieren (Englert u. a. 1988, 43f). Lernende, die wenig selbstregulatorische Fähigkeiten besitzen, setzen sich häufig unspezifische Ziele, sind eher desinteressiert, vermeiden Selbstbeurteilungen, zeigen wenig adaptives Verhalten und verfügen meist über eine tiefe Selbstwirksamkeit (Zimmerman 1998, 6). Diese Lernenden können sich aber auch überraschend selbstbewusst in Bezug auf ihre Schreibfähigkeiten zeigen (Graham u. a. 1991, 95) und glauben deshalb nicht planen zu müssen, da sie sich für gute Schreibende halten (Graham und Harris 2018, 18). Sie vereinfachen den Schreibprozess, bagatellisieren die Verwendung selbstregulatorischer Strategien (Graham und Harris 2018, 14) und haben einen Mangel an Bewusstsein über den Nutzen von angewendeten Strategien. Ausserdem haben sie oftmals Schwierigkeiten bei der Anwendung der Rechtschreibung und der Handschrift (Troia 2008, 329). Wenn sie Ideen kreieren, dann tun sie dies direkt aus dem Gedächtnis und jeder Satz wird verwendet, um die nächste Idee zu generieren. Sie betreiben anschliessend wenig Aufwand, um ihre Ideen zu bewerten oder zu überarbeiten (Graham und Harris 2003, 324). Zusätzlich überbewerten sie die Schreibmechanik (Graham u. a. 1991, 95), was die Fokussierung bei der Überarbeitung auf Rechtschreibung, Grossschreibung, Satzzeichen und Handschrift erklärt. Um diese Lernenden mit ihren Schreibschwierigkeiten zum Erfolg zu führen, müssen ihnen Schreibstrategien (vor allem Planungs- und Überarbeitungsstrategien) vermittelt und ihre selbstregulatorischen Fähigkeiten müssen gefördert werden, denn eine Strategie bietet eine Struktur, die Lernenden hilft, ihr Verhalten zu strukturieren und zu ordnen (Graham und Harris 1993, 170f).

Kenntnisse über das Lernverhalten von selbstregulierten Lernenden können möglicherweise dabei helfen, zu verstehen, wie das Lernverhalten von schwachen Schreibenden positiv beeinflusst werden kann. Nach Zimmerman und Risemberg (1997, 95) gibt es sogar psychologisch wichtige Hinweise darauf, dass die Nutzung von Selbstregulationsprozessen die Selbstwirksamkeit von Lernenden steigert und diese Veränderung im Selbstbild wichtige motivationale Implikationen, wie eine höhere Schreibanstrengung, mehr Ausdauer bei Schwierigkeiten und Interesse zur Folge haben kann. Im nachfolgenden Kapitel werden diese Phasen und Subprozesse der Selbstregulation genauer betrachtet, um zu verstehen, wie sie im Schreibprozess gefördert werden können.

Modell der Selbstregulation

Das Modell über die Phasen und Subprozesse der Selbstregulation von Zimmerman und Campillo (2003) hilft beim Verstehen der engen Zusammenhänge der Konzepte „Motivation“, „Selbstwirksamkeit“, „Attribution“ und ihrer gegenseitigen Beeinflussung (siehe Abb. 4). Es handelt sich um ein sozial-kognitiv-zyklisches Modell der Selbstregulierung. Mit der Betonung der Wechselwirkungen zwischen persönlichen, verhaltens- und sozialen Umweltfaktoren unterstreicht es die dynamische und sich verändernde Natur der Entwicklung und Verfeinerung von Selbstregulationsfähigkeiten (Schunk 2012, 112-114).

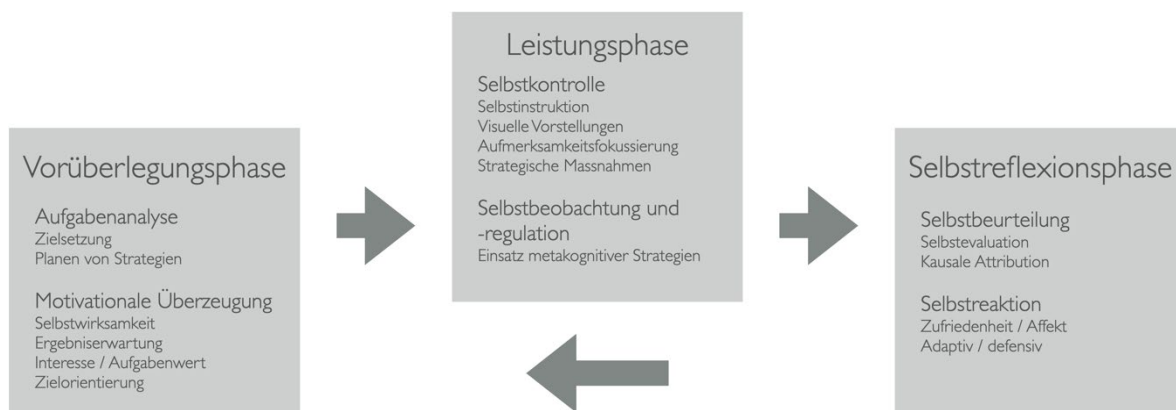


Abbildung 4: Phasen und Subprozesse der Selbstregulation (eigene Darstellung, basierend auf Zimmerman und Campillo 2003, 239; Philipp 2013, 147)

Selbstregulierte Lernende starten vor der Bearbeitung jeder Aufgabe mit einer *Vorüberlegungsphase*, bei welcher die Aufgabe analysiert wird. Diese Analyse beinhaltet Überlegungen zu Schreibzielen, Zielgruppen und das strategische Planen des Vorgehens. Lernende wählen in dieser Phase Lernstrategien aus, mit dem Ziel ihre bisherigen Leistungen zu verbessern. Die Entscheidung basiert auf Evaluationen von bisherigen Lernerfahrungen (Zimmerman, Bonner, und Kovach 1996, 18–19). Ebenfalls kommen unter anderem die motivationalen Überzeugungen „Selbstwirksamkeit“, „Interesse“ und „Zielorientierung“ zum Tragen (Siehe Kapitel 1.2.1 und 1.3). Während der *Leistungsphase* findet Selbstbeobachtung, -regulation und -kontrolle in Form von Selbstinstruktion, Aufmerksamkeitsfokussierung und Strategieanwendung statt (Zimmerman und Campillo 2003, 239).

Die Lernenden überwachen zum Beispiel, inwieweit sie neue Strategien bereits anwenden und wie effektiv sie dies tun (Zimmerman, Bonner, und Kovach 1996, 19). In der *Selbstreflexionsphase* werden Qualität und Quantität des Lernergebnisses beurteilt und kausal attribuiert, woraus eine emotionale Reaktion resultiert, was wiederum Einfluss auf künftige motivationale Überzeugungen und Aufgabenanalysen haben kann (Zimmerman und Campillo 2003, 239). Mit den Ausführungen über die Phasen und Subprozesse der Selbstregulation wird ersichtlich, dass Strategien die Basis der selbstregulatorischen Fähigkeiten bilden und zur Förderung der Selbstregulation zuerst erlernt werden müssen. Aus diesem Grund geht das nächste Kapitel auf die Phasen des Erwerbs und der Entwicklung von schreibbezogener Selbstregulation durch Strategien ein.

Erwerb und Entwicklung von selbstregulatorischen Fähigkeiten

Die selbstregulierte Strategieentwicklung (SRSD) nach Graham und Perin (2007, 15) ist ein wirksames Instrument, um Lernenden zu helfen, spezifische Strategien für das Planen, Entwerfen und Überarbeiten von Texten zu erlernen. In ihrer Metaanalyse zeigt sich, dass die selbstregulierte Strategieentwicklung ein besonders effektiver Ansatz für das Vermitteln von Schreibstrategien darstellt. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Lernende mit ADHS sich durch SRSD in Textmenge und Qualität steigern konnten (z.B. De la Paz 2001). Grundsätzlich basiert die selbstregulierte Strategieentwicklung auf expliziten Anweisungen zu Schreibstrategien und Selbstregulierungsverfahren in Form von Selbsteinschätzungen und Zielsetzungen sowie auf individualisierten Anweisungen und kriterienbasiertem Lernen. Die Abbildung 5 vereint SRSD mit einem Modell über die Phasen des Erwerbs und der Entwicklung von schreibbezogener Selbstregulation nach Zimmerman (2000, 29), da die beiden Modelle kombiniert mehr Details zur Vermittlung von Strategien liefern. Auf dem generierten Hintergrundwissen und der Diskussion über die Vorteile einer Strategie aus dem Modell von Graham und Perin (2007, 15-16), baut das Modell von Zimmerman (2000, 29) auf.



Abbildung 5: Phasen des Erwerbs und der Entwicklung von schreibbezogener Selbstregulation durch Strategien (eigene Darstellung, basierend auf Zimmerman 2000; Graham und Perin 2007; Philipp 2013 und Zimmerman 2002)

Zimmerman (2000, 29) erklärt die Entwicklung der selbstregulatorischen Fähigkeiten mit vier Levels, welche aufeinander aufbauen und grosse Ähnlichkeiten mit den vier letzten Stufen im Modell von Graham und Perin (2007, 15) haben.¹ Lernende starten zunächst auf dem ersten Level, bei welchem es um das *Beobachten* geht. Auf diesem Level induzieren Lernende die Hauptmerkmale dieser Fertigkeit oder Strategie durch Beobachtung eines Modells (z.B. Lehrperson). Ideal ist es nach Philipp (2014, 69), wenn eine Lehrperson die Anwendung der Strategie mehrmals vorzeigt und dabei laut denkt. Lernende sollen beim *Nachahmungsniveau* auf der zweiten Stufe die vorgezeigte Schreibstrategie nachahmen, denn die meisten Lernenden müssen Strategien auch persönlich anwenden, um sie in ihr Verhaltensrepertoire aufnehmen zu können. Für diese ersten beiden Ebenen sind die Quellen des Lernens sozial und verlagern sich erst auf den fortgeschrittenen Ebenen zu den Selbstquellen, denn die soziale Unterstützung wird erst dann systematisch reduziert, wenn die Lernenden die Selbstregulierungsfähigkeiten erwerben. Das dritte Level, die *Selbstkontrolle*, erfolgt, wenn die Lernenden Strategien im Rahmen vorstrukturierter Aufgaben ohne Modelle beherrschen bzw. diese automatisiert haben. *Selbstregulation* wird schlussendlich erreicht, wenn sie ihre Leistung systematisch an ändernde, persönliche und kontextbezogene Bedingungen anpassen können. Lernende können auf dieser Stufe die Verwendung von Strategien variieren und Anpassungen basierend auf den Ergebnissen vornehmen (Zimmerman 2000, 29-31; 2002, 5). Sobald Lernende über ein breites Spektrum an Strategien verfügen, können sie darauf auch bei mangelnder Motivation zurückgreifen, während Lernende ohne diese Strategien in Kombination mit ungünstigen motivationalen Merkmalen in doppelter Hinsicht gehandicapt sind (Philipp 2014, 60). Die selbstregulierte Strategievermittlung, welche die Anwendung von Strategien langsam aufbaut, muss deshalb für Erfolgserlebnisse als fester Bestandteil im Unterricht integriert werden. Allerdings ist die Festigung der selbstregulatorischen Fähigkeiten ein langfristiger Prozess, deshalb ist mit wenig Übung nicht zu erwarten, dass Lernende bereits selbstreguliert agieren (Philipp 2014, 148).

1.2 Motivation

Wie im Kapitel 1.1 erwähnt, kann Motivation bedeutenden Einfluss auf die ablaufenden Prozesse beim Schreiben haben. Nach Bruning und Horn (2000) ist der Akt des Schreibens eine komplexe, langwierige Problemlösungsaufgabe, bei der Motivation entscheidend, aber schwer aufzubauen und aufrechtzuerhalten ist. Lernende müssen in der Lage sein, Motivationsressourcen zu nutzen, damit sie sich voll engagieren und erfolgreich schreiben können. Ein hohes Mass an Motivation kann die Aufmerksamkeit von Lernenden erhöhen, die Wahl von Aufgaben beeinflussen, die Bemühungen sich mit einer schwierigen Aufgabe zu beschäftigen und die Ausdauer bei aufwändigen Aufgaben steigern (Zimmerman 2011, 50).

¹ Model It, Memorize It, Support It, Independent Use

Motivation ist sogar eine wichtige Grundvoraussetzung für die Selbstregulation, denn selbstregulatorische Fähigkeiten sind nur von geringem Wert, wenn Lernende sich nicht dazu motivieren können, sie einzusetzen (Zimmerman und Schunk 2008, 7). Gleichzeitig gehört zu einer erfolgreichen Selbststeuerung auch die Steuerung der eigenen Stimmungs- und Motivationslage (Schiefele und Pekrun 1996a, 272). Ein aussagekräftiges Modell zur Motivation ist das lesebezogene Erwartungs-x-Wert-Modell von Möller und Schiefele (2004, 105), welches nach Philipp und Sturm (2011, 71) auf die motivationalen Grundlagen der Schreibleistung adaptiert werden kann.

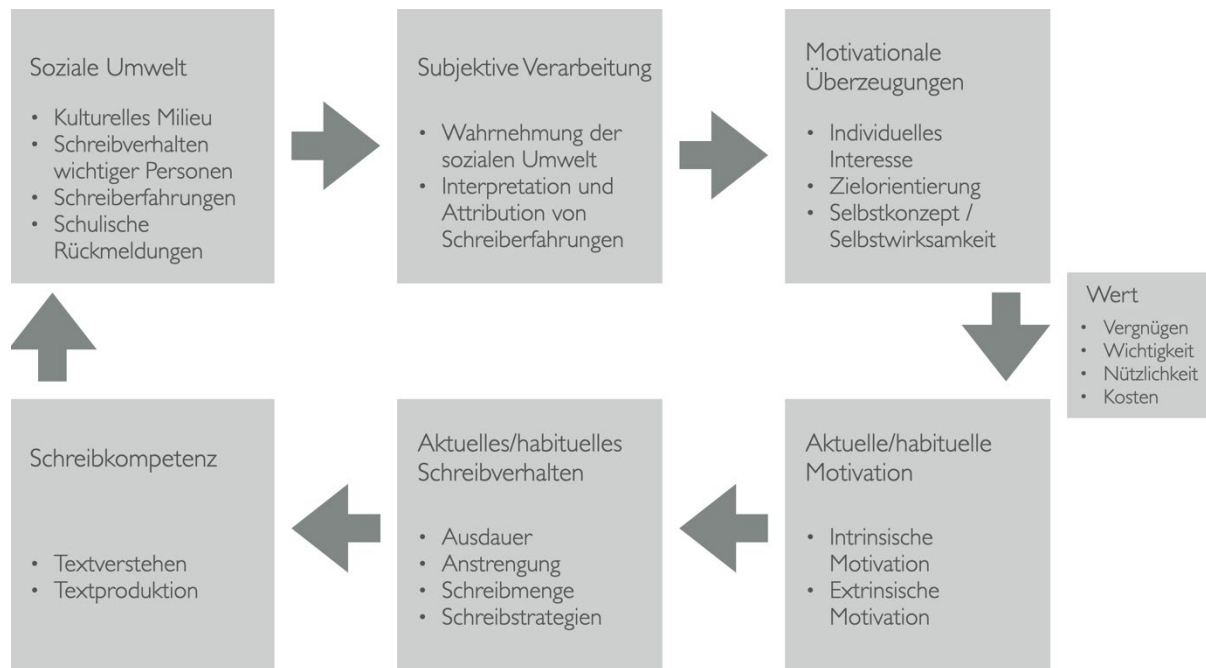


Abbildung 6: Überblick über motivationale Grundlagen der Schreibleistungen (eigene Darstellung, adaptiert vom Erwartungs-x-Wert-Modell Möller und Schiefele 2004 und Philipp 2013, 46).

Als Quellen der Motivation nennen Möller und Schiefele (2004, 105) in ihrem Modell motivationale Überzeugungen wie „Interesse“, „Zielorientierung“, „Selbstkonzept“ und „Selbstwirksamkeit“, die aus bisherigen Erfahrungen und deren subjektiver Interpretation und Attribution entstehen, welche von der sozialen Umwelt beeinflusst sind. Die Erwartungskognitionen werden in dieser Darstellung vernachlässigt, da sich Erwartung und Selbstwirksamkeit inhaltlich kaum sinnvoll trennen lassen (Philipp 2013, 46). Aus den motivationalen Überzeugungen wird abhängig von der Wertkognition die aktuelle/habituelle Motivation generiert. Die Wertkognition ist bedeutend für die Leistungsentwicklung und besteht aus vier Komponenten (Möller und Schiefele 2004, 117):

- a) Vergnügen beim Schreiben (Gefühle, die mit der Aufgabe verbunden sind)
- b) Subjektive Wichtigkeit eine Aufgabe erfolgreich durchzuführen
- c) Nützlichkeit der Aufgabe für spätere Ziele
- d) Kosten in Form von Anstrengung, Verlust von Zeit oder möglichem Misserfolg

Die entstandene aktuelle/habituelle Motivation lässt sich in intrinsische und extrinsische Motivation unterteilen und beeinflusst das aktuelle/habituelle Verhalten in Form von Ausdauer, Anstrengung, Schreibmenge und Strategieanwendung (siehe Abb. 6). Habituelle Schreibmotivation und habituelles Schreibverhalten entstehen jedoch nur, wenn sich der Prozess der Motivationsentstehung häufig wiederholt (Möller und Schiefele 2004, 116). Die einzelnen Elemente der motivationalen Überzeugungen und der aktuellen/habituellen Motivation werden in den nachfolgenden Kapiteln genauer beschreiben. Zusätzlich wird am Schluss, gestützt auf den bestehenden Motivationskonzepten, auf konkrete motivationsförderliche Bedingungen im Unterricht nach dem Modell von Bruning und Horn (2000) eingegangen.

1.2.1 Motivationale Überzeugungen

Motivationale Überzeugungen basieren auf Interesse, Zielorientierung, Selbstwirksamkeit und dem Selbstkonzept der Lernenden und leiten sich von ihren bisherigen Erfahrungen ab. Die Selbstwirksamkeit bildet einen Schwerpunkt in dieser Masterarbeit und wird deshalb in Kapitel 1.3 unter Abgrenzung des Begriffs „Selbstkonzept“ separat ausführlich beschrieben. Die motivationale Beeinflussung durch Zielorientierung und Entwicklung des individuellen Interesses spielt bei der Interventionsstudie eine Rolle, weshalb sie in diesem Kapitel kurz umrissen werden.

Individuelles Interesse

Nach Renninger und Hidi (2011) gibt es noch keine allgemeingültige Interessentheorie, aber viele theoretische Konzepte, die den Weg zu einer kohärenten Theorie ebnen. In den vergangenen Jahrzehnten sind Studien durchgeführt worden, bei denen sich Forschende in Bezug auf fünf Merkmale von Interesse als Motivationsvariablen einig sind (Renninger und Hidi 2011, 168-169):

1. Interesse und Aufmerksamkeit einer Person richten sich auf bestimmte Inhalte oder Objekte.
2. Interesse beinhaltet eine bestimmte Beziehung zwischen der Umwelt und einer Person. Diese Beziehung bestimmt die Richtung der Interessensentwicklung und wird durch Interaktionen aufrechterhalten.
3. Interesse beinhaltet kognitive, aber auch affektive Komponenten, deren Anteil jeweils von der Phase des Interesses abhängen kann.
4. Interesse kann unbewusst geweckt werden. Lernende können so vertieft in eine Thematik sein, dass sie sich metakognitiv nicht bewusst sind, dass ihr Interesse geweckt worden ist.
5. Interesse hat eine physiologische/neurologische Grundlage, da sich Gehirnaktivitäten unterscheiden, wenn Lernende mit oder ohne Interesse arbeiten.

Das Vier-Phasen-Modell von Hidi und Renninger (2006, 113) zeigt, wie sich Interesse entwickelt und ist in Phasen des situativen und individuellen Interesses hinsichtlich affektiver und kognitiver Prozesse aufgeteilt. Präzise Messungen, welche die vier Phasen unterscheiden, existieren noch nicht (Renninger und Hidi 2011, 170).

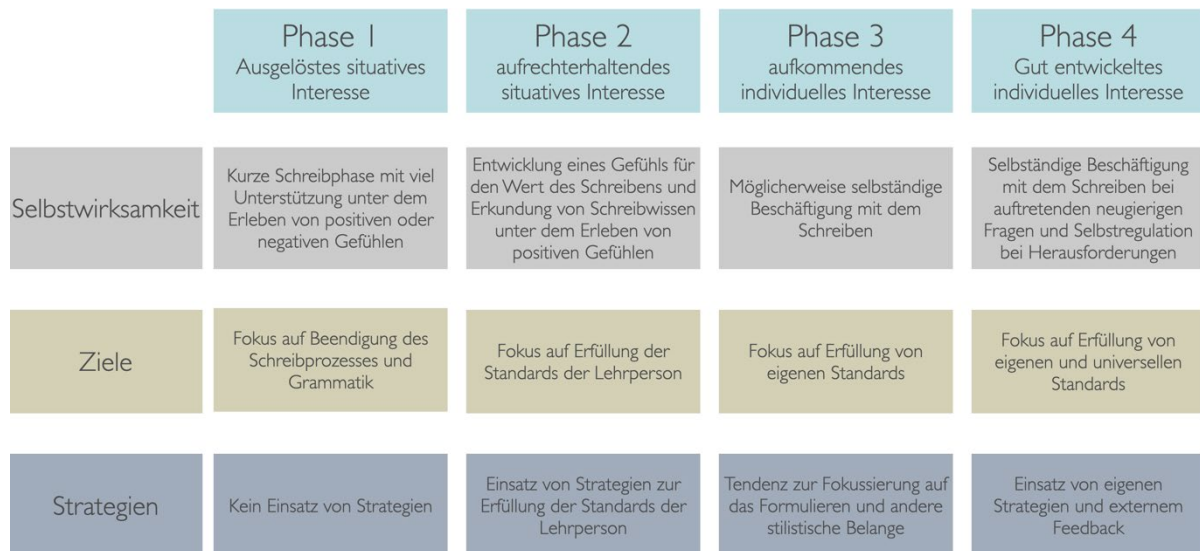


Abbildung 7: Vier-Phasen-Modell der Interessensentwicklung (eigene Darstellung, adaptiert von Renninger 2009, 108; Lipstein und Renninger 2007, 120-122).

Jede Interessensphase ist durch positive Gefühle und auch durch Kognitionen gekennzeichnet. In der ersten Phase nehmen Lernende den Inhalt nur flüchtig wahr und die damit verbundenen positiven Gefühle stehen im Vordergrund (Lipstein und Renninger 2007, 117). Allerdings braucht es zur Interessensentwicklung nicht nur positive Gefühle, sondern auch eine Verschiebung von externer Unterstützung zu eigenen Methoden (Hidi und Renninger 2006, 121-122). In der zweiten Phase setzen sich Lernende erneut mit Inhalten auseinander und werden dabei unterstützt, den Inhalt mit früheren Erfahrungen in Beziehung zu setzen. In dieser Phase beginnen die Lernenden dem Inhalt einen bestimmten Wert beizumessen. In den beiden letzten Phasen wird individuelles Interesse aufgebaut, welches zu einer selbständigen Beschäftigung mit dem Schreiben führt, mit dem Ziel eigene und universelle Standards durch selbstgewählte Strategien zu erreichen. Es findet damit eine Veränderung des Verhaltens statt, da vermehrt interne Prozesse ablaufen und die Lernenden in ihrem Handeln immer weniger von aussen geleitet werden (Siehe Abb. 7). Lernende suchen dann selbständig die erneute Beschäftigung mit dem Inhalt und beginnen interessierte Fragen zu stellen, was zu selbstreguliertem Handeln, erhöhter Wertschätzung und Wissenszuwachs sowie einer Zunahme von inhaltspezifischen Kompetenzen führt (Lipstein und Renninger 2007, 117-118). Interesse hat damit einen grossen Einfluss auf das Verhalten der Lernenden und kann deshalb ein wichtiger Ansatzpunkt zur Förderung von Motivation darstellen, was in der Einleitung zu diesem Kapitel bereits erwähnt worden ist.

Zielorientierung

Authentische *Schreibziele* und -kontexte bieten motivierende Unterstützung und reale Zwecke. Und *Zielgruppen* vermitteln einen pragmatischen Nutzen des Schreibens und helfen den Lernenden, ein Gefühl für ihre eigene Schreibstimme zu entwickeln (Bruning und Horn 2000, 34). Nach Linnenbrink und Pintrich (2000, 202) gehen alle bestehenden Modelle zu den Rollen der verschiedenen Zielorientierungen davon aus, dass Ziele die Art und Weise beeinflussen, wie Lernende eine Aufgabe angehen, wie sie sie lösen, ob sie tatsächlich erfolgreich sind und wie sie ihre Leistung bewerten, wenn die Aufgabe abgeschlossen ist. Dweck (2000, 15) unterscheidet *Lernziele* und *Leistungsziele*. Bei den Leistungszielen geht es darum, dass positive Beurteilungen der Kompetenz gewonnen und negative vermieden werden. Lernende mit Leistungszielen machen sich bei der Verfolgung dieser Ziele Sorgen um ihr Intelligenzniveau, was dazu führt, dass sie schlau wirken wollen. Lernziele hingegen spiegeln den Wunsch wider, neue Fähigkeiten zu lernen, neue Aufgaben zu bewältigen und neue Dinge zu verstehen.

1.2.2 Aktuelle/habituelle Motivation

Schlussendlich führen die motivationalen Überzeugungen zur aktuellen/habituellen Schreibmotivation, bestehend aus intrinsischer und extrinsischer Motivation, welche in diesem Kapitel unterschieden werden. Bei Ryan und Deci (2000b, 16) widerspiegelt die intrinsische Motivation die Neigung von Lernenden sich mit Aktivitäten zu beschäftigen, die sie interessieren, dabei zu lernen und ihre Fähigkeiten zu entwickeln und zu erweitern. Intrinsische Motivation ist immer dann vorhanden, wenn Lernende aus der Befriedigung der Tätigkeit selbst handeln. In Abgrenzung zur intrinsischen Motivation geht es bei der extrinsischen Lernmotivation, wie sie Schiefele (2009, 156) prototypisch betrachtet, vor allem darum von wichtigen Bezugspersonen gelobt und anerkannt zu werden, auf die Ergebnisse ihrer Lernhandlung mit positiver Selbstbewertung wie Stolz zu reagieren und wesentliche persönliche Ziele wie ein bestimmtes Ausbildungsniveau zu erreichen. Kurz gesagt, geht es bei der intrinsischen Motivation um die Lernhandlung selbst aufgrund von Interesse und Neugier und bei der extrinsischen Motivation können die Folgen der Lernhandlung² im Vordergrund stehen. Nach Ryan und Deci (2000a, 72) kann neben Motivation extrinsischer und intrinsischer Natur auch eine Amotivation auftreten, welche sich in einer Vermeidung des Schreibens oder absichtslosem Schreiben, im Erleben von Inkompetenz und einem Kontrollmangel äussert. Die Ausführungen zeigen, dass viele Faktoren die Motivation beeinflussen können und es Zusammenhänge zwischen den Konzepten gibt. Beispielsweise kann der Wunsch etwas zu lernen (Lernziel), von Interesse an einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Tätigkeit geleitet werden.

² z.B. Anerkennung von aussen

1.2.3 Motivationsfördernde Bedingungen im Schreibunterricht

Damit Lernende eine dauerhafte Motivation zum Schreiben aufbauen können, müssen die Schreibbedingungen im Unterricht sorgfältig beachtet werden (Bruning und Horn 2000, 31-34). Das Modell von Bruning und Horn (2000) beinhaltet vier Cluster motivationsfördernder Bedingungen mit Beispielen für Interventionen, die sich auf die Entwicklung der Schreibmotivation auswirken können und verknüpft Motivationskonstrukte aus der Forschungsliteratur direkt mit der Praxis.

Cluster	Motivationsfördernde Bedingungen	Inhalt
Förderung der funktionalen Überzeugungen der Schreibmotivation	<ul style="list-style-type: none"> - Finden von Schreibaufgaben, die den Erfolg der Lernenden sichern - Kurze tägliche Schreibaktivitäten, um das regelmässige Schreiben zu fördern - Ermutigendes Schreiben in einer Vielzahl von Genres 	<ul style="list-style-type: none"> - Realistische Einschätzung der Schwierigkeiten und der Herausforderungen des Schreibens - Glauben an das Potenzial des Schreibens und an die eigenen Schreibfähigkeiten sowie Kontrolle über die Schreibaufgabe (Selbstwirksamkeit)
Förderung des Engagements durch authentische Schreibziele und Schreibkontexte	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende ermutigen über Themen zu schreiben, die sie interessieren - Lernende für eine Vielzahl von Zielgruppen schreiben lassen - Verbesserung der Kommunikation für die Überarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben finden, die durch intrinsische Qualitäten zu Einsatz führen und nur ein Minimum an externen Belohnungen erfordern
Sicherstellung eines unterstützenden Schreibkontextes	<ul style="list-style-type: none"> - Komplexe Schreibaufgabe in Teile zerlegen - Förderung der Zielsetzung und Überwachung des Fortschrittes - Vermittlung von Schreibstrategien und Unterstützung der Lernenden bei der Selbstüberwachung - Feedback geben - Verwendung von Lernenden als Schreibpartner 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabengestaltung und Bedingungen zum Üben und Feedback, welche wahrscheinlich Fähigkeiten und Motivation aufbauen
Generierung einer emotional positiven Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> - Modeling von positiver Einstellung gegenüber dem Schreiben - Generierung einer sicheren Umgebung zum Schreiben - Lernende dürfen wählen, was sie schreiben möchten - Lernenden helfen, Angst und Stress neu zu definieren - Lernende trainieren, sich positiv über das Schreiben zu unterhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - Umgebung bieten, in der Ideen und Gefühle sicher ausgedrückt werden können

Tabelle 3: Motivationsfördernde Bedingungen (eigene Darstellung, adaptiert von Bruning und Horn 2000, 28)

1.3 Selbstwirksamkeit

Wie bereits im Kapitel 1.2.1 erwähnt, müssen die Begriffe „Selbstwirksamkeit“ und „Selbstkonzept“ zunächst voneinander abgegrenzt werden (siehe Tab. 4).

Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit
Kompetenz der eigenen Person	Erfolgsaussicht bezogen auf ein bestimmtes Ziel
Wahrnehmung der eigenen Person bezieht sich auf Leistungssituationen	Wahrnehmung der eigenen Person bezieht sich auf Überzeugungen über das erfolgreiche Abschneiden bei Aufgaben einer bestimmten Schwierigkeit
Beeinflussbar durch Motivation, Emotion und Leistung	
Nicht veränderbar durch selbstregulatorische Prozesse	Veränderbar durch selbstregulatorische Prozesse

Tabelle 4: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (basierend auf Bong und Skaalvik 2003, 10)

In dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf der Selbstwirksamkeit, weil sie durch selbstregulatorische Prozesse beeinflusst werden und gleichzeitig selbstregulatorische Prozesse beeinflussen kann (Zimmerman, Schunk, und DiBenedetto 2017, 321). Wichtig ist es zu wissen, dass sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht nur mit der Handlungskontrolle befassen, sondern auch mit der Selbstregulation von Denkprozessen, Motivation und affektiven und physiologischen Zuständen³ (Bandura, Freeman, und Company 1997, 36). Die Lernenden können anfänglich ein Gefühl der Selbstwirksamkeit beim Lernen haben, welches sie dazu motiviert, ihre Fähigkeiten zu trainieren. Wenn sie erkennen, dass sie geschickter in der Anwendung werden und bessere Leistungen erbringen, wird ihre Selbstwirksamkeit beim Lernen gestärkt, was zu Motivation für weitere Optimierungen und zu mehr Kontrolle über das eigene Lernen führt (Schunk 2012, 114). Die empfundene Selbstwirksamkeit steht deshalb nicht in Beziehung mit der Menge der Fähigkeiten, sondern damit, was man glaubt, was man tun kann mit den Fähigkeiten, welche man besitzt. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bestimmen dann darüber, wie Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten oder die gleiche Person in verschiedenen Situationen schlecht, adäquat oder extraordinär agieren (Bandura, Freeman, und Company 1997, 36). Wie die Selbstwirksamkeit genau mit dem Schreiben zusammenhängt und gefördert werden kann, wird in den nächsten Kapiteln geklärt.

1.3.1 Selbstwirksamkeit im Schreibprozess

Selbstwirksamkeit lässt sich beim Schreiben nach Bruning u. a. (2013) in die drei Dimensionen „Ideenfindung“, „Konventionen“ und „Selbstregulation“ aufteilen. Bruning u. a. (2013, 28) erklären, dass eine Dimension der Selbstwirksamkeit die Überzeugung von Schreibenden ist, Ideen generieren zu können, weil das Schreiben ohne Ideen nicht voranschreiten kann. Die Argumentation von Bruning u. a. (2013) basiert auf dem Schreibmodell von Flower und Hayes (1981), in welchem die *Ideenfindung* als ständiger Prozess im Arbeitsgedächtnis dargestellt wird und alle anderen Bereiche beeinflusst (siehe Kapitel 1.1.1). Selbstwirksamkeit manifestiert sich in diesem Bereich mit dem Umstand, ob Lernende glauben, dass sie Ideen zum Schreiben haben, diese Ideen gut sind und dass sie die richtigen Worte finden, um diese auszudrücken (Bruning u. a. 2013, 28). Die zweite Dimension des Modells von Bruning u. a. (2013) umfasst die *Schreibkonventionen*, womit die anerkannten Standards einer Sprache gemeint sind. Beispielsweise geht es dabei um die Rechtschreibung, Interpunktion, Grossschreibung und Strukturierung von Sätzen. Die Vorstellung von Bruning u. a. (2013) basiert auf dem Subprozess „Formulieren“ aus dem Modell von Flower und Hayes (1981) (siehe Kapitel 1.1.1), welcher Schreibenden den Rahmen bietet, ihre Ideen erfolgreich zu verbalisieren.

³ z.B. Angst und Schweissausbrüche

Bei der dritten Dimension der Selbstwirksamkeit geht es um die *Selbstregulation*. Fähigkeiten zur Selbstregulation sind nötig, um zielführende Ideen und Schreibstrategien zu generieren und Ängste und Emotionen im Zusammenhang mit dem Schreiben zu bewältigen (Bruning u. a. 2013, 29). Die Aussagen zur Messung der Selbstwirksamkeit aus dem Modell von Bruning u. a. (2013, 28) (siehe Kap. 2.4.1) basieren auf der Studie von Zimmerman und Bandura (1994, 849-850), bei welcher den Probanden zur Messung der Selbstwirksamkeit 25 Aussagen zur Beurteilung vorgelegt wurden, die sich auf die Ausführung von strategischen Aspekten, die Realisation von kreativen Aspekten beim Schreiben und das Verhaltensmanagement von Zeit und Motivation bezogen haben.

1.3.2 Quellen der Selbstwirksamkeit

Aus den bisherigen Ausführungen wird klar, dass die Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Motivation hat und sich durch selbstregulatorische Prozesse verändern lässt. In der Theorie des sozialen Lernens ergibt sich Selbstwirksamkeit aber aus verschiedenen Informationsquellen, die durch direkte und indirekte Erfahrungen vermittelt werden. Es gibt nach Bandura (1978) vier Quellen von Selbstwirksamkeit, die nachfolgend kurz erläutert werden.



Abbildung 8: Vier Quellen der Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung, basierend auf Bandura 1978)

Bei den *stellvertretenden Erfahrungen* fungiert der beobachtete Erfolg als Motivator, indem er die Erwartung in den Beobachtenden weckt, dass sie auch Erfolg haben werden, wenn sie ihre Bemühung intensivieren und fortsetzen (Bandura und Barab 1973, 2). *Physiologische Zustände* beziehen sich auf Stress- und Belastungssituationen, die im Allgemeinen eine emotionale Erregung auslösen, die es zur Erreichung einer höheren Belastbarkeit zu reduzieren gilt. Durch *verbale Überzeugungen* kann Menschen zu mehr Glauben an die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe oder Situation verholfen werden (Bandura 1978, 145). In dieser Masterarbeit liegt der Schwerpunkt auf Leistungserfolgen, da Erfolge als einflussreichste Quelle der Selbstwirksamkeit gelten (Bandura, Freeman, und Company 1997, 80-81), denn sie liefern den authentischsten Beweis, ob jemand alles Nötige tun kann, um erfolgreich zu sein (Bandura, Freeman, und Company 1997, 80-81). Selbständige Leistungen können die Wirksamkeitserwartungen auf verschiedene Weise verbessern (Bandura 1978, 149):

- a. Sie schaffen eine zusätzliche Exposition gegenüber früheren Bedrohungen, die Beweise dafür liefert, dass keine oder kaum noch emotionale Beeinflussung stattfindet.
- b. Selbstgesteuerte Leistungserfahrungen bieten die Möglichkeit zur Perfektionierung von Bewältigungsfähigkeiten, die die persönliche Anfälligkeit für Stress verringern.
- c. Selbstständige Leistungen können zu Erfolgserfahrungen führen, die die Erwartungen an die eigene Kompetenz verstärken.

Erfolg bildet einen starken Glauben an die persönliche Wirksamkeit und Misserfolge untergraben diesen Glauben, vor allem, wenn Misserfolge auftreten, bevor sich der Sinn für die eigene Wirksamkeit fest etabliert hat. Das Ausmass, mit welchem Menschen ihre empfundene Wirksamkeit aufgrund von Leistungserfahrungen verändern, hängt aber noch von weiteren Faktoren ab. Zum Beispiel spielt das Präkonzept über die eigenen Fähigkeiten, die empfundene Aufgabenschwierigkeit, der erbrachte Aufwand, das Mass an externer Hilfe, das aktuelle Muster ihrer Erfolge und Misserfolge und die Art und Weise, wie diese Erfahrungen kognitiv organisiert und in der Erinnerung rekonstruiert werden, eine Rolle (Bandura, Freeman, und Company 1997, 80-81). Erfolg mit minimalem Aufwand fördert Fähigkeitszuweisungen, die ein starkes Gefühl der Selbstwirksamkeit erzeugen. Im Gegensatz dazu weisen Erfolge, die durch hohen Aufwand erzielt worden sind, auf eine geringere Fähigkeit hin und wirken sich daher wahrscheinlich schwächer auf die empfundene Selbstwirksamkeit aus. Erfolg bei geringer Aufgabenschwierigkeit liefert keine neuen Informationen zur Veränderung der Selbstwirksamkeit, während die Bewältigung herausfordernder Aufgaben einen herausragenden Beweis für eine verbesserte Kompetenz bietet (Bandura 1978, 148-149). Zusammenfassend lässt sich damit sagen, dass nicht alle Erfolge zwingend zu einer höheren Selbstwirksamkeit führen müssen, da sie von der subjektiven Bewertung des Individuums abhängig sind.

1.3.3 Attributionstheorie

Wie Erfolge und Misserfolge die Selbstwirksamkeit beeinflussen, ist auch abhängig davon, welchen Ursachen sie zugeschrieben werden bzw. wie sie attribuiert werden. Selbstwirksamkeitsbeurteilungen fungieren nicht als blosse Widerspiegelung der bisherigen Leistungen, aber sind teilweise bestimmt durch die wahrgenommenen Ursachen, die zu den jeweiligen Ergebnissen beigetragen haben (Försterling 1985, 503). Unterschiedliche Ursachenzuschreibungen bei Erfolg und Misserfolg können also einen günstigen oder ungünstigen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben. Die Benennung der Ursachen von Erfolg und Misserfolg geschieht durch die Attributionstheorie, welche auf dem Klassifikationssystem von Weiner (1974) basiert. Sein zweidimensionales Attributionschema bezieht sich auf die kausalen Dimensionen „Stabilität“ und „Lokalität“ (Weiner 1974, 52).

Stabilität	Lokalität	
	Internal	External
Stabil	Fähigkeiten / Begabung	Aufgabenschwierigkeit
Variabel	Anstrengung	Glück/ Pech

Tabelle 5: Zweidimensionales Attributionsschema (basierend auf Weiner 1974, 52)

Die Dimension „Stabilität“ führt zu Erwartungsveränderungen und „Lokalität“ zum Affekt als dimensionale Konsequenz, was wiederum Verhaltenskonsequenzen in Bezug auf die Leistungsfähigkeiten hat (Weiner 1974, 64). Bei seinem dreidimensionalen Modell unterscheidet er auch noch zwischen Kontrollierbarkeit und Unkontrollierbarkeit der Ursachen. Mangelnde Fähigkeiten sind nicht kontrollierbar und können als Attributionsmuster bei Misserfolgen zu erlernter Hilflosigkeit führen und durch ihre Stabilität eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung generieren. Anstrengung gilt als kontrollierbar und variabel und führt deshalb nicht zu erlernter Hilflosigkeit bei Misserfolgen, was eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zur Folge haben kann (Weiner 1986, 182). Kinder, welche als hilflos gelten, scheinen ihr Versagen auf persönliche Unzulänglichkeit zurückführen, Abneigung gegen die Aufgabe zu entwickeln oder greifen auf aufgabenunabhängige Verbalisierungen zurück, die normalerweise ablenkender oder selbstverherrlichender Natur sind (Dweck und Leggett 1988, 257-258). Nach Försterling (1985, 509) gilt es als günstig, Erfolg mit hohen Fähigkeiten zu attribuieren und Misserfolg mit mangelnder Anstrengung, um eine hohe Erfolgserwartung aufrechtzuerhalten und eine Vermeidung von Leistungsaufgaben zu umgehen. Attributionsmuster können einen grossen Einfluss auf die Wirksamkeit von Erfolgen und auf daraus resultierende künftige Handlungsweisen haben. Allerdings berücksichtigen Menschen mehr Faktoren als nur die Attribution, um ihren Selbstwirksamkeitsglauben zu formen (Bandura, Freeman, und Company 1997, 85). Die beschriebenen Konzepte des Schreibprozesses, der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit, der Attribution und der Motivation müssen nun vor dem Hintergrund des Aufmerksamkeitsdefizitsyndroms betrachtet werden, welches im nächsten Kapitel erläutert wird.

1.4 Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom

1.4.1 Definition

Beim Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS) handelt es sich um eine neurologische Entwicklungsstörung (American Psychiatric Association 2013, 32) und gehört nach ICD-10 zu den hyperkinetischen Störungen, welche gewöhnlich in den ersten fünf Lebensjahren auftreten. Hauptmerkmale sind ein Mangel an Ausdauer bei Beschäftigungen, die einen kognitiven Einsatz verlangen, eine Tendenz, von einer Tätigkeit zu einer anderen zu wechseln, ohne etwas zu Ende zu bringen und ein desorganisiertes, mangelhaft reguliertes und überschüssendes Handeln (Dilling, Mombour, und Schmidt 2015, 358).

Es gibt drei Subtypen, welche unterschieden werden (American Psychiatric Association 2013):

- a. Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Mischtypus
- b. Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, vorwiegend unaufmerksamer Typus
- c. Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, vorwiegend hyperaktiv-impulsiver Typus

1.4.2 Diagnostik

Nach DSM-5 liefert ein anhaltendes Muster der Unaufmerksamkeit und/oder der Hyperaktivität, ein diagnostisches Kriterium. Sechs oder mehr der beschriebenen Symptome in der nachfolgenden Tabelle nach DSM-5 müssen während mindestens sechs Monaten auftreten und einen Grad erreichen, der nicht mit dem Entwicklungsstand vereinbar ist und sich direkt negativ auf soziale und akademische Aktivitäten auswirkt.

Unaufmerksamkeit	Hyperaktivität und Impulsivität
1. Versagt öfters seine Aufmerksamkeit auf Details zu lenken oder macht Flüchtigkeitsfehler.	1. Zappelt oft mit den Händen oder Füßen und rutscht auf dem Stuhl herum.
2. Hat oft Schwierigkeiten die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielaktivitäten aufrecht zu erhalten.	2. Verlässt oft den Sitzplatz in Situationen, in denen ein Sitzenbleiben erwartet wird.
3. Scheint oft nicht zuzuhören, wenn andere sie oder ihn direkt ansprechen.	3. Läuft oft umher oder klettert in Situationen, in denen dies unpassend ist.
4. Führt oft Anweisungen nicht vollständig durch und kann Arbeiten nicht zu Ende bringen.	4. Ist oft nicht in der Lage ruhig zu spielen oder Freizeitaktivitäten zu betreiben.
5. Hat oft Schwierigkeiten Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren.	5. Ist oft auf Achse oder verhält sich als wäre er oder sie „getrieben“.
6. Vermeidet oder zögert oft, sich auf Aufgaben einzulassen, die eine anhaltende geistige Anstrengung erfordern.	6. Spricht oft übermässig viel.
7. Verliert oft notwendige Dinge, die er oder sie für Aufgaben oder Aktivitäten braucht.	7. Platzt oft mit der Antwort heraus, bevor die Frage vollständig gestellt worden ist.
8. Ist oft durch äussere Reize rasch ablenkbar.	8. Hat oft Schwierigkeiten zu warten, bis er oder sie an der Reihe ist.
9. Ist oft vergesslich bei Alltagsaktivitäten.	9. Unterbricht oft oder stört andere.

Tabelle 6: Symptome AHDS nach American Psychiatric Association 2013, 59–60

Es gibt aber auch somatische, psychiatrische und umfeld-bedingte Störungen sowie Entwicklungs-/Lernstörungen mit typischen ADHS-Symptomen. Zum Beispiel zeigen Lernende mit Epilepsie, Lese- und Rechtschreibstörungen, Autismus-Spektrum-Störung, Bindungsstörung, Angststörung, Über- oder Unterforderung und Misshandlung oder Verwahrlosung ähnliche Symptome wie bei ADHS. Die Diagnose wird deshalb im Ausschlussverfahren gestellt und die Suche nach anderen Störungen ist unerlässlich (Jenni 2017, 117–118). In den meisten Kulturen liegt bei etwa 5% der Kinder ein ADHS vor (American Psychiatric Association 2013, 61). Die Dunkelziffer unzureichend oder nicht diagnostizierter Fälle könnte aber bedeutend höher sein, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder mit ADHS-Symptomen einem Screening unterzogen werden und ein ADHS auch entdeckt wird. Der Grund dafür ist der ausserordentlich komplexe und aufwändige diagnostische Prozess (Pliszka 2007) und die Tatsache, dass manche Lernende über gute kompensatorische Fähigkeiten verfügen (Drechsler 2009, 51–52) und deshalb Symptome von aussen kaum erkennbar sind.

Nach Jenni (2017, 116) existiert bei Kindern mit ADHS-Symptomatik keine eindeutige Abgrenzung zwischen gesund und krank, was den Begriff ADHS-Spektrum treffender macht. Der Begriff berücksichtigt auch die grosse Heterogenität und Facettenvielfalt im Erscheinungsbild.

1.4.3 Biopsychosoziales Modell von ADHS

Neurobiologie und Neuropsychologie

ADHS kann als Motivationsdefizit-Störung aufgefasst werden, was mit den neusten neurochemischen Befunden belegt werden kann und deshalb genauer betrachtet ein Belohnungsdefizit-Syndrom darstellt (Ratey 2001, 155). Barkley (2005, 95-97) spricht in diesem Zusammenhang auch von mangelndem Belohnungsaufschub. Verursacht wird das Syndrom durch einen Mangel von Lust-Neurotransmittern, vor allem Dopamin, Serotonin und Endorphinen (Ratey 2001, 155), der zu einer Störung der Selbstregulation führt (siehe Abb. 9).

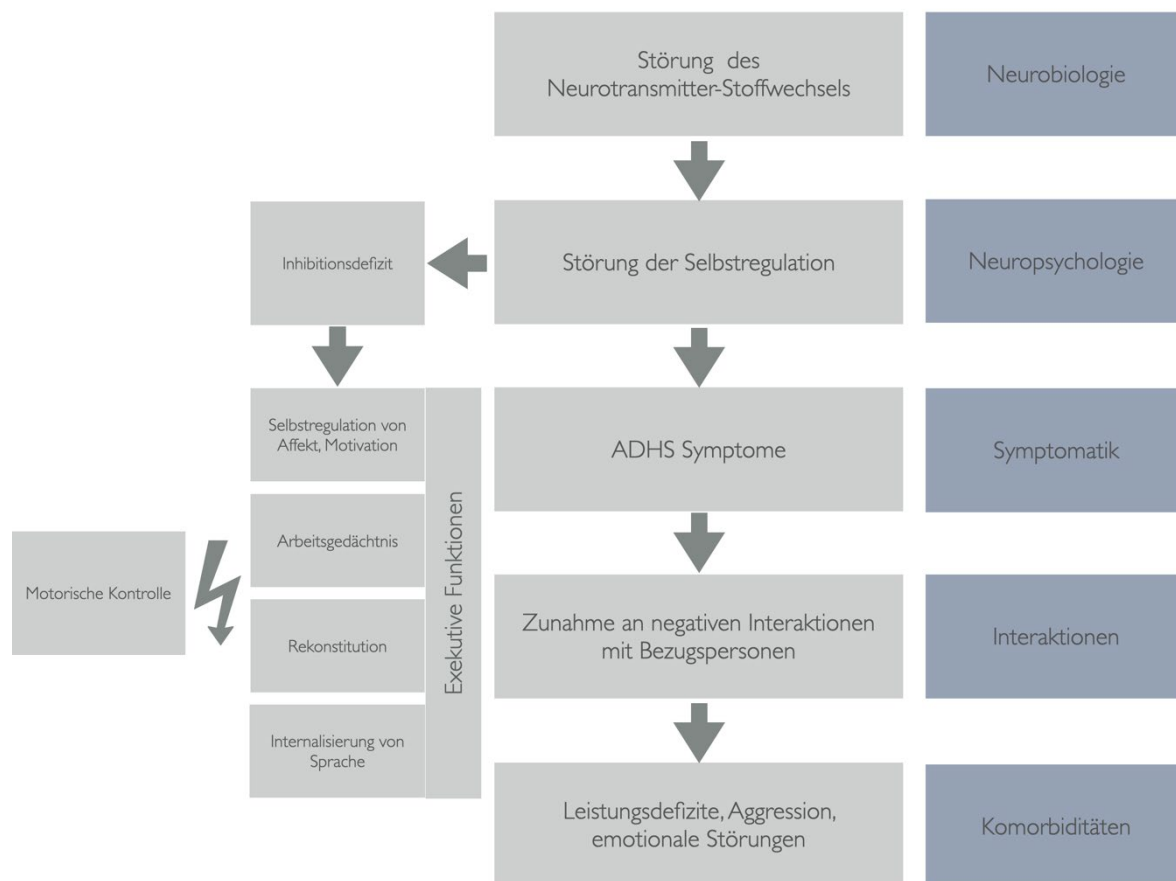


Abbildung 9: Biopsychosoziales Modell von ADHS und exekutiven Funktionen (eigene Darstellung, basierend auf Döpfner und Lehmkuhl 2006, 680; Döpfner 1998, 15; Barkley 1997b, 73)

ADHS ist deshalb primär eine Störung der Verhaltenshemmung (Inhibition)⁴, bei welcher die Entwicklung einer wirksamen Selbstregulierung beeinträchtigt ist und nicht hauptsächlich eine Störung der Aufmerksamkeit (Barkley 1997a, 46). Das Inhibitionsdefizit beeinflusst die exekutiven Funktionen, welche sich im präfrontalen Kortex des Gehirns befinden (Kubesch und Hansen 2016, 75). Für die Definition des Begriffs der exekutiven Funktionen wird das neuropsychologische Modell nach Barkley (1997b, 74) verwendet und die verschiedenen Prozesse, für welche die exekutiven Funktionen verantwortlich sind, werden in Abbildung 10 exemplarisch erläutert.



Abbildung 10: Exekutive Funktionen (eigene Darstellung, basierend auf Barkley 1997b, 74 und Döpfner und Lehmkuhl 2006, 676)

Das Inhibitionsdefizit beeinträchtigt die Fähigkeiten, die für das zielgerichtete Verhalten und die Selbstkontrolle verantwortlich sind. Infolgedessen werden Menschen mit ADHS stärker vom unmittelbaren Kontext und seinen Folgen gesteuert und nicht durch Rückblick, Voraussicht, Zeit, Pläne, Regeln und selbstmotivierenden Anreizen (Barkley 1997b, 75). Da die Fähigkeiten zum Planen, Überarbeiten oder zur Selbstregulation (siehe Kapitel 1.1) auf den exekutiven Funktionen basieren (Berninger und Winn 2008, 97) ist es naheliegend, dass sich ein Inhibitionsdefizit auf den Schreibprozess auswirken wird. Die aus dem Inhibitionsdefizit resultierende Verhaltenssymptomatik bei Lernenden mit ADHS wird im nächsten Kapitel beschrieben und mit der Thematik des Schreibens verknüpft.

Verhaltenssymptomatik

Die ADHS-Symptomatik kann zu Komorbiditäten im Verhalten wie Leistungsdefiziten, Aggressionen und emotionalen Störungen führen (siehe Abb. 9). In diesem Kapitel werden deshalb Verhaltensprobleme, die mit Leistung, Emotionen und Motivation zusammenhängen, beschrieben. Die Praxis zeigt, dass fast alle Kinder, die wegen ADHS in Therapie sind, Probleme haben, den Leistungsanforderungen in der Schule gerecht zu werden und sich im Klassenzimmer angemessen zu verhalten (Barkley 2005, 160). Die ständigen Appelle, sich doch Mühe zu geben, die Enttäuschung der Eltern und Lehrpersonen sowie die eigene Unzufriedenheit über die Ergebnisse führen dazu, dass sich Lernende mit ADHS allmählich nichts mehr zutrauen, das Interesse verlieren, oft auch die Mitarbeit einstellen und sich unverstanden fühlen (Neuhaus 2016, 102).

⁴ Unfähigkeit einen Impuls zu hemmen oder zu unterdrücken (Barkley 1997a, 51)

In Anbetracht ihrer langen Geschichte des Scheiterns und der wiederholten Beschwerden, dass sie sich nicht genug anstrengen, können Kinder mit ADHS glauben, dass Anstrengung zu keiner Veränderung führt und deshalb ausserhalb ihrer Kontrolle liegt (Milich 1994, 23). Faktoren, die für Lernende ohne ADHS kontrollierbar erscheinen (siehe Kapitel 1.3.3), können auf Kinder mit ADHS unbeeinflussbar wirken und zu Hilflosigkeit führen (Bandura, Freeman, und Company 1997, 85). Die Folge ist ein tiefer Selbstwert oder eine Selbstwahrnehmung, die durch positive Illusionen charakterisiert ist.⁵ Obwohl diese verzerrte Selbstwahrnehmung als Selbstschutz dienen kann, gilt sie als Hindernis für Verbesserungen (Hoza u. a. 2004, 389-390). Im Schreibunterricht kann das erlebte Scheitern dazu führen, dass sich Lernende mit ADHS kaum noch anstrengen, da sie nicht daran glauben, dass mehr Einsatz auch zu einem Erfolg führen wird. Erfolgserlebnisse sind deshalb zentral für die Selbstwirksamkeit und die Schreibmotivation, zu deren Förderung es aber die richtigen Methoden braucht. Wie bereits im Kapitel 1.1.2 erwähnt, kann der Ansatz der selbstregulierten Strategieentwicklung zu Erfolgen bei der Textmenge und Qualität führen. Neben den beschriebenen Leistungsdefiziten haben Kinder mit ADHS oftmals Schwierigkeiten im Umgang mit Wut, Frust und anderen negativen Emotionen. Die auftretenden emotionalen Reaktionen sind verbunden mit der Unfähigkeit deren Intensität zu regulieren und langfristige Konsequenzen zu berücksichtigen. Peers können bei wiederholtem Auftreten von stark emotionalem Verhalten Kinder mit ADHS als kindisch und seltsam empfinden und sie ausschliessen (Bunford, Evans, und Wymbs 2015, 3). Ein kindliches Verhalten ist typisch, da Kinder mit ADHS in ihrer psycho-sozialen Entwicklung deutlich altersverzögert sind (Skrodzki 2009, 164). Lernende mit ADHS können sich deshalb auch emotional nicht richtig selbst regulieren, wenn sie eine Aufgabe als subjektiv schwierig oder langweilig empfinden, weswegen sie nicht gleich innerlich situationsangemessen aktiviert sein können. Der Grund dafür ist, dass es für die Aktivierung der Aufmerksamkeit starke, emotional zumindest neutral oder positiv bewertete Reize braucht (Neuhaus 2016, 53). Daraus folgt, dass es diesen Lernenden nicht so gut gelingt, intrinsische Motivation aufzubauen und sie schaffen es oft nicht Pläne und Ziele mit der notwendigen Ausdauer zu verfolgen. Das bedeutet, dass sie von äusseren Motivationsquellen abhängig sind und sich ohne äussere Anreize schnell von einer Aufgabe abwenden (Barkley 2005, 100-101). ADHS-Betroffene sind zusätzlich für motivierende Empfindungen weniger empfänglich, daher bringen sie nur mit Mühe den Antrieb auf, wichtige, aber ermüdende Aufgaben zu Ende zu führen, die sich erst über lange Zeiträume auszahlen (Ratey 2001, 153). Für den Schreibprozess können Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation und beim Aufbau von intrinsischer Motivation bedeuten, dass Lernende schneller aufgeben, wenn die Schreibaufgabe schwierig, anstrengend oder subjektiv uninteressant erscheint.

⁵ Lernende mit ADHS steigern ihre Selbstwahrnehmung in Bereichen mit dem grössten Defizit sogar am stärksten (Hoza u. a. 2004, 389).

Da der Schreibprozess an sich hohe Anstrengung erfordert (siehe Kapitel 1.1.1) ist die Generierung von Motivation noch viel wichtiger als bei anderen Aufgaben, damit eine erfolgreiche Bewältigung stattfinden kann. Künstliche Motivationsquellen innerhalb von Schreibaufgaben sind aus diesem Grund eine wichtige Unterstützung, auch wenn Lernende mit ADHS weniger gut motiviert werden können. Nach Neuhaus (2016, 40) haben sie bei eigenen Interessen oft eine unglaublich gute Aufnahme-fähigkeit und Gedächtnisleistung. Die Erzeugung von situativem oder individuellem Interesse (siehe Kapitel 1.2.1) beim Schreiben ist deshalb zielführend, wenn Lernende mit ADHS viel Einsatz zeigen sollen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder mit ADHS Leistungsdefizite aufweisen können, was aufgrund ihrer langen Geschichte des Scheiterns zu einer Verringerung des Selbstwertes oder zum Aufbau von illusorischen Vorstellungen über ihre Fähigkeiten führen kann. Zusätzlich kann die mangelnde Emotionsregulation bewirken, dass sie sich nur schwer motivieren lassen und die Beschäftigung mit Inhalten stark von Interessen abhängen kann. Diese Verhaltens-auffälligkeiten basieren auf einem Defizit der Impulskontrolle, dessen Ursprung in einer Störung der Selbstregulation zu finden ist (siehe Abb. 9).

Auf der Basis der beschriebenen theoretischen Konzepte wird die Interventionsstudie zur Förderung der Selbstregulation bei Lernenden mit ADHS durchgeführt. Das methodische Vorgehen wird im nächsten Kapitel genauer erklärt.

2. Methodisches Vorgehen

Die Interventionsstudie in dieser Masterarbeit hat zum Ziel durch explizite Strategievermittlung innerhalb eines Lernarrangements zum Thema „Erzählung“ selbstregulatorische Fähigkeiten von Lernenden mit ADHS-typischen Auffälligkeiten nach den Modellen von Zimmerman und Campillo (2003) und Zimmerman (2000) zu fördern (siehe Kapitel 1.1.2). Im Idealfall ermöglicht die höhere Selbstregulation Erfolgserlebnisse (Bandura 1978), die bei günstiger Attribution (Weiner 1974) die Selbstwirksamkeit (Bandura 1978) und Motivation (Möller und Schiefele 2004) beim Schreiben positiv beeinflussen. Das Lernarrangement beinhaltet eine Lernaufgabe (siehe Anhang I), welche aus verschiedenen Teilaufgaben besteht und leitfadenartig durch den Schreibprozess führt. Zusätzlich unterstützt die Lehrperson bei Schwierigkeiten und dient als Modell bei der Strategievermittlung. Für die Intervention werden drei Lernende mit ADHS-typischen Auffälligkeiten und Schreibschwierigkeiten ausgewählt, welche im Rahmen von Fallbeschreibungen zum besseren Verständnis ihrer Situation in diesem Kapitel vorgestellt werden. Die Inhalte, die Planung und die grundlegenden Design-Elemente des Lernarrangements werden ebenfalls skizziert. Am Schluss des Kapitels werden die Instrumente zur Messung von Veränderungen in den Bereichen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Attribution und Motivation beschrieben.

Da es sich um eine vorwiegend qualitative Studie handelt, basieren die Ergebnisse hauptsächlich auf Leitfadeninterviews. Ergänzt werden die Informationen aus den Interviews durch eine Online-Umfrage und ein Beobachtungsprotokoll, welches während der Intervention geführt wird.

2.1 Untersuchungsziel

Die theoretischen Grundlagen haben klar Zusammenhänge zwischen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Motivation aufgezeigt, welche es zur Förderung von Lernenden mit ADHS zu nutzen gilt. Das Ziel der Untersuchung ist es deshalb herauszufinden, inwiefern durch Förderung der Selbstregulation mittels Vermittlung von Planungs-, Schreib-, Überarbeitungs-, Motivations- und Konzentrationsstrategien eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit durch Erfolge erzielt werden kann. Zusätzlich wird geprüft, inwiefern diese Erfolgserlebnisse die Selbstwirksamkeit bei günstiger Attribution positiv beeinflussen und als Quelle für eine höhere Motivation beim Schreiben genutzt werden kann. Das Lernarrangement selbst beinhaltet zusätzlich motivational günstige Elemente und Hilfestellungen (siehe Kapitel 2.3). Durch die gegenseitige günstige Beeinflussung von Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Motivation soll auch bei Lernenden mit ADHS, welche Probleme bei der Selbstregulation aufgrund von mangelnder Verhaltenshemmung haben (Barkley 1997a, 46), ein Engelskreis provoziert werden. Daraus leiten sich folgende Forschungsfragen ab:

- Inwiefern kann im Rahmen von Lernarrangements Selbstregulation bei Lernenden mit ADHS im Zyklus 3 während dem Schreibprozess gefördert werden, so dass Erfolgserlebnisse möglich sind?
- Inwiefern können aus Lernarrangements resultierende Erfolgserlebnisse die Selbstwirksamkeit und Motivation günstig beeinflussen?

2.2 Stichprobe

2.2.1 Auswahl

Die Wahl ist auf eine Realklasse gefallen, da sich auf diesem Niveau mit höherer Wahrscheinlichkeit Lernende mit mangelnden selbstregulatorischen Fähigkeiten, tiefer Schreibmotivation und ADHS-typischen Auffälligkeiten befinden. Die Realklasse umfasst 14 Schülerinnen und Schüler und befindet sich in einem ländlichen Gebiet. Am Anfang des Schuljahres wird gefragt, wer gerne schreibt und wer nicht, um herauszufinden, welche Lernenden nicht gerne schreiben und/oder Schreibprobleme haben. Um die Probanden für die Interventionsstudie auszuwählen, müssen alle Lernenden zuerst eine Erzählung schreiben, ohne Unterstützung der Lehrperson und ohne Hilfestellungen oder detaillierte Vorgaben. Dabei müssen folgende Kriterien erfüllt werden: a) Genre „Erzählung“ b) von Hand geschrieben c) mindestens eine A4-Seite lang.

Während des Schreibprozesses und auch in anderen Unterrichtssituationen werden die Lernenden in Bezug auf ADHS-typische Verhaltensweisen beobachtet, wie beispielsweise Anzeichen von Hyperaktivität, Ablenkbarkeit, Konzentrations- und/oder Motivationsschwierigkeiten, Vergesslichkeit, Desorganisation, soziale Schwierigkeiten, Störungen im Unterricht und niedrige Frustrationstoleranz (siehe Kapitel 1.4). Auf der Basis dieser Beobachtungen werden drei Lernende ausgewählt, welche ADHS-typische Verhaltensweisen zeigen, nicht gerne schreiben und sich nicht als erfolgreich beim Schreiben einschätzen, aber keine bereits bekannten Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bzw. andere Lernschwierigkeiten aufweisen oder Deutsch als Zweitsprache haben. Der Grund für diese Einschränkung ist, dass die Beeinflussung durch andere Faktoren wie komorbide Störungen oder mangelnde Deutschkenntnissen möglichst gering gehalten werden soll. Selbstverständlich kann eine Beeinflussung von anderen Faktoren trotzdem nicht ausgeschlossen, aber zumindest minimiert werden.

2.2.2 Screening durch SDQ

Nach der Auswahl von drei geeigneten Probanden wird mit ihnen ein Screening in Form eines Fragebogens zu Stärken und Schwächen durchgeführt, um Tendenzen zu ADHS-typische Auffälligkeiten nachzuweisen. Der „Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)“ (2012) ist ein kurzer Fragebogen zum Verhaltensscreening von 3- bis 16-Jährigen und gilt als ein hilfreiches Instrument im Rahmen der Diagnostik für ADHS im klinischen Alltag (Banaschewski u. a. 2004, 778). Der SDQ fragt nach 25 Attributen, die auf folgende fünf Skalen aufgeteilt sind:

Emotionale Symptome	Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit	Verhaltensprobleme
Verhaltensprobleme im Umgang mit Gleichaltrigen	Prosoziales Verhalten	

Abbildung 11: Skalen SDQ

Aus vier Skalen wird die Summe zur Generierung der Gesamtproblematik berechnet (ohne prosoziales Verhalten). In der erweiterten Version des SDQ wird zudem gefragt, ob die Lernenden Schwierigkeiten in den Bereichen „Stimmung“, „Konzentration“, „Verhalten“ und „Umgang mit Anderen“ haben. Falls diese Frage bejaht werden kann, folgen Fragen zu Chronizität, Not, zur sozialen Beeinträchtigung und Belastung für Andere (Goodmann 2012). Bei unauffälligen Werten kann mit dem SDQ die Voraussage gemacht werden, dass bei einem Kind zu 84% kein ADHS vorliegt. Jedoch zeigt sich ein deutlicher Alterseffekt bei der Vorhersage von positiven ADHS-Fällen, denn bei den 11- bis 13-jährigen sinkt der Wert der Wahrscheinlichkeit einer korrekten Diagnose auf 48% (Banaschewski u. a. 2004, 781).

Es muss bei der Auswertung von Fragebögen zur Erfassung der ADHS-Symptomatik beachtet werden, dass Selbstbeurteilungsfragebögen vor allem zur Erfassung des Problembewusstseins von Betroffenen nützlich sind. Viele Betroffene erhalten nämlich bei der Selbsteinschätzung Werte im normalen oder Grenzbereich, obwohl ihre Eltern oder Lehrpersonen von einem hohen Mass an Symptomen berichten (Goodman, Meltzer, und Bailey 1998, 128-129). Aus diesem Grund können Fremdbeurteilungen durch Eltern und Lehrpersonen als valider betrachtet werden (Döpfner, Frölich, und Lehmkuhl 2000, 69). Im Rahmen dieser Interventionsstudie füllen die Probanden eine Selbstbeurteilung aus und von den Eltern wird eine Fremdbeurteilung eingeholt. Zusätzlich werden Fremdbeurteilungen von drei Lehrpersonen⁶ beigezogen. Der SDQ kann eine klinische Untersuchung nicht ersetzen. Trotzdem bereichert er die empirisch geleitete evidenzbasierte Eingangs- und Verlaufsdagnostik im Hinblick auf Verhaltensprobleme (Banaschewski u. a. 2004, 781).

2.2.3 Fallbeschreibungen

Die einzelnen Fälle der ausgewählten Probanden werden in diesem Kapitel beschrieben, damit bei der Auswertung eine genauere Analyse ihrer individuellen Situation möglich ist und sie als Stereotypen für bestimmte Auffälligkeiten und Schwierigkeiten fungieren können. Aus Datenschutzgründen wird ein Pseudonym für die Probanden verwendet, welches sie selbst auswählen dürfen.

Frederick – Der Zappelphilipp

Frederick hat Probleme die Wahl des Pseudonyms ernst zu nehmen und schlägt unter stetigem Gekicher einen absurden Namen nach dem anderen vor (Wilder, Seppu, Fritz). Auf die Bitte sich für einen realistischeren Namen für einen Jungen in der 7. Klasse zu entscheiden, schlägt er dann „Frederick der Fette“ vor, woraus dann das Pseudonym „Frederick“ wird. Er flucht relativ oft – auch während des Unterrichts. Manchmal kommt es vor, dass er andere beleidigt, was dazu führt, dass er aneckt und in Konflikte verwickelt ist. Oft stellt er Zwischenfragen, ohne sich zu melden. Er trägt meistens Jeans und einen unauffälligen Pullover und Finken, von denen die vordere Hälfte abgebrochen ist. Er hat ein auffallend sonniges Gemüt, eher kindliches Verhalten und begrüsst Lehrpersonen regelmässig mit dem Spruch: „Guten Morgen. Ich bin der Frederick!“ Während ruhigen Arbeitsphasen in der Klasse kommt es vor, dass Frederick laut seufzt, lacht, Furz- oder Kotzgeräusche macht oder andere undefinierbare Töne von sich gibt, wodurch die anderen Lernenden in der Klasse oftmals abgelenkt werden. Auch rutscht er auf seinem Stuhl herum, zappelt oder steht regelmässig auf. Auf dem Stuhl sitzt er in den unterschiedlichsten Positionen, aber meistens mit den Füßen auf der Sitzfläche. Während Gruppenarbeiten fuchtelt er öfters unkontrolliert mit den Händen herum oder wälzt sich am Boden.

⁶ Klassenlehrperson mit 16 Wochenlektionen, Fachlehrperson Englisch und Deutsch mit 6 Wochenlektionen und Fachlehrperson Bildnerisches und Textiles Gestalten mit 4 Wochenlektionen

In seiner Freizeit spielt er jeweils mit seinem Cousin, mit dem er eine Hütte bei den Grosseltern baut. Er besitzt einen Hund als Haustier und spielt gerne Fussball. Später möchte er Maschinist oder Pilot der Rega werden. Aber sein grösster Traum ist es, ein gutes Leben zu führen. Frederick ist als Proband ausgewählt worden, weil er schnell durch seine mangelnde Konzentrationsfähigkeit, seine kindliche Art, regelmässige Zwischenrufe und ständiges Zappeln und Herumgehen im Unterricht aufgefallen ist. Bei der Vorübung hat er nach kurzer Zeit grosse Frustration gezeigt, die sich in lautstarkem Jammern und regelmässigem Beschweren über die Aufgabe geäussert hat. Er hat versucht die geforderte A4-Seite möglichst rasch zu füllen, indem er die Buchstaben möglichst gross geschrieben hat. Die Auswertung des Screening-Tests zeigt bei Frederick ein eher auffälliges Bild, allerdings nur bei den Fragebögen der Lehrpersonen.

	Selbst	Fremd LP (16 WL)	Fremd LP (7 WL)	Fremd LP (4 WL)	Fremd Eltern
Emotionale Probleme	1	0	2	1	0
Verhaltensprobleme	1	2	2	5 (auffällig)	2
Hyperaktivität	5	9 (auffällig)	10 (auffällig)	9 (auffällig)	4
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	2	0	0	3	0
Prosoziales Verhalten	10	5 (grenzwertig)	5 (grenzwertig)	4 (auffällig)	9
Gesamtproblemwert	9 (normal)	11 (normal)	14 (grenzwertig)	18 (auffällig)	6 (normal)
Schwierigkeiten bei Stimmung, Konzentration, Verhalten, Umgang mit Anderen	Leicht	Massiv	Massiv	Massiv	Gar nicht
Leidensdruck	Kaum	Kaum	Kaum	Deutlich	
Beeinträchtigung im Alltag	Gar nicht	Mit Freunden kaum, im Unterricht schwer	Deutlich	Deutlich	
Schwierigkeiten stellen Belastung für Andere dar	Gar nicht	Leicht	Leicht	Deutlich	

Abbildung 12: Überblick Ergebnisse Auswertung SDQ Frederick

Die Selbsteinschätzung und die Einschätzung der Eltern weicht deutlich von der Fremdeinschätzung der Lehrpersonen ab. Die Werte seiner eigenen Einschätzung und die seiner Eltern bewegen sich alle im normalen Bereich. Bei den Lehrpersonen zeigen sich höhere Werte in der Gesamtproblematik, wobei sich bei einer Lehrperson ein Gesamtproblemwert im normalen Bereich, bei einer Lehrperson im grenzwertigen Bereich und bei einer weiteren Lehrperson sogar im auffälligen Bereich bewegt. Alle drei Lehrpersonen schätzen zudem die Schwierigkeiten als massiv ein und erkennen eine deutliche bis schwere Beeinträchtigung im Alltag. Bei der Auswertung der Fragebögen der Eltern und der Selbstbeurteilung von Frederick fällt auf, dass beide Parteien das prosoziale Verhalten sehr hoch einschätzen, was sich nicht mit dem Eindruck der Lehrpersonen deckt, deren Auswertung Werte im grenzwertigen oder auffälligen Bereich ergeben. Einzig der Wert in Bezug auf die Hyperaktivität zeigt eine leichte Erhöhung bei der Selbstbeurteilung und der Fremdbeurteilung durch die Eltern, während die Werte der Lehrpersonen wieder klar im grenzwertigen oder sogar auffälligen Bereich liegen. Die Belastung für Andere aufgrund der Schwierigkeiten schätzen die Lehrpersonen als leicht bis deutlich ein. Frederick und seine Eltern hingegen stellen gar keine Belastung fest. Die Ergebnisse können ein Hinweis darauf sein, dass Frederick sich schlecht selbst einschätzen kann, weil die Werte der Lehrpersonen relativ gut übereinstimmen.

Die abweichende Einschätzung der Eltern lässt sich damit erklären, dass die Auffälligkeiten wahrscheinlich nur im Unterricht auftreten, da sich Frederick dort in den vorgegebenen Strukturen des Unterrichts bewegen muss. Trotz der Abweichungen bei den Ergebnissen lassen sich dennoch ADHS-typische Auffälligkeiten feststellen, welche vor allem im Unterricht und im Umgang mit Anderen auftreten. Die Auffälligkeiten zeigen sich in den Bereichen „Hyperaktivität“, „Aufmerksamkeit“ und „prosoziales Verhalten“.

Dario – Der Selbstzweifler

Dario kann sich im Gegensatz zu Frederick, ohne lange zu überlegen, für ein Pseudonym entscheiden. Er ist ein aufgeweckter, höflicher Junge, der gerne mit anderen Menschen spricht. Seine Haare hängen ihm immer ein wenig ins Gesicht und er hat eine Brille. Meistens trägt er Hoodies auf denen das Wort „Fuck“ steht und auch auf seinen Finken steht „Fuck“ und „off“. In den kleinen Pausen spielt er mit seinen Freunden am Computer und ab und zu zeichnet er auch verschiedene Pokémonfiguren in sein Notizbuch. Bei den anderen Jugendlichen eckt er manchmal mit seinen Sprüchen an oder auch weil er schlecht warten kann, bis er an der Reihe ist. Er mag es Velo zu fahren, spielt Basketball und Fussball. In seiner Freizeit spielt er ausserdem Schlagzeug und trifft sich mit Freunden. Ausserdem spielt er gerne Computerspiele wie „Minecraft“, „Rocket League“ und „Fortnite“. Sein aktueller Berufswunsch ist Elektriker, aber sein grösster Traum ist es, einmal bei einem Konzert mitzusingen. Er besitzt einen kleinen Pudel, der ihn beim Spielen ins Bein gebissen hat. Zu Hause hat er noch eine Katze, weitere Hunde, Hühner, Schafe, Hasen und Fische. Dario ist als Proband ausgewählt worden, da er am Anfang angegeben hat, dass er nicht gerne schreibt und Schwierigkeiten mit der Handschrift hat. Ausserdem zeigt er Konzentrationsprobleme und kann manchmal nicht ruhig arbeiten. Die Auswertung seines Screening-Tests zeigt ein vages Bild, da nur einzelne Bereiche auffällige oder grenzwertige Werte zeigen.

	Selbst	Fremd LP (16 WL)	Fremd LP (7 WL)	Fremd LP (4 WL)	Fremd Eltern
Emotionale Probleme	2	0	2	2	0
Verhaltensprobleme	3	5 (auffällig)	0	0	0
Hyperaktivität	9 (auffällig)	5	4	6 (grenzwertig)	1
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	3	0	0	1	0
Prosoziales Verhalten	7	5 (grenzwertig)	5 (grenzwertig)	7	10
Gesamtpbproblemwert	17 (grenzwertig)	10 (normal)	6 (normal)	9 (normal)	1 (normal)
Schwierigkeiten bei Stimmung, Konzentration, Verhalten, Umgang mit Anderen	Keine	Leicht	Leicht	Leicht	Keine
Leidensdruck		Kaum	Kaum	Kaum	
Beeinträchtigung im Alltag		Mit Freunden gar nicht, im Unterricht kaum	Kaum	Kaum	
Schwierigkeiten stellen Belastung für Andere dar		Gar nicht	Gar nicht	Gar nicht	

Abbildung 13: Überblick Ergebnisse Auswertung SDQ Dario

Die Selbsteinschätzung hat den Gesamtproblemwert 17 ergeben, was einer grenzwertigen Gesamtproblematik entspricht. Die Bereiche „emotionale Probleme“, „Verhaltensprobleme“, „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ und „prosoziales Verhalten“ zeigen keine Auffälligkeiten und befinden sich im normalen Bereich. Klar auffällig ist der Bereich der Hyperaktivität mit 9 von 10 möglichen Punkten. Die Fremdeinschätzungen zeigen ein durchmisches Bild, da sich die Ergebnisse nur bedingt decken. Bei zwei Lehrpersonen zeigt sich ein grenzwertiger Wert im Bereich „prosoziales Verhalten“. Die Fremdbeurteilung durch die Eltern zeigt einen sehr tiefen Gesamtproblemwert. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Befragungen bei Dario durchaus gewisse ADHS-typische Auffälligkeiten vermuten lassen, zum Beispiel in Bezug auf ein nur bedingt vorhandenes prosoziales Verhalten und in Bezug auf Hyperaktivität, welche auch eine der Lehrpersonen wahrgenommen hat. Die Auswertung der Fremdbeurteilung durch die Klassenlehrperson zeigt zudem noch allgemeine Verhaltensprobleme auf.

Kuno - Der stille Denker

Als Kuno sich seinen neuen Namen aussuchen darf, schlägt er unter grossem Gekicher den Namen „Günter“ vor. Auf die Bitte sich für einen realistischeren Namen für einen Jungen in der 7. Klasse zu entscheiden, wählt er anschliessend „Kuno“. Seine Haare sind eher kurz, aber meistens etwas unordentlich und er trägt unauffällige Pullover und Jeans. Er besitzt ein T-Shirt mit Traktorbild, auf dem steht: „Nur ein Held fährt aufs Feld“. Zu Beginn des Schuljahres hat er Probleme gehabt, in der Klasse Anschluss zu finden und hat sich deshalb nicht wohl gefühlt. Zusätzlich hat er eine hohe Sensibilität gezeigt, was oft zu Missverständnissen zwischen ihm und Dario geführt hat, da Kuno Darios Sprüche als sehr provozierend empfunden hat. Ein klärendes Gespräch mit Dario und die Freundschaft mit Frederick hat ihm schlussendlich geholfen, sich in der Klasse zu integrieren. Insgesamt wirkt er eher unsicher und ist stets höflich zu den Lehrpersonen. Er ist ehrlich und steht dazu, wenn er etwas angestellt hat. Kuno wohnt auf einem Bauernhof und hilft dort gerne seinen Eltern. Er kann nach eigener Einschätzung gut Traktor fahren und sein Berufswunsch, wie auch sein grösster Traum, ist es, Bauer zu werden. Zu Hause hat er viele Tiere, nämlich Katzen, Kaninchen, Kühe, Schweine, Pferde, Hühner und Kälber. In seiner Freizeit spielt er auch Unihockey. Kuno hat sich im Unterricht und bei der Vorübung unauffällig gezeigt, ist aber für die Interventionsstudie ausgewählt worden, weil er bei der Online-Umfrage angegeben hat, dass er sich beim Schreiben nicht so gut konzentrieren kann. Ein weiterer Grund ist sein mangelndes Interesse am Schreiben. Die Auswertung des Screening-Tests zeigt ein ambivalentes Bild, da bestimmte Auffälligkeiten feststellbar sind, aber sich auch unproblematische oder grenzwertige Werte zeigen.

	Selbst	Fremd LP (16 WL)	Fremd LP (7 WL)	Fremd LP (4 WL)	Fremd Eltern
Emotionale Probleme	3	6 (grenzwertig)	0	2	2
Verhaltensprobleme	1	0	0	1	0
Hyperaktivität	3	3	2	2	2
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	5 (grenzwertig)	4 (grenzwertig)	4 (grenzwertig)	3	4 (auffällig)
Prosoziales Verhalten	8	8	7	4 (auffällig)	8
Gesamtpbblemwert	12 (normal)	13 (grenzwertig)	6 (normal)	8 (normal)	8 (normal)
Schwierigkeiten bei Stimmung, Konzentration, Verhalten, Umgang mit Anderen	Leicht	Leicht	Leicht	Leicht	Gar nicht
Leidensdruck	Kaum	Deutlich	Kaum	Kaum	
Beeinträchtigung im Alltag	Freizeit gar nicht, im Unterricht deutlich	Mit Freunden deutlich, im Unterricht kaum	Kaum	Kaum	
Schwierigkeiten stellen Belastung für Andere dar	Gar nicht	Gar nicht	Gar nicht	Gar nicht	

Abbildung 14: Überblick Ergebnisse Auswertung SDQ Kuno

In der Gesamtproblematik zeigen sich fast nur normale Werte, bis auf die Einschätzung der Klassenlehrperson, deren Beurteilung eine Gesamtproblematik im grenzwertigen Bereich ergibt. Der Bereich der Verhaltensprobleme zeigt bei fast allen Einschätzungen einen grenzwertigen oder auffälligen Wert. Bei der Auswertung der Lehrperson mit vier Lektionen zeigt sich ein auffälliger Wert im Bereich des prosozialen Verhaltens und bei der Klassenlehrperson im Bereich der emotionalen Probleme, was sich aber nicht mit den anderen Ergebnissen deckt. Mit Ausnahme von der Auswertung der Eltern stellen alle befragten Personen leichte Schwierigkeiten bei Stimmung, Konzentration, Verhalten und Umgang mit Anderen fest. Ein Leidensdruck macht jedoch nur die Klassenlehrperson aus. Kuno gibt eine deutliche Beeinträchtigung im Alltag an, aber nur in Bezug auf den Unterricht und nicht im Umgang mit Freunden. Einig sind sich alle Befragten, dass keine Belastung für Andere vorliegt. Kuno scheint sich einschätzen zu können, da sich die Selbsteinschätzung einigermaßen mit den Fremdeinschätzungen deckt. Bei Kuno lassen sich ADHS-typische Auffälligkeiten vor allem in Bezug auf die Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen feststellen, welche auch mit einer hohen Sensibilität zu tun haben könnten, wie Beobachtungen vermuten lassen.

Zusammenfassung der Fallbeschreibungen

Die gemessenen und beobachteten Auffälligkeiten der Probanden werden in nachfolgender Tabelle zum Überblick kurz zusammengefasst.

Proband	Screening „SDQ“	Beobachtete Auffälligkeiten und Schreibschwierigkeiten
Frederick	Hyperaktivität und mangelndes prosoziales Verhalten	Kindliches Verhalten, stört den Unterricht, Konzentrations- und Motivationsprobleme, rasch frustriert und gibt schnell auf
Dario	Verhaltensprobleme und Hyperaktivität	Konzentrationsprobleme, schreibt nicht gerne, kann manchmal nicht warten oder ruhig arbeiten, Probleme mit der Handschrift
Kuno	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, mangelndes prosoziales Verhalten und emotionale Probleme	Hohe Sensibilität, Konzentrationsprobleme, interessiert sich nicht für das Schreiben

Tabelle 7: Zusammenfassung der Fallbeschreibungen

Insgesamt lässt sich sagen, dass alle drei Probanden im Screening-Test zusammen mit den Beobachtungen aus dem Unterricht leichte bis schwere ADHS-typische Auffälligkeiten und Schreibschwierigkeiten zeigen und sich als Probanden für diese Studie eignen. Frederick zeigt am meisten Auffälligkeiten beim Screening und auch bei den Beobachtungen. Wie bereits im Kapitel 2.2.2 erwähnt, muss beachtet werden, dass der Wert der Wahrscheinlichkeit bei der Vorhersage von positiven ADHS-Fällen nur bei 48% liegt, da die Probanden bereits zwischen 13 und 14 Jahren alt sind (Banaschewski u. a. 2004, 781). Zudem stellt sich auch die Frage nach der Ausprägung einer möglichen Störung und der Fähigkeiten der Lernenden diese zu kompensieren (Drechsler 2009, 51–52). Um eine zuverlässige Diagnose stellen zu können, wäre deshalb ein umfassendes Screening durch Fachpersonen unabdingbar. Im Rahmen dieser Masterarbeit sind jedoch keine Fachpersonen beigezogen worden.

2.3 Intervention

2.3.1 Untersuchungsdesign

Im Kontext der Untersuchung wird die Selbstregulation durch ein Lernarrangement zum Thema „Erzählung“ gefördert, indem mit Hilfe einer leitfadenartigen Lernaufgabe Textsorten- und Strategiewissen aufgebaut und angewendet wird. Die Intervention findet mit der ganzen Klasse statt, wobei die Interviews nur mit den drei ausgewählten Probanden durchgeführt werden. Die Klasse lernt Strategien hauptsächlich für die Planungsphase, aber auch für die Schreib- und Überarbeitungsphase, welche durch Beobachtung, Nachahmung und Anwendung im Schreibprozess etabliert werden sollen. Ergänzend werden Strategien zur Motivation und Konzentration vermittelt, welche als Kärtchen ausserhalb der Lernaufgabe bei Bedarf angewendet und adaptiert werden können. Im Idealfall erhöhen sich die selbstregulatorischen Fähigkeiten der Lernenden und sie erleben subjektive Erfolge, da es ihnen durch die Strategieanwendung eher gelingt den Leistungsanforderungen eines komplexen Schreibauftrages gerecht zu werden. Aus einer positiven Erfahrung kann bei günstiger Attribution eine höhere Selbstwirksamkeit entstehen, welche die Motivation positiv beeinflussen kann. Die Lernaufgabe bietet zusätzlich motivationsförderliche Bedingungen (siehe Kapitel 1.2.3), welche das Interesse der Lernenden und das Erleben von positiven Emotionen im Zusammenhang mit dem Schreiben fördern und die Generierung von Motivation unterstützen soll. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Design-Elemente im Lernarrangement und deren Umsetzung in der Unterrichtspraxis.

Design-Element	Unterrichtspraxis
Aufbau Textsortenwissen	<ul style="list-style-type: none"> - Theorie zu Merkmalen von Erzählungen lesen - Einführung Textsortenstrategien (z.B. Spannungsfaktoren) - Modeling der Textsortenstrategien durch die Lehrperson - Lesen eines Beispieltextes mit Hinweisen zum Aufbau - Analyse von Beispieltexten - Vorübung zum Aufbau einer eigenen Erzählung mit Peerfeedback
Aufbau von Strategiewissen	<ul style="list-style-type: none"> - Modeling von Planungs-, Schreib- und Überarbeitungsstrategien durch die Lehrperson - Angeleitete Anwendung von Planungs-, Schreib- und Überarbeitungsstrategien - Setzen von Schreibzielen - Peerrückmeldungen zum Inhalt und zur Sprache (Bewusstsein für Notwendigkeit von Überarbeitung wecken) - Selbständige Anwendung von Motivations- und Konzentrationskarten mit Strategien und Übungen
Selbstevaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Checkliste zur Überprüfung des Textaufbaus - Checkliste zur Überprüfung der sprachlichen Kriterien - Checkliste zur Überprüfung der Schreibziele - Selbstreflexion nach jeder Phase (Planen, Schreiben und Überarbeiten) und ganz am Schluss
Intrinsische Motivation aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> - Freie Wahl des Themas - Umfassende Bilderauswahl zu Figuren (22 Bilder), Schauplätzen (15 Bilder) und Themen (20 Bilder) zur Ideengenerierung - Lebensweltbezug durch schülernahe Themenvorschläge und Bezug zu Lieblingsspielfilmen oder Serien - Ansprechendes und übersichtliches Design der Lernaufgabe - Parallelklasse als echte Zielgruppe - Zusammenarbeit mit Peers innerhalb der Klasse - Positive Rückmeldung der Zielgruppe - Coaching und Hilfestellungen von der Lehrperson (z.B. Möglichkeit der Schreibassistenz) - Motorische Entlastung durch Arbeit mit dem Computer - Schwerpunkt auf Inhalt und nicht auf Grammatik und Rechtschreibung - Selbstreflexion mit Fokus auf Gelungenes - Erfolgserlebnisse ermöglichen durch gezielte Anleitung

Tabelle 8: Design-Elemente und daraus resultierende Unterrichtspraxis während der Intervention (basierend auf eigenen Überlegungen sowie unter Einbezug von Bruning und Horn 2000, 28 und Klein und Rose 2010, 437).

2.3.2 Lernarrangement zum Thema „Erzählung“

Basierend auf den vorgestellten Design-Elementen (siehe Tab. 8) besteht das Lernarrangement zum Thema „Erzählung“ aus einer Lernaufgabe, welche neue Strategien, kooperative Arbeitsformen, Checklisten zur Selbstevaluation und Inhalte zum Aufbau von Textsortenwissen enthält. Ergänzt wird die Lernaufgabe durch zusätzliche Konzentrations- und Motivationskarten, welche Strategien zur Selbstregulation der Konzentration und Motivation enthalten. Die Lehrperson fungiert als Coach und dient als Modell für die Anwendung der Strategien. Die nachfolgende Tabelle gibt einen zeitlichen Überblick, über die Unterrichtspraxis während der Intervention und die dabei verwendeten Teilaufgaben aus der Lernaufgabe.

KW	Schreib-prozess	Unterrichtspraxis	Lernaufgabe
37	Vorbereitung	- Song und Karte „Erfolg ist kein Glück“ besprechen und verinnerlichen - Konzentrationsübung mit der Klasse	Ausserhalb der Lernaufgabe
37	Textsorten-wissen aufbauen	- Merkmale einer Erzählung lesen und besprechen	Merkmale einer Erzählung und Spannungsfaktoren erarbeiten, Beispielerzählungen analysieren
38	Planen	- Modeling Ideen finden und Handlung planen - Geschichte vom Holzfäller (Planung) - Coaching Schreibziele, Geschichte von den Fröschen zur Motivation	Mündliche Vorübung, Thema und Schreibziele festlegen, Ideen sammeln und festlegen
Herbstferien (KW 39-41)			
42	Planen	- Karte „Motivation“ besprechen und anwenden - Karte „Konzentration“ besprechen und anwenden - Modeling Figuren charakterisieren - Modeling Planung der Erzählung	Figuren, Schauplatz und Handlung planen
43	Schreiben	- Modeling Schreiben	Austausch Planungen und Reflexion, Schreiben als Prozess, Schreiben des ersten Entwurfs
44	Schreiben	- Konzentrationsübung mit der Klasse	Schreiben des ersten Entwurfs
45	Schreiben	- Konzentrationsübung mit der Klasse	Schreiben des ersten Entwurfs
46	Schreiben	- Modeling Rückmeldung Inhalt - Abgabe Rückmeldung 8. Klasse Sek	Reflexion Schreibprozess, inhaltliche Rückmeldung von Peers
47	Überarbeiten Inhalt	- Modeling Überarbeiten Inhalt	Überarbeitung des Inhalts mit Rückmeldungen Peers 7. und 8. Klasse
48	Überarbeiten Inhalt	- Anleitung Rechtschreibflussband	Überarbeitung Inhalt, Rechtschreibflussband
49	Überarbeiten Sprache	- Anleitung Rechtschreibflussband	Rechtschreibflussband, Überarbeitung Rechtschreibung
50	Überarbeiten Sprache	- Coaching	Überarbeitung Rechtschreibung und Abgabe, Reflexion Überarbeitung
51	Abschluss	- Abgabe Rückmeldung Zielgruppe	Reflexion gesamter Prozess und positive Rückmeldungen der Zielgruppe

Tabelle 9: Überblick Intervention

Aufbau von Hintergrund- und Strategiewissen

Zu Beginn der Intervention wird der Grundstein für den Aufbau der selbstregulatorischen Fähigkeiten gelegt. Die Lernenden müssen vor der Strategievermittlung die Sinnhaftigkeit von Strategien erkennen und Hintergrundwissen aufbauen, mit dem Ziel eine höhere Bereitschaft zur Anwendung von Strategien zu generieren (siehe Kapitel 1.1.2). Dazu werden folgende zwei Geschichten vorgelesen und mit der Klasse diskutiert (siehe Tab. 10)

Geschichte	Inhalt	Ziel
„Der Holzfäller“ von Seiwert (2015, 42) zum Planungsprozess	Ein Holzfäller müht sich mit einer stumpfen Säge beim Zersägen eines Baumstammes ab. Auf die Nachfrage eines Spaziergängers, ob er seine Säge nicht schärfen wolle, meint er, dass er dafür keine Zeit habe.	Diskussion über die Bedeutung der Geschichte und Erkenntnis, dass Planung schlussendlich Zeit im Arbeitsprozess spart.
„Die zwei Frösche“ von Aesop, ca. 550 v. Chr. (Keller u. a. 2013b, 79) zum Durchhaltewillen	Zwei Frösche befinden sich in einer Schüssel Milch und drohen zu ertrinken. Ein Frosch gibt auf und ertrinkt und der andere Frosch strampelt weiter und kann sich befreien, da die Milch durch das Strampeln zu Butter geworden ist.	Diskussion über die Bedeutung der Geschichte und Erkenntnis, dass Motivation und Durchhaltewillen über Erfolg oder Misserfolg entscheidet.

Tabelle 10: Geschichten zum Aufbau von Hintergrund- und Strategiewissen

Motivations- und Konzentrationskarten

Die erste Motivationskarte basiert auf dem Song „Erfolg ist kein Glück“ von Kontra K (2015), welcher mit der Klasse gehört und diskutiert wird. Passend zum Songtext erhalten die Lernenden eine Motivationskarte, die daran erinnern soll, dass Erfolg nicht auf Glück basiert, sondern durch Wille, Ausdauer und Mut beeinflusst werden kann. Anschliessend erhalten die Lernenden zwei weitere laminierte Karten zur Selbstmotivation und zur Aufrechterhaltung oder Wiedererlangung der Konzentration (siehe Anhang H). Die Strategien stammen aus dem Arbeitsheft von Keller u. a. (2013a, 16–27) und haben die Verbesserung des Lernen durch Selbstregulation zum Ziel. Alle Lernenden werden am Anfang dazu aufgefordert eine Motivations- und eine Konzentrationsstrategie auszuwählen und auszuprobieren. Später können sie selbst entscheiden, wann und wie sie die Strategien anwenden und ob sie die Strategie auswechseln, wenn sie nicht den gewünschten Effekt erzielt. Zusätzlich führt die Lehrperson regelmässig mit der Klasse die Konzentrationsübung „Einen Punkt auf der Stirn sehen“ (Keller u. a. 2013b, 72) durch. Die Lernenden schliessen dazu die Augen und hören der Lehrperson zu, die erläutert, wie sich der Punkt auf ihrer Stirn in seiner Grösse und Farbe ändert. Das Ziel dieser Übung ist, konzentriert in die Lektion starten zu können. Auf dieser Basis wird die Lernaufgabe bearbeitet, welche im nächsten Schritt genauer erklärt wird.

Lernaufgabe

Für diese Masterarbeit ist eine eigene Lernaufgabe zum Thema „Erzählung“ konzipiert und weiterentwickelt worden (siehe Anhang I). Vor der Intervention ist sie an vier verschiedenen Lerngruppen (7. bis 9. Klasse, Real- und Sekundarniveau) erprobt worden. Zusätzlich haben zwei Lernende (9. Klasse Realniveau) mit offizieller ADHS-Diagnose die Inhalte beurteilt. Die zahlreichen Rückmeldungen haben zu diversen Anpassungen geführt, mit dem Ziel eine höhere Passung an die Bedürfnisse der Lernenden zu erreichen. Die Lernaufgabe enthält Hintergrundwissen zur Textsorte „Erzählung“ und führt mit verschiedenen kurzen Teilaufgaben leitfadenartig durch die drei Phasen des Schreibprozesses „Planen“, „Schreiben“ und „Überarbeiten“ nach dem Schreibmodell von Flower und Hayes (1981, 370) (siehe Kapitel 1.1.1). Die zu lösenden Aufgaben beinhalten Vorüberlegungs-, Leistungs-, und Reflexionsphasen, welche auf dem Modell über die „Phasen und Subprozesse der Selbstregulation“ (siehe Kapitel 1.1.2) von Zimmerman und Campillo (2003, 339) basieren. Während der Vorüberlegungsphase werden Zielgruppe (Parallelklasse Sekundarniveau) und Aufgabenstellung analysiert. Anschliessend werden eigene Schreibziele festgelegt und zwei Beispiele von Erzählungen in Bezug auf ihren Aufbau und ihre Spannungsfaktoren untersucht. Innerhalb der Leistungsphase werden Strategien hauptsächlich bei der Planung, aber auch beim Schreiben und bei der Überarbeitung kennengelernt und angewendet.

Zusätzlich werden die beschriebenen Motivations- und Konzentrationsstrategien angewendet. Am Schluss und auch nach der Planungs-, Schreib- und Überarbeitungsphase erfolgt eine Selbstreflexion, welche einen festen Bestandteil in der Lernaufgabe bildet. In der nachfolgenden Tabelle ist der Aufbau der Lernaufgabe zum besseren Verständnis dargestellt. Zusätzlich bietet sie einen Überblick über die Teilaufgaben und ihre theoretischen Konzepte und Ziele.⁷

Thematik	Inhalt Lernaufgabe	Ziel
Textsortenwissen	Merkmale einer Erzählung (Wortwuchs.de 2020)	Textsortenwissen aufbauen
	Spannung aufbauen (Schuster 2020)	Textsortenwissen aufbauen
	Aufbau von Erzählungen (Einleitung, Probleme, Auflösung) Analyse von zwei guten Beispielerzählungen nach Kriterien (Hoogeveen und van Gelderen 2013), mündliche Vorübung	Textsortenwissen aufbauen
Planung	Zielvorgaben für die Erzählung (Philipp 2014, 159)	Aufgabenanalyse Vorüberlegungsphase
	Schreibziele setzen (Philipp 2014, 136)	Zielsetzung Vorüberlegungsphase
	Strategie: Ideen sammeln (Graham u. a. 1992, 325)	Planungsstrategien: SRL ⁸ Leistungsphase
	Strategie: Figuren planen (Charakter, Ziele, Taten, Emotionen) (Graham und Harris 2018, 90)	Planungsstrategien: SRL Leistungsphase
	Strategie: Schauplatz festlegen (Philipp 2014, 116)	Planungsstrategien: SRL Leistungsphase
	Strategie: Planung der Handlung (Guzel-Ozmen 2006, 286)	Planungsstrategien: SRL Leistungsphase
	Strategie: Titel (eigene Aufgabenstellung)	Planungsstrategien: SRL Leistungsphase
	Feedback zur Planung (Bruning und Horn 2000, 34)	Peer-Feedback zur Planung
	Reflexion Planung (Zimmerman und Campillo 2003, 239)	Selbstbeurteilung: SRL Selbstreflexionsphase
Grammatik	Figuren sprechen lassen: Direkte Rede (Bertschi u. a. 2013)	Grammatikwissen aufbauen
Schreiben	Schreiben als Prozess (Flower und Hayes 1981, 370)	Schreibprozesswissen aufbauen
	Strategie: Vorgehen beim Schreiben planen	Schreibstrategien: SRL Leistungsphase
	Strategie: Umgang mit Schreibblockade (Sturm und Lindauer 2013, 15)	Schreibstrategien: SRL Leistungsphase
	Überprüfung Schreibziele (Zimmerman und Campillo 2003, 239)	Selbstbeurteilung: SRL Selbstreflexionsphase
	Reflexion Schreibprozess (Zimmerman und Campillo 2003, 239)	Selbstbeurteilung: SRL Selbstreflexionsphase
Überarbeiten	Inhaltliches Feedback (Peers) (Bruning und Horn 2000, 34)	Peer-Feedback zum Inhalt
	Selbstbeurteilung mit Kriterienraster (Zimmerman und Campillo 2003, 239)	Selbstbeurteilung: SRL Selbstreflexionsphase
	Überarbeitungsstrategie „Fünf Möglichkeiten“ (Graham 1997, 226)	Überarbeitungsstrategien: SRL Leistungsphase
	Sprachliches Feedback (Rechtschreibfliessband) (Breitenmoser u. a. 2014)	Peer-Feedback zur Sprache
	Umsetzung Feedback	Überarbeitungsstrategien: SRL Leistungsphase
	Reflexion über den gesamten Prozess (Zimmerman und Campillo 2003, 239)	Selbstbeurteilung: SRL Selbstreflexionsphase

Tabelle 11: Aufbau Lernaufgabe in Bezug auf Schreibprozess und Phasen und Subprozesse der Selbstregulation

⁷ Die angegebenen Quellen bei den Inhalten der Lernaufgabe zeigen, auf welchen Konzepten die Teilaufgaben basieren und/oder zum Teil adaptiert worden sind.

⁸ Selbstreguliertes Lernen

2.4 Instrumente, Erhebungen und Auswertung

Die Instrumente zur Erhebung der Messungen in Bezug auf Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Attribution und Motivation bestehen aus zwei Online-Umfragen, einem Beobachtungsprotokoll zur Erfassung von auffälligen Ereignissen während der Intervention und 15 Leitfadeninterviews, welche den Schwerpunkt der Erhebungen bilden. Von allen Probanden liegen unterschriebene Einverständniserklärungen der Eltern vor (siehe Vorlage im Anhang B).

2.4.1 Online-Umfrage

Vor und nach der Intervention wird eine Online-Umfrage auf www.umfrageonline.ch als quantitatives Erhebungsinstrument für Veränderungen von Motivation, Selbstwirksamkeit und Attribution durchgeführt. Die Erhebung wird vor der Auswahl der Probanden mit der ganzen Klasse am 1. September 2020 absolviert und nach der Intervention am 20. Dezember 2020. Die Auswertung erfolgt jedoch nur für die drei ausgewählten Probanden und dient als Ergänzung zu den qualitativen Daten. Die Messungen der Online-Umfrage basieren auf einfacheren prozentualen Berechnungen und werden mittels Tabellen und Grafiken dargestellt.⁹ Die verwendeten Fragen, deren Ziel und die Messmethode werden in der Tabelle aufgelistet.

Konzept	Fragestellungen	Antwortmöglichkeit	Ziel	Messung
Motivation	Wie gerne schreibst du Texte?	0-100% (gar nicht gerne – sehr gerne)	Motivation vorher und nachher messen und vergleichen	Zunahme oder Abnahme in Prozent
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Fragen nach 3-Faktoren-Modell zur Selbstwirksamkeit nach Bruning u.a. (2013, 30): Ideenfindung, Konventionen und Selbstregulation	0-100% (gar nicht gerne – trifft genau zu)	Selbstwirksamkeit vorher und nachher messen und vergleichen	Mittelwerte der drei Faktoren berechnen. Durchschnitt der Mittelwerte berechnen, Zunahme oder Abnahme in %
Selbstwirksamkeit (eigene Frage)	Wie sicher bist du, dass du eine gute Erzählung schreiben wirst?	0-100% (sehr unsicher – sehr sicher)	Selbstwirksamkeit vorher und nachher messen und vergleichen	Zunahme oder Abnahme in Prozent
Attribution Misserfolg	Welchen Grund könnte es haben, wenn du einen schlechten Text schreibst?	Fähigkeiten, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit, Pech, Konzentration, keine Hilfe	Attributionsmuster Misserfolg vorher und nachher messen und vergleichen	Einteilung in günstige und ungünstige Attributionsmuster, Veränderung oder gleichbleibende günstige oder ungünstige Attributionsmuster
Attribution Erfolg	Welchen Grund könnte es haben, wenn du einen guten Text schreibst?	Fähigkeiten, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit, Glück	Attributionsmuster Erfolg vorher und nachher messen und vergleichen	

Tabelle 12: Überblick Fragestellungen im Rahmen der Online-Umfrage

Die Frage, wie gerne die Probanden Texte schreiben, misst die Motivation, da davon ausgegangen werden kann, dass Lernende motiviert sind, wenn sie eine Lernhandlung gerne ausführen.

⁹ Die quantitative Auswertung entspricht nicht den hohen wissenschaftlichen Standards, da die Leitfadeninterviews und die damit verbundene qualitative Inhaltsanalyse den Schwerpunkt bilden.

Zur Messung der Motivation wird eine Bewertung auf einer Skala von 0 bis 100 verlangt, damit eine Zunahme oder Abnahme berechnet werden kann. Für die Messung einer möglichen Veränderung der Selbstwirksamkeit müssen die Probanden vor und nach der Intervention ihren erwarteten Erfolg einschätzen, da Selbstwirksamkeit auf dem Glauben an den eigenen Erfolg basiert (siehe Kapitel 1.3). Diese Werte können miteinander verglichen werden, um eine Aussage über die Veränderung der Selbstwirksamkeit treffen zu können. Für eine detailliertere Messung in Bezug auf die Selbstwirksamkeit wird das Modell von Bruning u. a. (2013, 29) verwendet, da dieses Modell auch einen Zusammenhang mit dem Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) hat, mit zahlreichen weiteren Modellen zur Schreibentwicklung übereinstimmt und an die Arbeit von diversen früheren Forscherinnen und Forschern anknüpft (Bruning u. a. 2013, 28). Innerhalb des Modells bestehen drei Dimension der Selbstwirksamkeit beim Schreiben, welche auf Ideenfindung, Konventionen und Selbstregulation basieren (siehe Kapitel 1.3.1). Innerhalb der Online-Umfrage müssen die Lernenden 18 Aussagen aus den drei Dimensionen beurteilen (siehe Tab. 13), indem sie ihnen einen Wert von 0 (nicht zutreffend) bis 100 (sehr zutreffend) zuweisen. Eine hohe Punktzahl entspricht einer hohen Selbstwirksamkeit. Einzige Ausnahme ist die letzte Aussage im Bereich der Selbstregulation. Bei dieser Aussage muss der Wert umgekehrt berechnet werden, damit er als positiver Faktor für die Selbstwirksamkeit gewertet werden kann. Die Aussagen aus den drei Dimensionen werden vermischt, damit die Probanden kein Muster bei der Fragetechnik erkennen können. Für jede Dimension wird vor und nach der Intervention ein Mittelwert berechnet und die Mittelwerte werden innerhalb der jeweiligen Dimension miteinander verglichen. Um alle drei Dimensionen vergleichen zu können, werden die Mittelwerte der drei Dimensionen vor und nach der Intervention addiert und daraus werden jeweils Durchschnitte ermittelt, welche miteinander verglichen werden können. In Bezug auf bestehende Attributionsmuster stehen vorgegebene Auswahlantworten zur Verfügung, die später eine Aussage zu Veränderungen erlauben sollen.

Ideenfindung	Konventionen	Selbstregulation
<ul style="list-style-type: none"> - Ich kann immer viele Ideen für das Schreiben eines Textes finden. - Ich kann meine Ideen schriftlich festhalten. - Ich kann meine Ideen ausführlich beschreiben. - Ich habe viele originelle Ideen. - Ich weiss genau, wo im Text ich meine Ideen verwenden kann. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich kann meine Wörter richtig schreiben. - Ich kann vollständige Sätze schreiben. - Ich kann die Satzzeichen richtig verwenden. - Ich kann grammatikalisch richtige Sätze schreiben. - Ich kann an der richtigen Stelle Absätze machen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich kann mich mindestens eine Stunde am Stück auf das Schreiben konzentrieren. - Ich lasse mich nicht ablenken, wenn ich schreibe. - Ich kann immer schnell mit dem Schreiben anfangen. - Ich kann meine Frustration kontrollieren, wenn ich schreibe. - Ich kann über meine Schreibziele nachdenken, bevor ich schreibe. - Ich kann weiterschreiben, auch wenn es schwierig ist. - Ich kann beeinflussen, ob ich einen guten Text schreiben werde. - Wenn der Schreibauftrag schwierig oder langweilig für mich ist, schiebe ich das Schreiben lieber auf.

Tabelle 13: Aussagen zur Bewertung der Selbstwirksamkeit im Rahmen der Online-Umfrage (basierend auf Bruning u. a. 2013, 30)

2.4.2 Interviews

Als Haupterhebungsinstrument werden Leitfadeninterviews für eine deduktive qualitative Datenermittlung geführt. Die Leitfadeninterviews erlauben Erhebungen während des gesamten Prozesses und Aussagen zu Beginn und Ende der Intervention können miteinander verglichen werden. Abweichende Fragen sind aufgrund der freien Form ebenfalls möglich. Mit den drei ausgewählten Probanden wird je ein Interview vor der Intervention (Interview 1) und ein Interview nach der Intervention (Interview 5) zu den Themen „Motivation“, „Selbstwirksamkeit“, „Attribution“ und „Selbstregulation“ geführt. Zuerst wird die Beziehung zum Schreiben erfragt, um die allgemeine Einstellung der Probanden zum Schreiben zu eruieren. Dann werden Fragen zur Motivation in Bezug auf Spass beim Schreiben gestellt, da Freude an der Tätigkeit ein Hinweis auf bestehende Motivation sein kann. Die Selbstwirksamkeit wird gemessen, indem nach konkreten Erfolgen und Misserfolgen gefragt wird und anschliessend nach den Ursachen (Attribution). Die Antworten sollen zeigen, was sich die Probanden zutrauen und was nicht. In Bezug auf die Selbstregulation werden Fragen zu vorhandenen Schreibstrategien gestellt und zu angewendeten Schreibstrategien sowie zu Motivations- und Konzentrationsstrategien. Das Ziel ist, die Antworten vor und nach der Intervention zu vergleichen und festzustellen, ob eine Veränderung in Bezug auf Selbstregulation (neue Strategien), Selbstwirksamkeit, Attribution und Motivation stattgefunden hat. Die nachfolgende Tabelle liefert eine Übersicht über die Leitfragen für die Interviews 1 und 5.

Konzept	Interviews vor und nach der Intervention	
	Interview 1	Interview 5
Beziehung zum Schreiben	- Ist es für dich wichtig, gut zu schreiben zu können? Ist es dir wichtig, eine gute Erzählung schreiben zu können? Weshalb?	- Ist es für dich wichtig, gut zu schreiben zu können? Ist es dir wichtig, eine gute Erzählung schreiben zu können? Weshalb?
Motivation	- Was macht dir Spass beim Schreiben und was nicht? Weshalb?	- Was hat dir Spass gemacht beim Schreiben der Erzählung und was nicht? Weshalb? - Hat dir das Schreiben der Erzählung mehr Spass gemacht als andere Schreibaufträge? Weshalb? - Was hat dich an der Lernaufgabe motiviert und was nicht? Weshalb?
Selbstwirksamkeit und Attribution	- Was gelingt dir beim Schreiben jeweils besonders gut? - Was gelingt dir beim Schreiben jeweils nicht so? Weshalb?	- Was ist dir beim Schreiben jeweils besonders gut/nicht so gut gelungen? Weshalb? - Wie zufrieden bist du mit deinem Endtext?
Selbstregulation	- Welche Strategien zum Schreiben findest du nützlich? Weshalb? - Was machst du, wenn dir die Motivation zum Schreiben fehlt? Was hilft dir am meisten, beim Schreiben motiviert zu bleiben? - Was machst du, wenn du beim Schreiben abgelenkt wirst? Was hilft dir am meisten, beim Schreiben konzentriert zu bleiben? - Woran erkennst du, dass ein Text fertig ist?	- Welche Strategien zum Schreiben findest du nützlich? Weshalb? - Was hast du gemacht, wenn dir die Motivation zum Schreiben gefehlt hat? Was hat dir am meisten geholfen, um beim Schreiben motiviert zu bleiben? - Was hast du gemacht, wenn du beim Schreiben ständig abgelenkt worden bist? Was hat dir am meisten geholfen, um beim Schreiben konzentriert zu bleiben? - Was hast du durch die Schreibaufgabe gelernt? - Woran hast du erkannt, dass dein Text fertig gewesen ist? - Elias ist ein neuer Schüler und möchte das erste Mal eine Erzählung schreiben. Welche Tipps kannst du ihm geben? (basierend auf Englert u. a. 1988)

Tabelle 14: Überblick Fragestellungen im Rahmen der Interviews vor und nach der Intervention

Während des Schreibprozesses wird nach jeder Phase ein Interview zu den Themen „Selbstregulation“, „Selbstwirksamkeit“, „Attribution“ und „Motivation“ geführt und es werden auch Fragen zur Passung der Lernaufgabe gestellt. Nach der Planung wird das Interview 2 geführt, nach dem Schreiben des ersten Entwurfs das Interview 3 und nach der Überarbeitung das Interview 4. Diese drei Interviews haben das Ziel, Veränderungen in Bezug auf Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Attribution und Motivation während des Prozesses zu messen. Die nachfolgende Tabelle liefert eine Übersicht über die geplanten Fragen in den Interviews 2 bis 4.

Konzept	Interviews zur Planung, zur Schreibphase und Überarbeitung / Interview 2 bis 4
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> - Wie hast du dich bei der Planungs-/Schreib-/Überarbeitungsphase motiviert? Hattest du Schwierigkeiten dich zu motivieren? Weshalb? - Gab es eine Aufgabe, die dich motiviert hat? Warum?
Selbstwirksamkeit und Attribution	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist dir besonders gut gelungen bei der Planung / Schreibphase / Überarbeitung? Weshalb? Was ist dir nicht gut gelungen? Weshalb? - Wie sicher bist du, dass du eine gute Planung / einen guten ersten Entwurf / eine gute Endfassung hast?
Selbstregulation	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Strategien hast du angewendet? Welche findest du besonders nützlich? - Sind Schwierigkeiten aufgetreten? Wie hast du sie gelöst?
Passung Lernaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat dir bei der Lernaufgabe am meisten beim Planen / Schreiben / Überarbeiten geholfen?

Tabelle 15: Überblick Fragestellungen im Rahmen der Prozessinterviews

Die Interviews werden mit einem Smartphone und der App „Diktiergerät“ aufgezeichnet und anschliessend auf dem Computer mit dem Programm „f4transkript“ transkribiert (siehe Anhang C). Die Transkription basiert auf einem einfachem Transkriptionssystem, da der Fokus auf dem Inhalt liegt. Es werden dabei folgende Regeln von Dresing und Pehl (2017, 20-23) zur einfachen Transkription verwendet:

- Die auf Schweizerdeutsch geführten Interviews werden ins Hochdeutsche übersetzt.
- Die Sprache wird geglättet, indem, wenn möglich, schweizerdeutsche Ausdrücke übersetzt, Wortwiederholungen nicht transkribiert und Wort- und Satzabbrüche ausgelassen werden.
- Verständnissignale werden ebenfalls nicht transkribiert, mit Ausnahme von Antworten, die nur aus einem solchen bestehen.
- Jeder Beitrag erhält einen eigenen Absatz und emotionale, nonverbale Äusserungen werden in Klammern notiert. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.
- Als Erweiterung zu den Regeln werden Pausen je nach Länge in Klammern markiert. (.) steht für ca. eine Sekunde, (..) für ca. zwei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.

Die transkribierten Interviews werden durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 50–114) unter deduktiver Kategorienbildung ausgewertet, da mit dieser Methode die Menge an vorliegendem Interviewmaterial gut bewältigt werden kann. Mit Hilfe des im Voraus gebildeten Kategoriensystems kann zudem ein strukturierter Überblick über die zu untersuchenden Konzepte generiert werden, der einen Vergleich der Inhalte aus den Interviews ermöglicht.

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse wird im Programm „Excel“ als Erstes die Paraphrasierung vorgenommen, bei welcher alle nicht inhaltstragenden Textbestandteile gestrichen und die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene gebracht werden. Bei der anschliessenden Generalisierung werden die Satzaussagen generalisiert. Bei der Reduktion werden schliesslich Paraphrasen gestrichen, welche nicht als wesentlich und inhaltstragend erachtet werden. Paraphrasen, welche als inhaltstragend gelten, werden übernommen (Selektion). Danach werden Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand gebündelt und zu einem Gegenstand zusammenfasst. Die Paraphrasen werden dabei nach den Hauptkategorien, welche mit Hilfe theoretischer Erwägungen gebildet worden sind, geordnet (siehe Anhang D). Die Kategorien (siehe Tab. 16) basieren auf den theoretischen Grundlagen des ersten Kapitels und erlauben einen qualitativen Vergleich zwischen den Informationen aus den Interviews (siehe Anhang E).

Kategorien Interview 1 und 5	Kategorien Interview 2 bis 4
K1 Bedeutung des Schreibens	K1 Misserfolg/Schwierigkeiten (Selbstwirksamkeit)
K2 Misserfolge (Selbstwirksamkeit)	K2 Erfolg (Selbstwirksamkeit)
K3 Erfolge (Selbstwirksamkeit)	K3 Strategien (Selbstregulation)
K4 Strategien (Selbstregulation)	K4 Motivation
K5 Konzentration (Selbstregulation)	K5 Passung der Lernaufgabe
K6 Motivation	K6 Selbstwirksamkeit

Tabelle 16: Kategorien Inhaltsanalyse

Liste der Codes
Codesystem
Bedeutung des Schreibens
Strategien (Selbstregulation)
Selbstwirksamkeit
Schwächen / Misserfolge
Attribution
Stärken / Erfolge
Attribution
Motivation
keine Motivation / Spass
Motivation / Spass
Konzentration

Eine Überprüfung der Zuordnung wird mit „MaxQDA“ durchgeführt, wobei als Codierung die gleichen Kategorien wie bei der Reduktion verwendet werden. Bei der Motivation und Attribution werden noch Unterkategorien ergänzt, um einen detaillierten Überblick zu erhalten (siehe Abb. 15). Die inhaltstragenden Textstellen in den Interviews werden den Codes zugeordnet, um zusammen mit den reduzierten Aussagen einen Vergleich zwischen den Interviews ziehen zu können.

Abbildung 15: Codesystem qualitative Auswertung mit MaxQDA

2.4.3 Beobachtungsprotokoll

Während der Intervention führt die Lehrperson ein Beobachtungsprotokoll für jede Lektion, in welchem sie notiert, welcher Teil der Lernaufgabe bearbeitet worden ist, welche Beobachtungen gemacht worden sind, welche speziellen Auffälligkeiten auftreten sind, was gut funktioniert hat bei der Lernaufgabe und wo die Lernenden Schwierigkeiten gehabt haben.

Datum	Zeit	Aufgabe	Beobachtung der Probanden	Änderungen
d/m/y	Aufgewendete Zeit an diesem Tag	bearbeitete Teilaufgabe(n)	Erfolge, Schwierigkeiten, Konzentration, Motivation, Verhalten, Vorgehen, Anwendung der Strategien, sonstige ADHS-typische Auffälligkeiten, Hilfestellungen von der Lehrperson, Äusserungen der Probanden, allgemeine Eindrücke	Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf die Lernaufgabe aufgrund von Schwierigkeiten

Tabelle 17: Überblick Beobachtungspunkte während der Intervention

Nach der Intervention werden für die Probanden auf dieser Basis einzelne Beobachtungsprotokolle erstellt und ausgewertet (siehe Anhang F). Die Problematik dabei ist, dass die Lehrperson unterrichtet, die Lernenden coacht und gleichzeitig beobachten muss. Allerdings ist das Beobachten im Rahmen dieser Masterarbeit nicht anders möglich, da die Intervention nur von einer Person durchgeführt worden ist. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil von viel Einfluss und Kontrolle bei der Umsetzung der Intervention, aber hat eben auch den Nachteil, dass das gleichzeitige Beobachten nicht in jeder Unterrichtssituation möglich ist. Die Gefahr besteht somit, dass nicht alle Auffälligkeiten beobachtet werden können. Trotzdem handelt es sich beim Beobachtungsprotokoll um ein wesentliches Instrument, um festzuhalten, wie der Schreibprozess der Probanden verläuft. Beobachtungen von aussen können die Aussagen der Probanden unterstützen oder in Frage stellen, wenn sich Beobachtungen und Aussagen widersprechen.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden für alle Probanden im Rahmen einer Fallanalyse dargestellt, welche die Ergebnisse aus dem Beobachtungsprotokoll, den fünf Interviews und der Online-Umfrage beinhaltet (siehe Anhang C-G). Die Verweise zu den Aussagen aus den Interviews werden zur besseren Lesbarkeit im Fliesstext abgekürzt (z.B. Interview 1, Zeile 1 = In 1, Z. 1).

3.1 Frederick

Die Bedeutung des Schreibens bezieht sich bei Frederick vor der Intervention auf den Nutzen E-Mails schreiben zu können (In 1, Z. 60-69). In Bezug auf die Erzählung ist es ihm wichtig, gut schreiben zu können, damit sie spannend ist und dass man sie lesen kann (In 1, Z. 75). Nach der Intervention ist ihm nur noch das Schreiben von Erzählungen wichtig und er erklärt den Grund dafür folgendermassen (In 5, Z. 107-109): *„Ja (...) also, wenn ich noch eine Geschichte schreiben muss oder also eine wo muss eine Geschichte schreiben dann weiss ich wie und so.“*

3.1.1 Beobachtungsprotokoll

Die Beobachtungen aus dem Unterricht zeigen, dass Frederick beim Schreiben schnell frustriert zu sein scheint und viel Unterstützung von der Lehrperson braucht. Trotzdem versucht er, die Strategien auf Anweisung der Lehrperson anzuwenden. Frederick scheint Probleme beim Tastaturschreiben und beim Bedienen des Computers zu haben, da er sehr langsam schreibt, sich über den Computer beschwert und regelmässig technischen Support benötigt. Als die Lehrperson das Schreiben übernimmt, kann Frederick innerhalb von 30 Minuten seinen Text fertig stellen. Auf die umfassende inhaltliche Rückmeldung eines Mitschülers, reagiert er ablehnend und möchte keinen der Änderungsvorschläge umsetzen.

Die Überarbeitung bleibt sehr oberflächlich, da er nur die Namen oder einzelne wenige Wörter ändert. Er fragt jeweils nach zwei bis drei Sätzen bei der Lehrperson nach, ob sein Text nun gut sei. Wenn er Musik hören kann, arbeitet Frederick sichtlich ruhiger und scheinbar konzentrierter, da er sich nicht mehr beschwert und keine Anzeichen von Frustration oder Aggression erkennbar sind (siehe Beobachtungsprotokoll im Anhang F).

3.1.2 Qualitative Auswertung

Konzept	Vergleich Interview 1 und 5 (Status quo vor und nach der Intervention)	Vergleich Interview 2 bis 4 (Prozess)
Selbstregulation	Vorher keine konkreten Strategien, nachher ein wenig Wissen über Konzentrations-, Motivations- und Planungsstrategien Vorhanden, Musik hören als eigene Motivationsstrategie.	Zunächst funktionieren die Motivationsstrategie „kleine Ziele“ und die Planungsstrategien gut, dann fehlen aber die Strategien zur Überwindung der Schreibblockade und am Schluss motiviert nur das Hören von Musik mit Playlist stark.
Selbstwirksamkeit	Keine Angabe.	Selbstwirksamkeit nimmt ab, von 70-80% auf 60%.
Selbstwirksamkeit Erfolg	Vorher beziehen sich Erfolge auf motorische Fähigkeiten (schnell schreiben) und nachher auf den Inhalt (Mittelteil).	Erfolge beziehen sich auf den Inhalt (Spannung und Schluss) und später auf bessere Konzentration durch Musik.
Attribution Erfolg	Keine Angabe	Glück und Anstrengung
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Vorher bezieht sich Misserfolg auf Motorik sowie mangelnde Konzentration und Motivation, nachher auf den Inhalt.	Misserfolge beziehen sich beim Planen auf das Schreiben von Hand und die mangelnde Motivation, während dem Schreibprozess hat er Schwierigkeiten in Bezug auf mangelnde Ideen und Probleme beim Schreiben am PC und beim Überarbeiten zeigen sich ebenfalls Probleme mit dem PC, aber auch mit der Rechtschreibung.
Attribution Misserfolg	Vorher Attribution durch mangelndes Interesse und nachher Aufgabenschwierigkeit und keine Lust.	Keine Lust (Motivation) und dann mangelnde Fähigkeiten und Aufgabenschwierigkeit
Motivation	Vorher Spass beim Schreiben und bei spannender Geschichte, nachher ist das Hören von Musik wichtig und das Sammeln von Ideen macht Spass. Vorher macht das Schreiben keinen Spass, wenn keine Motivation da ist (keine Lust) und nachher, wenn ohne Musik geschrieben werden muss.	Figuren planen hat Spass gemacht und das Hören von Musik hat motiviert. Nicht motivierend war das Schreiben von Hand und die Schreibblockade am Anfang.

Tabelle 18: Vergleich der Interviews Frederick

Selbstregulation

Vor der Intervention kann Frederick keine konkreten Strategien nennen und erklärt, dass er bei Konzentrations- oder Motivationsschwierigkeiten manchmal aufgabe oder einen neuen Text anfangen (In 1, Z. 108-134). Aber er empfindet es als hilfreich bei Konzentrationsschwierigkeiten eine ruhige Arbeitsatmosphäre zu haben oder draussen zu arbeiten (In 1, Z. 154-187). Nach der Intervention hört Frederick während dem Arbeiten Musik (In 5, Z. 17), um sich nicht ablenken zu lassen (In 5, Z. 65-67). Sein Strategiewissen hat sich entwickelt, denn nach der Intervention kennt er Strategien zur Planung und zum Schreiben (In 5, Z. 532-565) und hat gelernt, dass man vor dem Schreiben planen muss (In 5, Z. 509).

Trotz der Planung haben Frederick beim Schreiben plötzlich die Ideen gefehlt (In 3, Z. 16) und er wendet in dieser Situation keine der gelernten Strategien an (In 3, Z. 159-160). Er habe gewartet, überlegt, ein wenig geschrieben, aber die Ideen seien dann nicht alle gut gewesen, gibt er an (In 3, Z. 103-142). Er erklärt, dass als die Lehrperson für ihn geschrieben habe, es ihm einfacher gefallen sei, Ideen zu finden. Er habe sich dann einen Ort in seinem Dorf vorgestellt, wo gerade ein Zirkus stehe (In 3, Z. 189-197). Nach der Schreibphase erläutert er, dass es ihm besonders gut gelungen sei, Ideen zu sammeln (In 3, Z. 249). Und als er gefragt wird, was ihm nicht gut gelungen sei, gibt er ebenfalls das Ideensammeln an (In 3, Z. 284), was sich widerspricht. Nach der Überarbeitungsphase berichtet Frederick, dass er ausser Musik hören keine Strategien angewendet habe (In 4, Z. 139-150). In Bezug auf die Anwendung von Motivationsstrategien sagt er zuerst, dass er sie als hilfreich empfinde, aber erwähnt, dass die Motivationsstrategie „Belohnung“ nicht so gut funktioniert und er dann einfach Musik gehört habe, um sich zu motivieren (In 5, Z. 290-313). Frederick äussert, dass es ihm vor allem geholfen habe, Musik zu hören, weil er so nichts anderes mehr hören könne (In 5, Z. 482-483). Als die Interviewerin fragt, ob es nicht das Gleiche wäre, wenn er ohne Musik in einem sehr ruhigen Raum allein arbeiten würde, entgegnet er sofort (In 5, Z. 489-491): *„Nein das wäre nicht gleich, weil dann würde ich die ganze Zeit rumschauen und dann könnte ich mich trotzdem nicht konzentrieren.“*

Selbstwirksamkeit und Attribution

Vor der Intervention berichtet Frederick, dass er besonders gut schnell schreiben könne (In 1, Z. 86), aber zwischendurch viel zu gross schreibe (In 1, Z. 94). Als weitere Misserfolge zählt er auf, dass es ihm jeweils nicht so gut gelinge, sich zu konzentrieren und zu motivieren (In 1, Z. 108-109). Als die Interviewerin nach dem Grund fragt, gibt er folgende Antwort (In 1, Z. 114-115): *„Weil es mich eigentlich ((lacht),) weil es mich nicht mehr interessiert oder so.“* Nach der Intervention erinnert sich Frederick im Interview zunächst nicht an Erfolge (In 5, Z. 327). Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob ihm gar nichts gut gelungen sei, meint er (In 5, Z. 331): *„Doch (.) Schreiben.“* Und ergänzt dann, dass der Anfang und der Schluss nicht so gut gewesen seien, aber die Mitte schon, denn er habe am Anfang keine Ideen gehabt (In 5, Z. 333-350). Bei den Prozessinterviews wird klar, dass die Selbstwirksamkeit stetig sinkt und Frederick sich nach dem Überarbeiten nur noch zu 60% sicher ist, einen guten Text zu haben (In 2, Z. 295, In 3, Z. 341, In 4, Z. 280). Trotzdem benennt er als Erfolg den Spannungsaufbau (In 2, Z. 194-195). Er erwähnt, dass ihm auch der Schluss gut gelungen sei, da er ein mittelgutes Ende gefunden habe (In 3, Z. 245-267). Nach dem Überarbeiten berichtet er, dass seine Konzentration höher sei, wenn er Musik hören könne (In 4, Z. 160-161). Die Attributionsmuster in Bezug auf Erfolge zeigen einen Wechsel zwischen Glück und Anstrengung, während Misserfolge hauptsächlich mit mangelnden Fähigkeiten erklärt werden.

Motivation

Vor der Intervention stellt Frederick klar, dass ihm das Schreiben nur Spass mache, wenn er Lust dazu habe und die Geschichte spannend sei (In 1, Z. 19-27). Nach der Intervention gibt er an, dass das Schreiben Spass mache, wenn er dazu Musik hören könne, weil dann viel mehr Motivation vorhanden sei (In 5, Z. 5-6). Frederick erklärt am Schluss, dass ihm das Schreiben und das Sammeln von Ideen am meisten Spass bereitet habe (In 5, Z. 41-42) und dass ihm die Lernaufgabe wegen den Auswahlmöglichkeiten viel besser gefallen habe als die Aufgaben aus der 6. Klasse (In 5, Z. 147-149). Ausserdem habe ihn die Zielgruppe motiviert, für die er eine gute Geschichte schreiben wollte, erwähnt Frederick (In 5, Z. 111-127). Auf die Frage, was er nicht so gerne gemacht habe, äussert er nach der Intervention (In 5, Z. 60): *„Obne Musik hören zu schreiben.“* Und als Begründung gibt er an (In 5, Z. 65-71): *„Ja, weil ich dann nicht konzentrieren konnte und nachher bin ich die ganze Zeit abgelenkt gewesen von den anderen und nachher habe ich nichts machen können.“* Während der Intervention hat es Frederick in der Planungsphase gefallen, die Figuren zu entwerfen: *„Weil das gut gewesen ist also cool gewesen ist, also die Figuren zu sammeln und so (.) ob sie freundlich sind oder nicht und so“* (In 2, Z. 82-88). Aber er erzählt auch von Motivationsschwierigkeiten bei der Planung, weil ihm am Schluss der Lektion der Wille oder die Energie gefehlt hat (In 2, Z. 50-60). Die Schreibziele hat er als hilfreich empfunden und begründet (In 2, Z. 274-277): *„Weil man dort aufschreiben konnte, was man machen wollte und so und nachher habe ich das auch gemacht und jetzt habe ich eigentlich schon eine Idee für die Geschichte.“* Nach der Schreibphase erklärt er, dass er lieber von Hand schreibe, mit der Begründung (In 3, Z. 82, 8-87, 353-353): *„Dort kommen mehr Ideen und dann kann ich einfach aufschreiben.“* *„Also mit der Hand schreibe ich gerne aber mit (...) dem PC schreibe ich so mittel.“* Nach der Überarbeitungsphase (In 4, Z. 197) erläutert er, dass er Schwierigkeiten beim Tastaturschreiben gehabt habe, was aber nicht an mangelnder Übung liege, da er den Kurs „Tastaturschreiben“ in der sechsten Klasse besucht und dort nichts gelernt habe (In 4, Z. 206-207). Im letzten Interview erwähnt er dann, dass ihn das Schreiben von Hand nicht motiviere. Er erklärt weiter, dass er trotz technischer Schwierigkeiten, über die er sich manchmal aufgeregt habe, gerne am PC schreibe (In 5, Z. 220-256). Frederick erklärt im letzten Interview den Grund (In 5, Z. 265-267): *„Weil ich jeden Tag mit der Hand Schreiben muss und zwischendurch tut mir am Abend nachher noch die Hand weh.“* Fredericks Aussagen zum Schreiben von Hand und am PC widersprechen sich damit klar.

3.1.3 Quantitative Auswertung

Frederick zeigt bei der Online-Umfrage vor der Intervention sehr hohe Werte bei der Motivation und bei der Selbstwirksamkeit. Nach der Intervention zeigt sich eine deutliche Abnahme der Werte in allen Bereichen, welche in der Tabelle 19 und in der Abbildung 16 visualisiert sind. Allerdings bewegen sich die Werte auch nach der Intervention noch im mittleren Bereich.

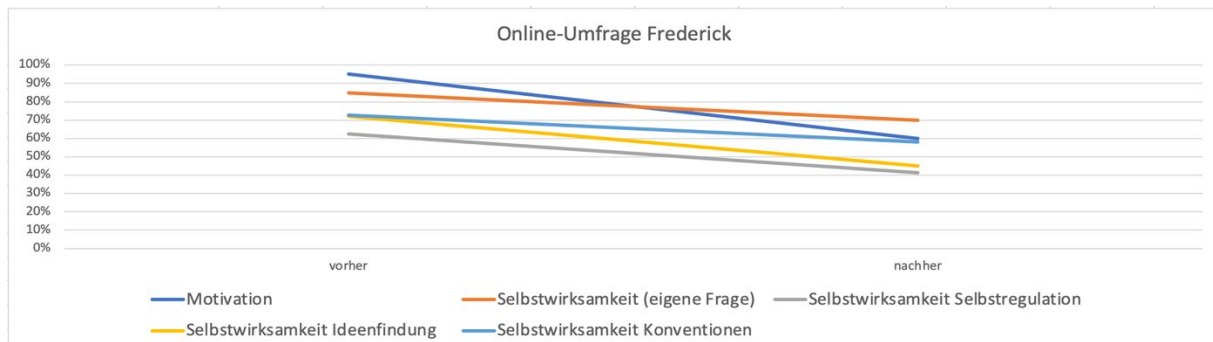


Abbildung 16: Auswertung der Online-Umfrage Frederick

Konzept	Frage / Inhalt Umfrage	Online-Umfrage am 01.09.2020	Online-Umfrage am 17.12.2020	Veränderung
Selbstwirksamkeit (eigene Frage)	Wie sicher bist du, dass du eine sehr gute Erzählung schreiben wirst?	85	70	-15
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Selbstregulation, Ideenfindung, Konventionen (Mittelwert)	69.1	48.08 (gerundet)	-21.02
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Selbstregulation (Mittelwert)	62.5	41.25	-21.25
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Ideenfindung (Mittelwert)	72	45	-27
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Konventionen (Mittelwert)	72.8	58	-14.8
Attribution	Erfolg	Aufgabenschwierigkeit	Anstrengung	günstige Veränderung
Attribution	Misserfolg	Anstrengung/Konzentration	Anstrengung/Konzentration	keine Veränderung
Motivation	Wie gerne schreibst du Texte?	95	60	-35

Tabelle 19: Überblick Ergebnisse Online-Umfrage Frederick

Betrachtet man die Ergebnisse der einzelnen Faktoren im 3-Faktoren-Modell genauer (siehe Anhang G), zeigt sich beim Faktor „Selbstregulation“, dass Frederick nach der Intervention glaubt, schwierige Aufgaben weniger aufzuschieben (20%) und dass er sich besser konzentrieren kann (+15%). Allerdings denkt er auch, dass er nach der Intervention weniger gut direkt mit dem Schreiben anfangen (-50%), seine Frustration weniger gut kontrollieren (-40%), weniger gut über seine Schreibziele nachdenken (-40%) und weniger gut bei Schwierigkeiten weiterschreiben kann (-40%). Zudem glaubt er weniger Einfluss auf einen guten Text zu haben (-30%). In Bezug auf die Ablenkbarkeit lässt sich nur eine minimale Abnahme erkennen, welche aufgrund der geringen Abweichung vernachlässigt werden kann (-5%). Beim Faktor „Ideenfindung“ (siehe Abb. 17) wird klar, dass Frederick weniger dran glaubt, originelle Ideen zu haben (-60%).

Er kann sie auch weniger schriftlich festhalten (-30%) und weiss weniger, wo er sie im Text verwenden kann (-35%). Das Finden von vielen Ideen und das ausführliche Beschreiben von Ideen hat bei Frederick jeweils um 5% abgenommen, was ebenfalls vernachlässigt werden kann.

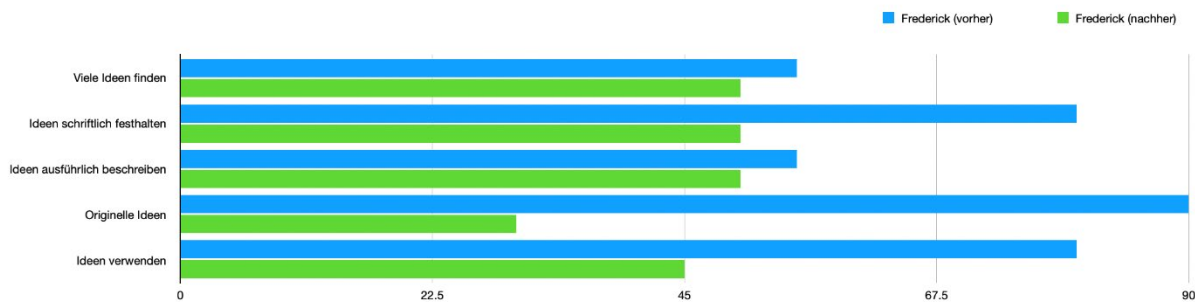


Abbildung 17: Übersicht Selbstwirksamkeit Ideenfindung vor und nach der Intervention Frederick

Auch in Bezug auf den Faktor „Konventionen“ ist in allen Bereichen eine Abnahme messbar. Auf eine genaue Analyse wird verzichtet, da die Konventionen im Rahmen der Studie keinen Schwerpunkt bilden. In Bezug auf die Attributionsmuster zeigt sich, dass Frederick bei Misserfolgen gleichbleibend mit „Anstrengung“ und „Konzentration“ attribuiert. Erfolgserlebnisse schreibt er vor der Intervention dem Attributionsmuster „Aufgabenschwierigkeit“ und nach der Intervention dem Attributionsmuster „Anstrengung“ zu.

3.2 Dario

Vor der Intervention erklärt Dario, dass er es nicht wichtig finde, gut schreiben zu können, weil seine Eltern keine schöne Handschrift hätten (In 1, Z. 88-87). Er berichtet, dass er auch selbst keine schöne Handschrift habe und sich deshalb für einen schlechten Schreiber halte (In 1, Z. 10-14). Nach der Intervention gibt Dario immer noch an, dass es ihm nicht wichtig sei, gut schreiben zu können. Seine Begründung ist aber: „Weil es ist ja egal, wenn man es nicht kann.“ (In 5, Z. 74) Auf Nachfrage der Interviewerin ergänzt er (In 5, Z. 84-85): „Also wenn man es nicht kann, dann kann man es ja lernen.“ Die Frage, ob es wichtig sei, dass man lernt, gut schreiben zu können, bejaht er und begründet „dass man auch kann E-Mails oder so schreiben oder Rechnungen, also ja.“ (In 5, Z. 94-95).

3.2.1 Beobachtungsprotokoll

Als Dario die erste Motivationskarte erhält, schlägt er vor, die Karten aufs Pult zu kleben, damit er sie während des Schreibens immer sehen kann. Während des Prozesses fragt sogar um zusätzliche Zeit, damit er an seinem Text weiterarbeiten kann und zeigt auch während mühsamen Arbeitsphasen kaum Anzeichen von Frustration oder Demotivation. Nur beim Überarbeiten treten zwei Mal Motivationsschwierigkeiten auf, weil er sich nur schwer konzentrieren und die Korrekturen aus dem Rechtschreibfliessband nicht überall nachvollziehen kann. Er entscheidet sich deshalb selbstständig eine Motivationsstrategie anzuwenden und wählt „Belohnung“ aus.

Er erklärt, dass er sich aufs Schlafen zu Hause freue, entscheidet sich aber dann als Belohnung später seinen Hasen zu streicheln. Zusätzlich hört er Musik beim Überarbeiten. Er braucht während des gesamten Prozesses kaum Unterstützung von der Lehrperson. Dario arbeitet im Vergleich mit den anderen Lernenden am schnellsten und seine Arbeitsweise scheint auch gründlich zu sein, da er nach dem Überarbeiten seinen Text um eine halbe A4-Seite erweitert hat (siehe Beobachtungsprotokoll im Anhang F).

3.2.2 Qualitative Auswertung

Konzept	Vergleich Interview 1 und 5 (Status quo vor und nach der Intervention)	Vergleich Interview 2 bis 4 (Prozess)
Selbstregulation	Vorher keine Strategien vorhanden und nachher selbständige Anwendung von Konzentrations- und Motivationsstrategien und Strategien zum Schreibprozess (vor allem Ideen finden bei der Planung).	Selbstmotivation durch Zielgruppe, durch Schreiben am PC und wendet Planungsstrategien (Planung der Handlung und Schreibziel) und Schreibstrategien (drauflos schreiben, Planung beachten) an.
Selbstwirksamkeit	Vorher kein guter Schreiber und nachher zu 80% zufrieden mit seinem Text.	Selbstwirksamkeit leicht gesunken, aber immer noch sehr hoch von 90-100% zu 80%.
Selbstwirksamkeit Erfolg	Vorher beziehen sich Erfolge auf Spass am Schreiben und nachher ist er mit allem zufrieden.	Erfolge beziehen sich auf Titel und Namen der Figuren und auf viele Ideen bei der Planung der Geschichte.
Attribution Erfolg	Vorher hängt Erfolg von gutem Tag und Lust zum Schreiben und nachher von Anstrengung ab.	Zuerst Anstrengung, dann Spass und am Schluss leichte Aufgabe.
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Vorher beziehen sich Misserfolge auf die Handschrift und nachher auf die Rechtschreibung.	Misserfolg am Anfang bei der Planung der Handlung und danach kein Misserfolg mehr.
Attribution Misserfolg	Vorher und nachher Fähigkeiten.	Am Anfang schwierige Aufgabe, nachher kein Misserfolg mehr.
Motivation	Vorher macht das Schreiben Spass, wenn Ideen vorhanden sind und nachher hat er Freude am Schreiben und viele Ideen gehabt. Vorher macht das Schreiben keinen Spass, wenn keine Ideen da sind und nachher, wenn die Rechtschreibung korrigiert werden muss.	Spass bei Genre, Schreiben am PC und das Überarbeiten motiviert, Motivation durch Zielgruppe, keine Motivationsschwierigkeiten.

Tabelle 20: Vergleich der Interviews Dario

Selbstregulation

Vor der Intervention sind bei Dario keine Kenntnisse über Schreib-, Planungs- und Motivationsstrategien vorhanden gewesen (In 1, Z. 134-142). Strategien, wie zum Beispiel das Mind-Map, hält er für Zeitverschwendung (In 1, Z. 169- 176). Die einzige Strategie, die er für mehr Konzentration kennt, ist Ruhe beim Arbeiten (In 1, Z. 292). Während des Schreibens arbeitet er mit der Planung (In 3, Z. 67-68) und wendet die Strategie „drauflos schreiben“ an (In 3, Z. 63). Nach der Intervention erwähnt er, dass er die Planungsstrategie zur Ideenfindung aus der Lernaufgabe nützlich finde (In 5, Z. 198-200). Und er kennt jetzt die Motivationsstrategien „kleine Ziele setzen“ (In 5, Z. 318) sowie „Belohnung“ (In 5, Z. 320-333). Ausserdem motiviert er sich durch das Denken an die Zielgruppe (In 5, Z. 523-524). Er nennt auch eine Konzentrationsstrategie, welche er während der Intervention gelernt hat (In 5, Z. 302). Er kann im letzten Interview sogar mehrere Tipps für die Ideenfindung, Motivation und Konzentration geben (In 5, Z. 481-583).

Selbstwirksamkeit und Attribution

Vor der Intervention gibt Dario an, dass ihm beim Schreiben die Handschrift nicht so gut gelinge (In 1, Z. 14) und dass ihm jeweils die Ideen fehlen würden (In 1, Z. 39). Nach der Intervention scheinen die beiden Eingangsproblematiken von Handschrift und fehlenden Ideen keine Priorität mehr zu haben, denn er nennt nun die Rechtschreibung auf die Frage, was ihm nicht so gut gelungen sei (In 5, Z. 282). Vor der Intervention hängt Erfolg beim Schreiben davon ab, ob er einen guten Tag und deshalb gerade Lust zum Schreiben hat oder nicht (In 1, Z. 217-219). Nach der Intervention berichtet er, dass er mit dem ganzen Text zufrieden sei (In 5, Z. 241). Während des Schreibprozesses nennt er als Misserfolge Schwierigkeiten beim Planen der Handlung. Als Ursache nennt er seine ständig wechselnden Ideen (In 2, Z. 209-220) und die Schwierigkeit Namen für die Figuren zu finden (Aufgabenschwierigkeit) (In 2, Z. 146-153). Aber er erklärt auch, dass er sich sehr sicher sei, dass er eine gute Planung habe, da er die Motivation besitze, die Geschichte fertig zu schreiben (In 2, Z. 296-301). In der Schreib- und Überarbeitungsphase verschwinden Misserfolge vollständig. Als Erfolge während des Schreibprozesses benennt Dario den Titel (In 2, Z. 170) und die gewählten lustigen Namen (In 2, Z. 174). Nach dem Schreiben gibt er an, dass er die meisten Ideen in Bezug auf die Problemsituationen in seiner Erzählung (In 3, Z. 104-116) gehabt habe und dass er die Aufgabe einfacher finde, weil sie ihm Spass gemacht habe (In 3, Z. 185-197). Nach der Überarbeitungsphase erwähnt er seine guten Ideen für die Überarbeitung der Namen (In 4, Z. 106-114) und erklärt, dass diese Erzählung besser sei als bisherige, da er viel Motivation investiert habe (In 4, Z. 207). Er attribuiert diese Erfolge zunächst mit „Anstrengung“ und dann mit „Aufgabenschwierigkeit“. Im letzten Interview erklärt er, dass er zufrieden mit seinem Text sei und begründet: *„weil ich mir sicher bin, dass ich eine gute Geschichte geschrieben habe.“* (In 5, Z. 469-478)

Motivation

Dario erwähnt während des gesamten Prozesses mehrmals „*Motivation*“ (In 4, Z. 207, In 2, Z. 300-301) oder „*Spaß bzw. Freude*“ (In 3, Z. 21-22, Z. 192, In 5, Z. 18, 100) im Zusammenhang mit dem Schreiben. Im ersten Interview wird schnell klar, dass der Spass am Schreiben bei Dario stark vom Finden von Ideen abhängt: *„Also Spass macht es, wenn du quasi Ideen hast, wo du gerade so eine ganze Geschichte schreiben musst, schreibst du einfach los und nachher macht es einfach Spass und dann weisst du nichts mehr und dann macht es keinen Spass mehr.“* (In 1, Z. 51-59). Bereits nach der Planung zeigt er die Wichtigkeit der Zielgruppe auf: *„Ja (..) ich habe Lust gehabt zum etwas machen. Ich wollte ein wenig, also wenn ich Schreiben würde ich auch Kindern eine Freude machen.“* (In 2, Zeile 4-6). Die Planungsstrategie „Planung der Handlung“ hat Dario motiviert (In 2, Z. 46-60) und das Suchen von Schreibzielen hat ihm bei der Ideenfindung geholfen.

Er erklärt dazu: „Dann konnte man auch frei so Ideen drauf schreiben und wenn man etwas hat, was man noch besser haben möchte hat man das aufgeschrieben und das andere ausradiert.“ (In 2, Z. 109-115) Das Schreiben am PC hat bei Dario das Problem mit der Handschrift entlastet (In 3, Z. 13-33, 272). Zusätzlich haben ihm die Textsorte „Erzählung“ und die Möglichkeit der freien Themenwahl gut gefallen (In 3, Z. 279-299). In Bezug auf die Passung der Lernaufgabe, welche das Lernverhalten motivational günstig beeinflussen kann, zeigt sich, dass Dario beim Schreiben am meisten die Planungsvorlage zu den Figuren geholfen hat (In 3, Z. 141). In der Überarbeitungsphase ist das Rechtschreibflussband hilfreich gewesen, um die eigenen Fehler besser sehen zu können (In 4, Z. 178-182). Nach Abschluss der Überarbeitung teilt er mit, dass er keine Motivationsschwierigkeiten gehabt habe, weil er sein Ziel erreichen wollte, der Zielgruppe eine Freude zu machen (In 4, Z. 5-23).

3.2.3 Quantitative Auswertung

Bei der Motivation zeigt sich bei Dario eine klare Zunahme, während bei der Selbstwirksamkeit nur tendenziell von einer Zunahme gesprochen werden kann, da nicht alle Werte eine klare Zunahme und manche sogar eine leichte Abnahme zeigen (siehe Tab. 21 und Abb. 18).

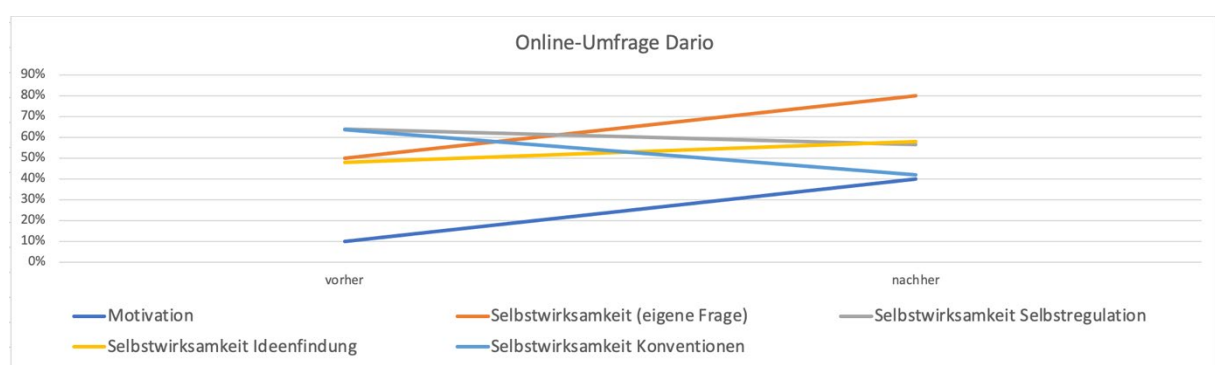


Abbildung 18: Auswertung der Online-Umfrage Dario

Konzept	Frage / Inhalt Umfrage	Online-Umfrage am 01.09.2020	Online-Umfrage am 17.12.2020	Veränderung
Selbstwirksamkeit (eigene Frage)	Wie sicher bist du, dass du eine sehr gute Erzählung schreiben wirst?	50	80	+30
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Selbstregulation, Ideenfindung, Konventionen (Mittelwert)	58.558 (gerundet)	52.167 (gerundet)	-6.391
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Selbstregulation (Mittelwert)	63.875	56.5	-7.375
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Ideenfindung (Mittelwert)	48	58	+10
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Konventionen (Mittelwert)	63.8	42	-21.8
Attribution	Erfolg	Aufgabenschwierigkeit	Anstrengung	günstige Veränderung
Attribution	Misserfolg	Fähigkeiten	Fähigkeiten	keine Veränderung
Motivation	Wie gerne schreibst du Texte?	10	40	+30

Tabelle 21: Überblick Ergebnisse Online-Umfrage Dario

Betrachtet man die Ergebnisse des 3-Faktoren-Modells genauer (siehe Anhang G), zeigt sich in Bezug auf die Selbstregulation, dass Dario nach der Intervention glaubt, schwierige Aufgaben mehr aufzuschieben (35%) und sich weniger gut konzentrieren zu können (-10%). Ausserdem glaubt er, weniger schnell mit dem Schreiben anfangen (-19%) und seine Frustration weniger gut kontrollieren zu können (-30%). Er glaubt aber nach der Intervention auch, mehr beeinflussen zu können, ob er einen guten Text schreiben wird (+20%) und dass er weiterschreiben kann, wenn es schwierig wird (+10%). Zudem glaubt er besser über Schreibziele nachdenken zu können, bevor er schreibt (+7%). Bei der Ideenfindung (siehe Abb. 19) zeigt sich, dass Dario glaubt Ideen weniger ausführlich beschreiben zu können (-20%) und weniger zu wissen, wo im Text er diese Ideen verwenden kann (-40%). Allerdings glaubt er nach der Intervention auch mehr daran, viele Ideen zu finden (+30%), sie schriftlich festhalten zu können (+20%) und dass diese auch originell sind (+60%).

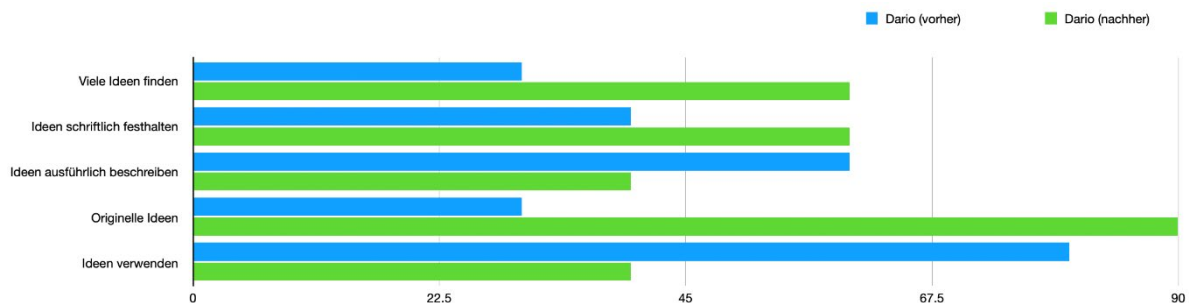


Abbildung 19: Übersicht Selbstwirksamkeit Ideenfindung vor und nach der Intervention Dario

In Bezug auf den Faktor „Konventionen“ ist in allen Bereichen eine Abnahme messbar, ausser das Schreiben von vollständigen Sätzen traut sich Dario nun mehr zu. Die Einschätzung seiner Fähigkeit Wörter richtig schreiben zu können, bleibt unverändert. In Bezug auf die Attribution von Misserfolgen lässt sich keine Veränderung feststellen, da er Misserfolge vor und nach der Intervention gleichbleibend mit „Fähigkeiten“ attribuiert. Bei den Erfolgen verändert sich sein Attributionsmuster von „Aufgabenschwierigkeit“ zu „Anstrengung“.

3.3 Kuno

Kuno ist es wichtig gut schreiben zu können, da ihm dies zu einer besseren Lehrstelle verhelfen kann (In 1, Z. 65-66). Eine gute Erzählung schreiben zu können, ist ihm aber nicht so wichtig (In 1, Z. 70). Auch im letzten Interview gibt er an, dass ihm das Schreiben wichtig sei, weil er sonst vielleicht nicht so eine gute Chance auf eine Lehrstelle habe (In 5, Z. 45-48). Nach der Intervention ist es ihm plötzlich wichtig, eine gute Erzählung schreiben zu können. Als Grund dafür nennt er die Benotung (In 5, 53-58). Auf Nachfrage der Interviewerin, ob es noch einen anderen Grund gebe, ergänzt Kuno: „Ja (...) dass man noch etwas lernt.“ (In 5, Z. 63).

3.3.1 Beobachtungsprotokoll

Die Beobachtungen aus dem Unterricht zeigen, dass Kuno sehr ruhig und selbständig arbeiten kann. Während des Überarbeitens holt er sich gelegentlich Tipps bei der Lehrperson, welche er dann auch umsetzen kann. Trotz der Anwendung von ein paar gelernten Strategien und ausführlicher Planung kämpft er am Anfang mit einer Schreibblockade. Nach ein paar Anläufen kann er sie mit wenigen Tipps von der Lehrperson und ohne erkennbare sichtbare Frustration und Demotivation selbstständig bewältigen (siehe Beobachtungsprotokoll im Anhang F).

3.3.2 Qualitative Auswertung

Konzept	Vergleich Interview 1 und 5 (Status quo vor und nach der Intervention)	Vergleich Interview 2 bis 4 (Prozess)
Selbstregulation	Vorher keine Strategien, nachher vor allem Selbstmotivation durch Musik, aber auch Belohnung, holt sich Unterstützung und Feedback von aussen, hat Wissen über Textaufbau und Planungsstrategien aufgebaut.	Motivation und Konzentration durch Musik und Ziele. Planungsstrategie „Planung der Handlung“ und Schreibstrategie „drauflos schreiben“, Überarbeitungsstrategie „Text nochmals durchlesen“ angewendet.
Selbstwirksamkeit	Schätzt sich vorher als schlechten Schreiber ein und ist nachher zu 60-70% zufrieden mit dem Text.	Selbstwirksamkeit steigt, vor allem nach dem Überarbeiten auf ein hohes Niveau (von 60% auf 80%).
Selbstwirksamkeit Erfolg	Vorher auf Ebene sprachformal (Abschnitte) und nachher inhaltlich (Schluss).	Erfolge beziehen sich auf die Planung der Handlung, das Schreiben des Mittelteils und den Schluss sowie die direkte Rede.
Attribution Erfolg	Vorher eher Fähigkeiten und nachher Anstrengung.	Glück, Anstrengung und dann Aufgabenschwierigkeit.
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Vorher auf Ebene sprachformal, nachher inhaltlich.	Misserfolge bei der Planung und beim Schreiben am Anfang und bei der Überarbeitung beim Setzen von Punkten.
Attribution Misserfolg	Fähigkeiten.	Fähigkeiten.
Motivation	Vorher macht Schreiben Spass, wenn das Thema Sport vorkommt und nachher das Überarbeiten der Rechtschreibung und das Hören von Musik. Vorher macht Schreiben keinen Spass, wenn das Thema langweilig ist und der Text zu lang. Nachher macht Schreiben keinen Spass, wenn der Inhalt überarbeitet werden muss und man nicht weiss, was schreiben.	Während des ganzen Prozesses kaum Motivationsschwierigkeiten. Motivation durch Planung, Musik hören und Rechtschreibfliessband. Kein Spass beim Schreiben, wenn man nicht weiss, was schreiben.

Tabelle 22: Vergleich der Interviews Kuno

Selbstregulation

Im ersten Interview wird klar, dass Kuno keine Kenntnisse über Schreib-, Planungs- und Motivationsstrategien hat (In 1, Z. 162). Nach der Intervention kennt Kuno Planungsstrategien (In 5, Z. 419-453), die Motivationsstrategie „Belohnung“ (In 5, Z. 336, Z. 466) und die eigene Motivationsstrategie, das Hören von Musik (In 5, Z. 76, Z. 461-462). Während des Prozesses empfindet er vor allem die Planung der Handlung mit der Tabelle als hilfreich (In 2, Z. 99-103 / In 3, Z. 182-191) und die Unterstützung der Lehrperson (In 2, Z. 88-90).

Als er eine Schreibblockade hat, versucht er drauflos zu schreiben (In 3, 34-35) und kann dann mit Hilfe seiner Planung mit seinem Text anfangen (In 3, Z. 49-62). Bei der Überarbeitung ist das Durchlesen des Geschriebenen für ihn zielführend (In 4, Z. 43-44) und auch das Rechtschreibflussband empfindet er als unterstützend (In 4, Z. 24-28, Z. 250-252). Er erwähnt die höhere Motivation und Konzentration durch das Hören von Musik, was er als eigene Strategie gewählt hat (In 4, Z. 4-17). Er begründet seine Aussage, indem er erklärt, dass ihm Musik helfe, nicht von anderen abgelenkt zu werden (In 4, Z. 69). Nach der Intervention äussert er, dass er versucht habe, wenn andere reden, nicht auch damit anzufangen (In 5, Z. 353-354).

Selbstwirksamkeit und Attribution

Vor der Intervention hält sich Kuno sich für keinen guten Schreiber, weil er nicht so gute Texte macht (In 1, Z. 6-13). Als Grund nennt er, dass er manchmal abgelenkt sei und ihm das Interesse fehle (In 1, Z. 18-19, Z. 249-251). Nicht so gut gelinge ihm auch die Rechtschreibung, weil er jeweils so viele Flüchtigkeitsfehler mache, erklärt er (In 1, Z. 140-148). Er berichtet aber auch, dass ihm das Aufteilen des Textes in Abschnitte gut gelinge (In 1, Z. 112-128). Nach der Intervention erwähnt er, dass wegen der Planung der Schluss bei seinem Text gut gelungen sei (In 5, Z. 233-247). Nicht so gut sei ihm aber der Anfang gelungen, weil er nicht genau gewusst habe, wie er anfangen solle (In 5, Z. 284-288). Während des Prozesses nimmt die Selbstwirksamkeit stetig zu (von 60% bis 80%). Schwierigkeiten erwähnt Kuno bei der Planung der Figuren (In 2, Z. 78-82). Besonders gut gelungen sei ihm aber die Planung der Handlung, fügt er an (In 2, Z. 99-103). Nach dem Schreiben erzählt er von Schwierigkeiten aufgrund einer Schreibblockade (In 3, Z. 22-29). Allerdings habe er schon immer Probleme mit dem Anfang einer Geschichte gehabt, erklärt er (In 2, Z. 157-168). Gut gelungen ist ihm wieder der Schluss und das auftretende Problem in der Erzählung (In 3, Z. 94-100). Nach dem Überarbeiten berichtet Kuno, dass er keine Schwierigkeiten gehabt habe (In 4, Z. 101-104), aber das Setzen von Punkten sei ihm nicht so gut gelungen (In 4, Z. 130). Besonders gut gelungen, ist ihm die direkte und indirekte Rede (In 4, Z. 109-110). Bei Misserfolgen verwendet Kuno ausschliesslich das Attributionsmuster „Fähigkeiten“. Bei Erfolgen attribuiert Kuno zu Beginn mit „Glück“. Nach dem Schreibprozess führt er seine Erfolge auf „Anstrengung“ und nach dem Überarbeiten auf die „Aufgabenschwierigkeit“ zurück.

Motivation

Vor der Intervention sagt Kuno klar, dass es ihm das Schreiben Spass mache, wenn er ein Thema habe, welches ihn interessiere (In 1, Z. 25-31). Und auch, dass ihm das Schreiben nicht so Spass mache, wenn der Text langweilig oder länger sei (In 1, Z. 41-46). Nach der Intervention erwähnt er, dass ihm vor allem die Überarbeitung der Rechtschreibung Spass gemacht habe (In 5, Z. 5) und die inhaltliche Überarbeitung nicht so (In 5, Z. 138-139). Als Grund nennt er den Umstand, dass er nicht mehr gewusst habe, was er noch schreiben solle (In 5, Z. 171-172). Während des Prozesses gibt er an, dass ihn die Tabelle zur Planung der Handlung bei der Planung unterstützt habe (In 2, Z. 61-66): „Dort wird es nachher spannender also von den Figuren und so“ „Weil schon ein wenig kommt was passieren könnte so“. Er erklärt, dass er motiviert bei der Planung gewesen sei, weil es damit vielleicht nachher einfacher gehe beim Schreiben (In 2, Z. 15-16) und erwähnt (In 2, 203-204): „[...] das, wo mich (...) motiviert, hilft mir nachher auch.“ Vor der Schreibphase äussert er aber, dass er noch nicht so motiviert sei, mit dem Schreiben anzufangen (In 2, Z. 231). Direkt am Anfang hat er Probleme gehabt mit dem Schreiben zu beginnen, aber hat dann an die Fertigstellung der Aufgabe gedacht (In 3, Z. 4-6): „Einfach dranbleiben und wenn ich nicht dranbleiben würde, dann würde ich würde ich ja nie fertig werden so.“ Bei der Überarbeitungsphase hat er sich vor allem mit dem Hören von Musik motiviert (In 4, Z. 4) und das Rechtschreibfliessband hat ihm gefallen, weil er da noch andere Texte anschauen konnte, „was die so geschrieben haben und so“ (In 4, Z. 32-36). Nach der Überarbeitung berichtet er deshalb, dass er keine grossen Motivationsprobleme mehr gehabt habe (In 4, Z. 12).

3.3.3 Quantitative Auswertung

Bei Kuno zeigt sich in allen Bereichen eine deutliche Zunahme und es sind hohe Werte nach der Intervention messbar (siehe Abb. 20 und Tab. 23).

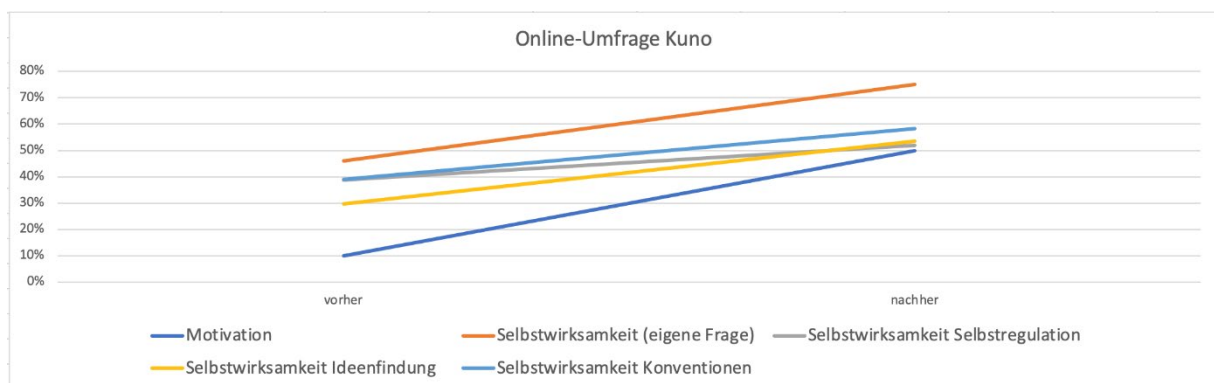


Abbildung 20: Auswertung der Online-Umfrage Kuno

Konzept	Frage / Inhalt Umfrage	Online-Umfrage am 01.09.2020	Online-Umfrage am 17.12.2020	Veränderung
Selbstwirksamkeit (eigene Frage)	Wie sicher bist du, dass du eine sehr gute Erzählung schreiben wirst?	46	75	+29
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Selbstregulation, Ideenfindung, Konventionen (Mittelwert)	35.85	54.6	+18.75
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Selbstregulation (Mittelwert)	38.75	52	+13.25
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Ideenfindung (Mittelwert)	29.8	53.6	+23.8
Selbstwirksamkeit (3-Faktoren-Modell)	Konventionen (Mittelwert)	39	58.2	+19.2
Attribution	Erfolg	Glück	Glück	keine Veränderung
Attribution	Misserfolg	Anstrengung/ Konzentration	Anstrengung/ Konzentration	keine Veränderung
Motivation	Wie gerne schreibst du Texte?	10	50	+40

Tabelle 23: Überblick Ergebnisse Online-Umfrage Kuno

Betrachtet man die Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Faktoren im 3-Faktoren-Modell genauer (siehe Anhang G), zeigt sich beim Faktor „Selbstregulation“, dass Kuno nach der Intervention glaubt, sich zu 25% besser konzentrieren zu können, was viel ist, da der Ausgangswert 0 gewesen ist. Er glaubt auch seine Frustration besser kontrollieren zu können (+15%), besser über seine Schreibziele nachdenken zu können (+26%), weniger aufzuschieben (10%) und glaubt zu 36% mehr Einfluss darauf zu haben, ob der Text gut wird. Er hat aber auch das Gefühl, dass er sich nach der Intervention mehr ablenken lässt (30%) und weniger direkt anfangen kann (-15%). Auch denkt er bei Schwierigkeiten weniger gut weiterschreiben zu können (-21%). Bei der Ideenfindung (siehe Abb. 21), welche während der Intervention gezielt mit Planungsstrategien und Planungshilfen unterstützt worden ist, wird klar, dass Kuno in allen Bereichen mehr an seine Fähigkeiten glaubt, ausser in Bezug auf die Originalität der Ideen (-3%), was aber aufgrund der geringen Abweichung vernachlässigt werden kann. Die stärkste Zunahme der Selbstwirksamkeit zeigt sich in Bezug auf das ausführliche Beschreiben (60%) und Finden von vielen Ideen (+25%).

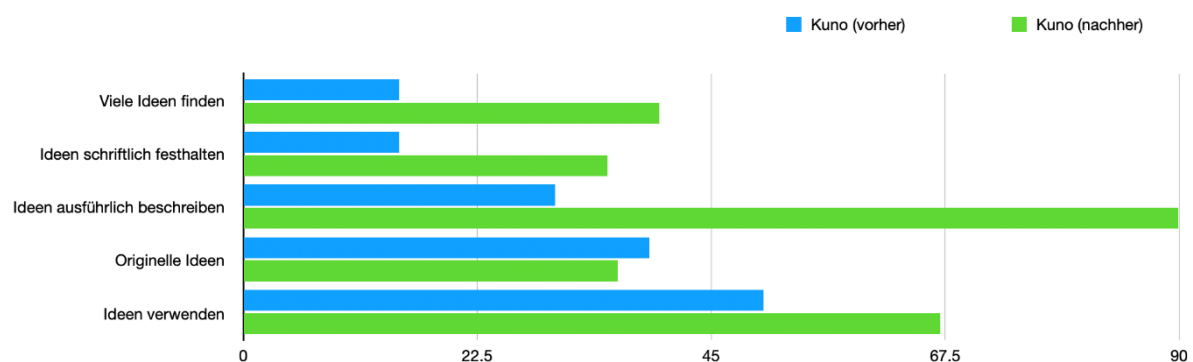


Abbildung 21: Übersicht Selbstwirksamkeit Ideenfindung vor und nach der Intervention Kuno

Obwohl der Umgang mit Konventionen nur am Rande gefördert worden ist und keinen Schwerpunkt in der Studie bildet, zeigt sich bei Kuno fast in allen Bereichen eine deutliche Zunahme der Selbstwirksamkeit. Mit diesen Ergebnissen zeigt die Online-Umfrage insgesamt ein eindeutiges, positives Bild. Bei den Attributionsmustern nennt Kuno gleichbleibend bei Misserfolgen „Anstrengung“ bzw. „Konzentration“ und bei Erfolgen attribuiert er ebenfalls gleichbleibend mit „Glück“. Die beschriebenen Ergebnisse werden im nächsten Kapitel in den Kontext der theoretischen Hintergründe gestellt und diskutiert.

4. Diskussion

Vergleicht man die drei Fälle, dann zeigen sich unterschiedliche Bilder, welche in der nachfolgenden Tabelle übersichtlich skizziert werden. Die Probanden fungieren als Substitut für bestimmte Verhaltensweisen bei Lernenden mit ADHS-typischen Auffälligkeiten: Frederick entspricht dem Stereotyp „Zappelphilipp“, Dario dem „Selbstzweifler“ und Kuno dem „sensiblen Denker“.

Stereotyp	„Zappelphilipp“ Frederick	„Selbstzweifler“ Dario	„Sensibler Denker“ Kuno
Selbstregulation	Erweiterung des Strategiewissens, Probleme bei der Anwendung der gelernten Strategien	Erweiterung des Strategiewissens, Anwendung der Strategien im vorstrukturierten Rahmen und teilweise selbständige Anwendung	Erweiterung des Strategiewissens und Anwendung der Strategien im vorstrukturierten Rahmen
Selbstwirksamkeit	Klare Abnahme der Selbstwirksamkeit	Tendenzielle Zunahme der Selbstwirksamkeit	Klare Zunahme der Selbstwirksamkeit
Attribution	Kein klares Muster	Kein klares Muster	Kein klares Muster
Motivation	Abnahme der Motivation	Erhöhung der Motivation	Erhöhung der Motivation

Tabelle 24: Überblick über die Ergebnisse der drei Probanden

Bei Abbildung 2, welche im Kapitel 1 vorgestellt worden ist, stellt der Aufbau von selbstregulatorischen Fähigkeiten den Ausgangspunkt für Erfolge und damit verbundene Selbstwirksamkeit und Motivation dar. Geht man von dieser Theorie aus, zeigen die Probanden ein kohärentes Bild. Frederick ist es noch nicht gelungen das Strategiewissen selbständig anzuwenden bzw. so anzuwenden, dass er einen Nutzen daraus ziehen kann und gleichzeitig hat seine Selbstwirksamkeit und Motivation abgenommen. Wogegen Dario das erworbene Strategiewissen im vorstrukturierten Rahmen gut anwenden kann und sogar selbständig in Bezug auf die Konzentrations- und Motivationsstrategien, was tendenziell zu einer Zunahme der Selbstwirksamkeit und zu einer klaren Zunahme der Motivation geführt hat. Kuno hat ebenfalls das Strategiewissen im vorstrukturierten Rahmen anwenden können, aber eine selbständige Anwendung ist noch nicht klar erkennbar. Trotzdem haben seine Selbstwirksamkeit und seine Motivation klar zugenommen. Gemeinsam ist allen, dass sie als eigene Motivationsstrategie das Hören von Musik angewendet haben, was nicht teil der Intervention gewesen ist. Die Analyse zeigt, dass die Ergebnisse stimmig sind und grösstenteils mit dem Modell aus Abbildung 2 erklärt werden können. Die Ausnahme bilden die Ergebnisse der Messungen der Attributionsmuster, welche keine schlüssige Konklusion zulassen.

4.1 Veränderung der Selbstregulation

Die Ergebnisse sprechen für die Wirksamkeit der Förderung von selbstregulatorischen Fähigkeiten durch Strategieaufbau bei Lernenden mit ADHS, da bei allen drei Probanden Fortschritte in unterschiedlicher Ausprägung messbar sind. Auch wenn nicht alle Probanden die gelernten Strategien im vorstrukturierten Rahmen zielführend einsetzen können, verfügen sie nach der Intervention über ein höheres Strategiewissen. Frederick hat Schwierigkeiten bei der Anwendung der Strategien gehabt und hat noch viel Unterstützung von der Lehrperson benötigt. Er hat aber versucht, sie anzuwenden und hat beispielsweise die Tabelle zur „Planung der Handlung“ als durchaus nützlich empfunden. Bei den Motivationsstrategien hat er erfolglos versucht sich durch „kleine Ziele setzen“ und „Belohnung“ selbst zu motivieren (siehe Kapitel 3.1). Möglicherweise fehlt es ihm noch an Bewusstsein über den Nutzen von angewendeten Strategien (Troia 2008, 329), wodurch er zu früh aufgegeben hat. Lernende müssen Selbstregulierungstechniken und ihre dadurch verbesserten Arbeitsprodukte erst als wertvoll einschätzen, damit ein Anreiz zur Selbstregulierung besteht, da die Anwendung auch Anstrengung bedarf (Zimmerman 2000, 27). Die Wirksamkeit der Selbstregulierungstechniken muss möglicherweise zunächst auch durch regelmässige Erfolge belegt werden, damit klar ist, dass sich der zusätzliche Aufwand lohnt. Vor allem bei Lernenden mit ADHS ist es wichtig, dass der Nutzen einer Strategie belegt ist, da diese Lernenden bei länger andauernder geistiger Anstrengung (Neuhaus 2016, 33) nur schwer selbständig Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen aktivieren können (Zimmerman und Schunk 2011, 1). Das Diskutieren über den Nutzen von Strategien in der Klasse ist deshalb eine wichtige Grundlage für die Förderung der Selbstregulation (siehe Kapitel 1.1.2). Interessanterweise hat eine Strategie, welche nicht teil der Intervention gewesen ist, bei Frederick am meisten Einfluss auf die Motivation und Konzentration gezeigt. Während der Schreib- und Überarbeitungsphase haben die Lernenden die Möglichkeit gehabt, Musik zu hören. Frederick hat dieses Angebot regelmässig genutzt und hat sichtbar weniger Frustration im Vergleich zur Planungsphase ohne Musik gezeigt. Er gibt in den Interviews auch an, dass ihn das Hören von Musik sehr motiviert und ihm geholfen hat, sich nicht ablenken zu lassen. Später hat er aber auch bemerkt, dass er durch die ständige neue Suche nach einem geeigneten Song in seinem Arbeitsprozess immer wieder unterbrochen wird und hat sich deshalb selbstständig entschieden eine eigene Playlist zu verwenden (siehe Kapitel 3.1.2). Trotzdem schafft er es nicht zu Beginn der Schreibphase seine Schreibblockade zu überwinden und seine Emotionen der Frustration zu regulieren. Solche Verhaltensweisen sind typisch für Lernende mit fehlenden oder geringen selbstregulatorischen Fähigkeiten (siehe Kapitel 1.1.2). Durch die Schreibblockade wird zudem auch offensichtlich, dass die motorischen Schwierigkeiten, welche bereits beim Schreiben von Hand erkennbar gewesen sind, auch beim Schreiben am Computer auftreten.

Dieses Phänomen stimmt mit der Theorie von Christensen (2004, 554) überein, nach welcher eine Replikation der Schreibprobleme am Computer auftreten kann, wenn auch das Tippen nicht ausreichend automatisiert ist. Es besteht die Möglichkeit, dass seine motorischen Schwierigkeiten die Verwendung von hierarchiehöheren Prozessen eingeschränkt hat, da bei mangelnder Automatisierung der hierarchieniederen Prozesse wichtige Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses verwendet werden und deshalb anderen Prozessen nicht mehr ausreichend zur Verfügung stehen (McCutchen u. a. 1994, 264). Um die Schreibschwierigkeiten von Frederick zu reduzieren, sollte das Schreiben auf dem Computer und das Schreiben von Hand zur Reduktion der kognitiven Belastung geübt werden (Christensen 2004, 553-554). Diese Fördermassnahme sollte noch vor der Förderung der Selbstregulation erfolgen, damit ausreichend Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses für die Strategieanwendung zur Verfügung stehen. Zur Überwindung der Schreibblockade hat schlussendlich die Schreibassistenz der Lehrperson geführt, da es ihm beim Diktieren viel leichter gefallen ist, seine Ideen in einen linearen Text zu übersetzen. Kuno hat zu Beginn der Schreibphase ebenfalls mit einer Schreibblockade gekämpft, aber scheint sein Strategiewissen besser anwenden zu können. Er hat sich selbstständig Tipps bei der Lehrperson geholt und hat diese ohne Hilfe umsetzen können. Während der Schreibblockade sind keine Anzeichen von Frustration oder mangelnder Konzentration sichtbar gewesen. Gerade bei Lernenden wie Kuno, bei denen kaum Anzeichen von aussen erkennbar sind, könnten Fähigkeiten zur Kompensation der Defizite vorhanden sein (Drechsler 2009, 51–52), die in diesem Rahmen nicht messbar sind. Wie auch Frederick hat sich Kuno während des Schreib- und Überarbeitungsprozesses durch das Hören von Musik motiviert. Der Einfluss von Musik auf die Motivation wird im Kapitel 4.3 diskutiert. Proband Dario hebt sich mit seinem Verhalten von Kuno und Frederick ab, da er ohne Schwierigkeiten den Schreibprozess bewältigt, Strategiewissen ohne Probleme angeleitet umsetzen und die Motivations- und Konzentrationsstrategien sogar selbstständig und ohne Aufforderung anwenden kann. Er hat während des ganzen Prozesses keine Unterstützung von der Lehrperson gebraucht und sehr ausdauernd an seinem Text gearbeitet. Diese Entwicklung ist erstaunlich, da die Intervention nur neun Wochen gedauert hat und Dario vor der Intervention keine Strategien und zusätzlich noch Probleme beim Finden von Ideen gehabt hat. Nach der Intervention kann er auch genaue Tipps für andere Lernende zum Schreiben geben und erklären, wie sie bestimmte Strategien anwenden sollen. Trotzdem hat auch Dario noch nicht vollständig die Stufe der Selbstregulation erreicht, da ihm noch die Übung fehlt und er Strategien zwar teilweise selbstständig anwenden und austauschen, aber noch nicht adaptieren kann (Siehe Abb. 22). Im Rahmen von weiteren Schreibaufgaben sollte das metakognitive Wissen gefördert werden, welches nötig ist, um seine Strategieverwendung zu überwachen und zu regulieren (siehe Kapitel 1.1.2). Aufgaben und Diskurse im Unterricht, welche das Nachdenken über die Strategieanwendung fördern, könnten diesen Prozess unterstützen.



Abbildung 22: Entwicklung der selbstregulatorischen Fähigkeiten der Probanden (eigene Darstellung, basierend auf Zimmerman 2000; Grabam und Perin 2007; Philipp 2013 und Zimmerman 2002)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lernende mit ADHS Strategien von Modellen beobachten, sie dann nachahmen und innerhalb eines vorstrukturierten Rahmens auch rasch anwenden können, wie die beiden Fälle von Kuno und Dario zeigen (siehe Abb. 22). Es ist sogar möglich, dass Lernende Strategien bereits nach wenigen Übungsmöglichkeiten ohne Strukturen selbständig anwenden können, wie der Fall von Dario zeigt, was aber nach so kurzer Zeit nicht erwartet werden kann. Die Förderung der Selbstregulation lässt sich also im Rahmen von Lernarrangements durch explizite Strategievermittlung und mit geeigneten Hilfestellungen auch bei Lernenden mit ADHS umsetzen. Strategien in eine Lernaufgabe zu integrieren, bei welcher die Lernenden sie direkt anwenden müssen und die Lehrperson als Vorbild fungiert, scheint eine sinnvolle Vorgehensweise zu sein. Aufgaben oder Unterrichtssituationen, welche den Lernenden die nötige Struktur liefern, können die Strategieanwendung erleichtern, da sie einen geeigneten Rahmen für Übungsmöglichkeiten bieten, ohne durch zu viel Offenheit zu überfordern. Zudem ist es wichtig, dass individuelle Unterstützungsmöglichkeiten, wie die Schreibassistenz durch die Lehrperson, zur Verfügung stehen, um negative Emotionen wie Frustration zu vermeiden. Der Fall von Frederick lässt vermuten, dass die vorhandene Heterogenität und Facettenvielfalt im Erscheinungsbild von ADHS (Jenni 2017, 116) und bestehende motorische Schwierigkeiten einen Einfluss auf den Aufbau und die Anwendung der selbstregulatorischen Fähigkeiten haben können, da bei ihm die Förderung durch Strategieaufbau noch zu keiner Verbesserung seiner Schreibschwierigkeiten geführt hat (siehe Abb. 22). Aus diesem Grund sollte die Strategieanwendung über längere Zeit erfolgen, regelmässig geübt und auf der Metaebene diskutiert und reflektiert werden. Wiederkehrende Schreibsituationen, die die Anwendung von Strategien erfordern, sind deshalb zum Aufbau der selbstregulatorischen Fähigkeiten bei schreibschwachen Lernenden mit ADHS besonders wichtig.

4.2 Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionsmuster

Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbstwirksamkeit bei Lernenden mit ADHS durch Erfolge und Misserfolge beeinflusst werden kann, aber dass das Ausmass der Beeinflussung davon abhängig ist, wie das Individuum erlebte Erfolge und Misserfolge subjektiv bewertet. Die Ergebnisse der einzelnen Probanden werden nachfolgend interpretiert, um eine gesamthafte Einschätzung abgeben zu können, inwiefern die Selbstwirksamkeit von Erfolgen beeinflusst werden kann. Bei Frederick zeigt sich im Vergleich mit allen Ergebnissen eine klare Abnahme der Selbstwirksamkeit (siehe Tab. 25).

Online-Umfrage	Interviews
Selbstwirksamkeit (eigene Frage) -15%	Selbstwirksamkeit nach Planen: 70-80%
Selbstwirksamkeit 3-Faktoren-Modell -21.02%	Selbstwirksamkeit nach Schreiben: 70%
- Selbstregulation -21.25%	Selbstwirksamkeit nach Überarbeiten: 60%
- Ideenfindung -27%	
- Konventionen -14.8%	

Tabelle 25: Vergleich Selbstwirksamkeit Frederick

Jedoch muss beachtet werden, dass vor der Intervention sehr hohe Werte zur Selbstwirksamkeit gemessen worden sind und sie auch danach nicht besonders tief ausfallen (siehe Kapitel 3.1). Trotz der klaren Abnahme der Selbstwirksamkeit kann Frederick nach der Intervention Erfolge in Bezug auf die Konzentration, den Inhalt und den Textaufbau benennen, die sich nun nicht mehr auf mechanische Komponenten (Graham u. a. 1991, 95), wie schnelles Schreiben, beziehen. Die klare Abnahme der Selbstwirksamkeit im Fall von Frederick könnte durch den Umstand beeinflusst worden sein, dass er eine Schreibblockade erlebt hat. Diese hat er nicht ohne Hilfe der Lehrperson bewältigen können, weil ihm dazu wahrscheinlich die nötigen motorischen und selbstregulatorischen Fähigkeiten gefehlt haben. Es ist möglich, dass sich durch das Erleben von Hilflosigkeit und daraus resultierenden negativen Emotionen noch vor Beendigung der Schreibaufgabe bereits ein Gefühl des Misserfolgs eingestellt und seine Motivation negativ beeinflusst hat. Bei Lernenden mit ADHS könnten sich negative Gefühle zudem stärker auf den Schreibprozess auswirken, da sie deren Intensität häufig nicht selber regulieren können (Bunford, Evans, und Wymbs 2015, 3). Der Fall von Frederick zeigt deshalb, dass Defizite bei selbstregulatorischen Fähigkeiten das Risiko für Misserfolge erhöhen können, da sie ohne Strategien, in Kombination mit ungünstigen motivationalen Merkmalen, in doppelter Hinsicht gehandicapt sind (Philipp 2014, 60). Es ist nachvollziehbar, dass wenn die Fähigkeit zur Selbstmotivation fehlt und eine geringere Empfänglichkeit für motivierende Empfindungen besteht (Ratey 2001, 153), es für Lernende wie Frederick schwer ist, die Motivation zur Anwendung von neuen Strategien aufzubringen, um aus dem Teufelskreis auszubrechen (siehe Kapitel 1). Zusätzlich hat er für den Text wahrscheinlich subjektiv mehr Aufwand aufbringen müssen (Bandura, Freeman, und Company 1997, 80-81) als bei bisherigen Schreiblässen. Begründen lässt sich diese Vermutung mit dem hohen Strukturierungsgrad des Lernarrangements, welcher eine schnellere Abwicklung bzw. Vereinfachung des Schreibprozesses durch Lernende nicht zulässt (Graham und Harris 2018, 14).

Ein anderer Erklärungsansatz ist das übersteigerte Präkonzept der eigenen Fähigkeiten (Bandura, Freeman, und Company 1997, 80-81), welches typisch für Lernende mit geringen Schreibfähigkeiten ist, da sie sich überraschend selbstbewusst geben können (Graham u. a. 1991, 95). Für diese Vermutung spricht der Umstand, dass sich die Angaben von Frederick nicht mit den Beobachtungen aus dem Unterricht gedeckt haben. Bereits bei der Vorübung hat er versucht den Schreibauftrag möglichst rasch hinter sich zu bringen, indem er sehr gross geschrieben hat, um das geforderte A4-Blatt zu füllen. Es ist möglich, dass diese positiven Illusionen bisher Verbesserungen der Schreibleistungen bei Frederick verhindert haben (Hoza u. a. 2004, 389-390) und die Intervention eine Korrektur dieser Vorstellungen bewirkt hat. Langfristig wäre es sinnvoll, durch positives Feedback die selbstschützende, unrealistische Haltung abzubauen (Diener und Milich 1997, 263). Klar ist, Fredericks selbstregulatorische Fähigkeiten bedürfen noch der weiteren Entwicklung, um Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher zu machen und die Selbstwirksamkeit ohne illusorische Vorstellungen zu erhöhen. In Bezug auf die Attributionsmuster zeigt sich einmal die Attribution „Glück“ bei Erfolgen, welche sehr ungünstig ist, da dieses Attributionsmuster als variabel und external gilt und deshalb vom Individuum nicht beeinflusst werden kann (siehe Tab. 26). Ebenfalls ungünstig ist eine Attribution mit „Fähigkeiten“ bei Misserfolgen (rot), da dieses Attributionsmuster als nicht kontrollierbar und stabil gilt, was zu erlernter Hilflosigkeit und zu einer niedrigen Selbstwirksamkeit führen kann (siehe Kapitel 1.3.3). Grundsätzlich zeigt sich aber eine Tendenz zur Attribution mit „Anstrengung“, was als internaler und variabler Faktor gilt, weshalb eine Beeinflussung durch Frederick selbst möglich wäre und deshalb als günstig eingestuft werden kann (grün).

Ereignis	Online-Umfrage 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Online-Umfrage 2
Erfolg	Aufgabenschwierigkeit	Anstrengung / Aufgabenschwierigkeit	Glück	Anstrengung	Anstrengung
Misserfolg	Anstrengung / Konzentration	Keine Lust (Motivation)	Fähigkeiten	Fähigkeiten/ Aufgabenschwierigkeit	Anstrengung / Konzentration

Tabelle 26: Attributionsmuster Frederick

Allerdings kann Anstrengung bei Lernenden mit ADHS durch die vielen Misserfolge auch mit Hilflosigkeit verbunden sein. Denn durch ihre Geschichte des Scheiterns haben sie gelernt, dass Anstrengung einen unbeeinflussbaren Faktor darstellt (Bandura, Freeman, und Company 1997, 85). Da die Attributionsmuster keine klare Tendenz zeigen, kann keine fundierte Aussage zur Veränderung oder zum Einfluss der Attributionsmuster gemacht werden.

Im Fall von Dario hätte in Anbetracht seiner selbständigen Strategieanwendung und seiner erfolgreichen Bewältigung des Schreibprozesses, die Selbstwirksamkeit stärker zunehmen sollen als die Ergebnisse tatsächlich zeigen (siehe Tab. 27). In Kombination lassen die Ergebnisse der Interviews und der Online-Umfrage auf eine tendenzielle Zunahme der Selbstwirksamkeit schliessen.

Online-Umfrage	Interviews
Selbstwirksamkeit (eigene Frage) +30%	Vor der Intervention: schlechter Schreiber
Selbstwirksamkeit 3-Faktoren-Modell -6.391%	Selbstwirksamkeit nach Planen: 90-100%
- Selbstregulation -7.375%	Selbstwirksamkeit nach Schreiben: 80%
- Ideenfindung +10%	Selbstwirksamkeit nach Überarbeiten: 80%
- Konventionen -21.8%	Selbstwirksamkeit nach der Intervention: 80%

Tabelle 27: Vergleich Selbstwirksamkeit Dario

Begründen lässt sich diese Annahme damit, dass sich die Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Faktor „Ideenfindung“ (3-Faktoren-Modell) verbessert hat, was sich mit der Messung der Selbstwirksamkeit (eigene Frage) aus der Online-Umfrage, sowie verschiedenen Aussagen aus den Interviews deckt. Vor allem innerhalb der einzelnen Bereiche der Ideenfindung zeigen sich klare Zunahmen. Trotzdem sind beim Faktor „Selbstregulation“ eine leichte und beim Faktor „Konventionen“ eine stärkere Abnahme erkennbar (siehe Kapitel 3.2). Für Dario hätte sich eigentlich eine zusätzliche Exposition gegenüber früheren Bedrohungen als Beweis für die erhöhte Bewältigungsfähigkeit günstig auf die Selbstwirksamkeit auswirken sollen (Bandura 1978, 148-149), da das Problem mit den fehlenden Ideen durch die Planungsstrategien nicht mehr aufgetreten ist und auch die Probleme mit der Handschrift durch das Schreiben am PC keine Rolle mehr gespielt haben. Zusätzlich hat er den Schreibprozess ohne Schwierigkeiten erfolgreich selbständig bewältigen können. Eine klar höhere Selbstwirksamkeit wäre deshalb die logische Konsequenz gewesen. Das Ergebnis zeigt jedoch, dass Dario trotz Erfolg immer noch nicht vollständig an seine Fähigkeiten zu glauben scheint. Dies könnte mit dem Umstand zu tun haben, dass der Schreib Anlass zu wenig Herausforderung geboten hat, weil kaum Schwierigkeiten aufgetreten sind. Es ist bekannt, dass die Bewältigung einer zu leichten Aufgabe keinen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hat, da sie keinen Beweis für verbesserte Kompetenz liefert (Bandura 1978, 148-149). Ein weiterer logischer Erklärungsansatz ist, dass er seinen Erfolg möglicherweise als weniger positiv bewertet hat, als erwartet, weil er ihn ungünstigen Ursachen zugeschrieben hat. Dieser Eindruck deckt sich mit der Theorie von Bandura, Freeman, und Company (1997, 80-81), nach welcher die Art und Weise wie positive Erfahrungen kognitiv organisiert und in der Erinnerung rekonstruiert werden, eine Rolle spielen. Die positive Erfahrung den Schreibprozess ohne grosse Schwierigkeiten erfolgreich zu bewältigen, kann somit erst die Selbstwirksamkeit günstig beeinflussen, wenn Lernende diese positive Erfahrung im Gehirn auch als solche verwerten und in Erinnerung behalten (siehe Kapitel 1.3). In Bezug auf Darios Attributionsmuster lässt sich zwar kein klares Muster erkennen, welches eine fundierte Einschätzung über eine Veränderung zu günstigen Attributionsmustern (grün) zulassen würde, aber auffallend ist die mehrmalige Nennung des Attributionsmusters „Aufgabenschwierigkeit“.

Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Dario nicht glaubt, Erfolge oder Misserfolge selbst kontrollieren zu können, da sie abhängig von der Aufgabenschwierigkeit sind (external), was die vorgängig dargelegte Vermutung der ungünstigen Ursachenzuschreibung stützt. Da dieses Attributionsmuster als ungünstig (rot) gilt, könnte die Selbstwirksamkeit in verschiedenen Bereichen negativ beeinflusst worden sein (siehe Tab. 28). Es besteht die Chance, dass sich bei erneuten Erfolgserlebnissen in absehbarer Zeit auch die Selbstwirksamkeit von Dario nach oben korrigieren wird, da bereits einzelne Verbesserungen messbar sind. Eine gezielte Förderung der Attributionsmuster könnte Dario bei der positiven Bewertung seiner Erfolge helfen, um ungünstige Gedankenmuster aufzubrechen.

Ereignis	Online-Umfrage 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Online-Umfrage 2
Erfolg	Aufgabenschwierigkeit	Anstrengung	Spas	Aufgabenschwierigkeit	Anstrengung
Misserfolg	Fähigkeiten	Aufgabenschwierigkeit	Kein Misserfolg	Kein Misserfolg	Fähigkeiten

Tabelle 28: Attributionsmuster Dario

Bei Kuno hat die Selbstwirksamkeit in den einzelnen Bereichen leicht bis stark zugenommen, obwohl er aufgrund seiner Schreibblockade mit mehr Schwierigkeiten konfrontiert gewesen ist als Dario, bei dem die Zunahme der Selbstwirksamkeit weniger klar ausgefallen ist (siehe Tab. 29).

Online-Umfrage	Interviews
Selbstwirksamkeit (eigene Frage) +29%	Vor der Intervention: schlechter Schreiber
Selbstwirksamkeit 3-Faktoren-Modell + 18.75%	Selbstwirksamkeit nach Planen: 60-70%
- Selbstregulation +13.25%	Selbstwirksamkeit nach Schreiben: 60%
- Ideenfindung +23.8%	Selbstwirksamkeit nach Überarbeiten: 70-80%
- Konventionen +19.2%	Selbstwirksamkeit nach der Intervention: 60-70%

Tabelle 29: Vergleich Selbstwirksamkeit Kuno

Jedoch kann das Ausmass der Veränderung der Selbstwirksamkeit mit dem Umstand begründet werden, dass Kuno zwar eine Schreibblockade erlebt, aber selbständig bewältigt hat. Er hat damit ein Erfolgserlebnis erfahren, welches er vollständig auf seine eigenen Bewältigungsfähigkeiten zurückzuführen kann (Bandura 1978, 149), da er bis auf wenige Tipps keine Hilfe von der Lehrperson benötigt hat. Dieses Ergebnis kann wiederum einen Hinweis auf die Wichtigkeit der Bewertung der eigenen Erfolge und der empfundenen Aufgabenschwierigkeit auf die Veränderung der Selbstwirksamkeit darstellen (Bandura, Freeman, und Company 1997, 80-81). Es fällt auf, dass Kuno bei Erfolgen und Misserfolgen meistens Attributionsmuster verwendet, welche aufgrund der mangelnden Kontrollierbarkeit als ungünstig gelten. Bei Kuno liegen sogar besonders ungünstige Attributionsmuster vor, da er Erfolge häufig mit „Glück“ attribuiert, was als external und variabel gilt. Bei Misserfolgen attribuiert er oft mit „Fähigkeiten“, was als internal und stabil gilt und deshalb eine höhere Selbstwirksamkeit nicht begünstigt (siehe Tab. 30).

Ereignis	Online-Umfrage 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Online-Umfrage 2
Erfolg	Glück	Glück	Anstrengung	Aufgabenschwierigkeit	Glück
Misserfolg	Anstrengung / Konzentration	Fähigkeiten	Fähigkeiten	Fähigkeiten	Anstrengung / Konzentration

Tabelle 30: Attributionsmuster Kuno

Es ist interessant, dass die Selbstwirksamkeit von Kuno trotz der ungünstigen Attributionsmuster gestiegen ist, was bedeutet kann, dass noch andere Faktoren wie zum Beispiel „verbale Überzeugungen“ oder „positive Emotionen“ (Bandura 1978, 145f) einen Einfluss auf die Generierung einer höheren Selbstwirksamkeit haben können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Fall von Dario darauf hinweist, dass höhere selbstregulatorische Fähigkeiten nicht automatisch die Selbstwirksamkeit steigern müssen, sondern möglicherweise nur die Chance auf Erfolgserlebnisse erhöhen. Einfluss haben sie nur, wenn diese Erfolge auch eintreten und als solche vom Individuum bewertet werden. Erfolge und eine daraus resultierende höhere Selbstwirksamkeit sind möglich, wenn die vorhandenen selbstregulatorischen Fähigkeiten zur Bewältigung von auftretenden Schwierigkeiten ausreichen, wie der Fall von Kuno andeutet. Durch weiteres Üben der gelernten Strategien ist es möglich, dass sich bei Kuno die Auftretenswahrscheinlichkeit von Erfolgen erhöhen wird, was zu einer weiteren Zunahme der Selbstwirksamkeit führen kann. Erkennbar ist, wenn man den Fall von Frederick analysiert, dass Misserfolge die Selbstwirksamkeit klar negativ beeinflussen, solange sie nicht von illusorischen Vorstellungen maskiert werden. Die Rolle der Attributionsmuster in dieser Studie bleibt unklar, da deren Einfluss nicht belegt werden konnte. Die Ergebnisse haben kein klares Muster gezeigt, welches eine schlüssige Interpretation erlauben würde. Ein Erklärungsansatz ist die Abstraktheit der Ursachenzuschreibung und der Umstand, dass keine konkrete Förderung zur günstigen Attribuierung stattgefunden hat und nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich Attributionsmuster automatisch durch Erfolge verändern. Zudem zeichnet sich in der Forschung ab, dass Lernende mit ADHS andere Ursachenzuschreibungen vornehmen als Peers ohne ADHS (Gawrilow 2016, 75), was die Interpretation der auftretenden Attributionsmuster erschwert.

4.3 Veränderung der Motivation

Es lassen sich auch im Bereich der Motivation Veränderungen bei allen Probanden messen, die aber aufgrund der Verschiedenheit der einzelnen Fälle unterschiedlich interpretiert werden können. Bei Frederick zeigt sich eine deutliche Abnahme der Motivation (-35%) in der Online-Umfrage, was sich mit den Ergebnissen der Selbstregulation und Selbstwirksamkeit deckt, da diese ebenfalls eine Abnahme gezeigt haben. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass er vor der Intervention den sehr hohen Wert von 95% angegeben hat. Unklar ist, weshalb Frederick seine Schreibmotivation so hoch einschätzt. Ein Erklärungsansatz ist die mangelnde Selbsteinschätzung, welche sich auch beim Screening zeigt (siehe Kapitel 2.2.3). Für diese Vermutung spricht auch der Umstand, dass sich diese Angabe nicht mit den Beobachtungen aus dem Unterricht deckt, da Frederick meistens negative Emotionen in Form von Frustration und Aggression während dem Verschriften seiner Ideen und beim Überarbeiten gezeigt hat.

Ausserdem hat er sich lautstark über das inhaltliche Peerfeedback von seinem Mitschüler beschwert und sich geweigert es umzusetzen (siehe Kapitel 3.1). Dieses Verhalten weist nach Renninger (2009, 108) darauf hin, dass das Schreibinteresse bei Frederick eher geringer Ausprägung sein muss, da Lernende in weniger entwickelten Phasen des Interesses es als eine zusätzliche Schwierigkeit beim Schreiben empfinden, mit anderen zusammenzuarbeiten und auf deren Meinungen zu hören. Auch das Schreiben am PC hat für Frustration gesorgt, da ihm, wie bereits erwähnt, die nötigen Fähigkeiten zum Tastaturschreiben gefehlt haben. Möglich ist aber auch, dass seine Motivation durch die motorischen Schwierigkeiten negativ beeinflusst worden ist. Durch seine mangelnden selbstregulatorischen Fähigkeiten hat Frederick sich in dieser Situation nicht ausreichend selbst motivieren können, was zeigt, dass Lernende mit ADHS stärker von äusseren Motivationsquellen abhängig sind (Barkley 2005, 100-101), solange sie Motivationsstrategien noch nicht selbständig anwenden können. Eine solche Motivationsquelle scheint bei Frederick das Hören von Musik gewesen zu sein, da er dies als sehr motivierend empfunden und auch sichtbar ruhiger und konzentrierter gearbeitet hat. Es stellt sich deshalb die Frage, welche motivationale Funktion das Hören von Musik beim Lernen hat. Musik könnte bei Lernenden mit ADHS einen positiven Einfluss auf die Konzentration bzw. die Impulskontrolle haben, da äussere Reize besser ausgeblendet werden können. Allerdings meint Frederick, dass er auch in einem ruhigen Raum Musik bevorzugen würde (siehe Kapitel 3.1). Das spricht für die These, dass das Hören von Musik nicht nur die Konzentration verbessert, wie die Probanden angeben, sondern möglicherweise auch noch motivational günstig wirkt. Nach Jäncke (2012) hat das passive Hören von Musik grundsätzlich keinen lernförderlichen Einfluss. Kurze Phasen von Hintergrundmusik können jedoch stimmungsaufhellend und aktivierend wirken und damit die Arbeitsleistung verbessern. Allerdings kann die Hintergrundmusik auch die Denkreisourcen angreifen und dadurch einen negativen Einfluss auf die Leistung der Hauptaufgabe erzeugen. Wie beim Mozart-Effekt ist jedoch nicht auszuschliessen, dass Musik auch bestimmte Hirnaktivierungsmuster evoziert, die für das Lernen besonders günstig sind und dadurch Emotionen oder bestimmte Bewusstseinszustände vermittelt werden (Jäncke 2012, 406–407). Musik beeinflusst unser Emotionssystem heftig (Jäncke 2012, 407), deshalb ist es möglich, dass Musik Lernende mit ADHS beim Lernen unterstützt, indem stetig für das Vorhandensein von positiven Emotionen gesorgt wird, was zielführend ist, weil diese Lernenden an einem Mangel von Lust-Neurotransmittern leiden (Ratey 2001, 155). Gleichzeitig sorgt das Hören von Musik möglicherweise für eine Aktivierung der Aufmerksamkeit, da dafür starke, emotional positiv bewertete Reize benötigt werden (Neuhaus 2016, 53). Emotionen üben einen erheblichen Einfluss auf kognitive Leistungen aus, deshalb fördert die starke Ansprechbarkeit des Belohnungssystems durch Musik verschiedene Lernprozesse (Jäncke 2012, 408).

Gerade der mangelnde Belohnungsaufschub von Lernenden mit ADHS (Barkley 2005, 95-97) lässt vermuten, dass Musik als schnell verfügbare Motivationsquelle fungiert und daher einen motivationsförderlichen und somit auch lernförderlichen Einfluss auf das Lernverhalten nimmt. Lernende mit ADHS profitieren also möglicherweise stärker von einer Aktivierung durch positive Emotionen, als sich eine Abnahme der kognitiven Kontrolle nachteilig auf den Lernprozess auswirken würde. Die Frage ist deshalb, wie positive Emotionen bei Lernenden mit ADHS auch ohne Musik erzeugt und gezielt im Schreibprozess genutzt werden können. Auf andere motivierende Elemente im Lernarrangement scheint Frederick nämlich kaum anzusprechen. Es ist möglich, dass der Umfang der Lernaufgabe Frederick zusätzlich demotiviert hat, weil er durch diese Aufgabe gezwungen worden ist, sich neun Wochen mit seiner Erzählung zu beschäftigen. Diese Vermutung ist logisch, da Frederick vor der Intervention angegeben hat, dass er besonders gut schnell schreiben könne und jeweils schnell fertig mit einer Schreibaufgabe sei (siehe Kapitel 3.1.2). Bei Dario zeigt sich eine deutliche Zunahme der Motivation (+30%), mit wenig Motivationsproblemen während des Schreibprozesses. Die Diskrepanz zwischen der nicht ganz so klaren Zunahme der Selbstwirksamkeit und der klaren Zunahme der Motivation lässt sich möglicherweise mit den motivational günstigen Einflussfaktoren (siehe Kapitel 2.3.1) innerhalb des Lernarrangements erklären, welche intrinsische Motivation begünstigen können (z.B. Zielgruppe). Auch dass keine Schwierigkeiten beim Finden von Ideen aufgetreten sind und seine Handschrift den Schreibprozess durch das Schreiben am PC nicht beeinträchtigt hat, könnte eine Rolle spielen. Wahrscheinlicher ist aber, dass die Anwendung der gelernten Konzentrations- und Motivationsstrategien die Motivation von Dario günstig beeinflusst hat, so dass sie auch ohne starken Glauben an die eigenen Fähigkeiten gesteigert werden konnte. Für diese Annahme spricht die Situation während der Überarbeitungsphase, in welcher Dario das erste Mal mit Motivationsproblemen konfrontiert worden ist. Zur Bewältigung dieser Motivationsprobleme bedient er sich selbständig der Motivations- und Konzentrationsstrategien und schafft es, sich selbst zu motivieren (siehe Kapitel 3.2). Diese Situation zeigt, welchen Einfluss selbstregulatorische Fähigkeiten auf die Motivation haben können. Bei Kuno ist eine deutliche Zunahme der Motivation (+40%) feststellbar, die aufgrund der höheren Selbstwirksamkeit erwartet werden konnte. Bei ihm ist die Motivation nach eigener Angabe stark vom Interesse am Thema abhängig (siehe Kapitel 3.3.2), weshalb die freie Themenwahl zu einem ausgelösten situativen Interesse (siehe Kapitel 1.2.1) geführt haben könnte. Motivieren lässt er sich auch durch die Planung, durch seine Ziele und durch das Hören von Musik. Die Überarbeitung der Rechtschreibung motiviert ihn zudem mehr als die inhaltliche Überarbeitung, da er dort nicht mehr gewusst hat, was er noch ändern kann.

Dieses Beispiel zeigt, dass eine erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe, in diesem Fall die Überarbeitung der Rechtschreibung, automatisch als motivierender empfunden wird, weil ein starkes Gefühl der Selbstwirksamkeit entstehen kann (Bandura 1978, 149f). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Motivation haben kann, denn die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation bei allen drei Probanden mit der Veränderung der Selbstwirksamkeit korreliert. Zusätzlich scheinen motivationsförderliche Bedingungen im Unterricht ebenfalls Einfluss auf eine höhere Motivation zu haben, da die Probanden in den Interviews verschiedene Aspekte nennen, die sie motiviert haben. Hilfreich sind unterstützende, strukturierende Aufgaben zur Ideenfindung und teilweise das Schreiben am Computer. Die Probanden haben auch von Interesse, Spass und Motivation in Bezug auf die Aufgabenstellung, die echte Zielgruppe, die freie Themenwahl und die Möglichkeit Musik zu hören, gesprochen. Es bedarf aber noch weiterer Forschung, welche Einflüsse in der Unterrichtspraxis Lernende mit ADHS intrinsisch oder auch extrinsisch motivieren, da diese Lernenden, aufgrund ihrer mangelnden Empfänglichkeit für motivierende Einflüsse, nicht so einfach motiviert werden können (Ratey 2001, 153). Der Fall von Dario zeigt aber, dass Selbstregulation der Schlüssel zu höherer Motivation darstellt, weil es von Vorteil ist, wenn man sich unabhängig von äusseren Faktoren motivieren und so das eigene Lernverhalten steuern kann. Langfristig sollten deshalb Lernende mit ADHS zu Gunsten höherer Kontrollierbarkeit weniger von äusseren Motivationsquellen abhängig bleiben und durch höhere selbstregulatorische Fähigkeiten in der Lage sein, sich auch in schwierigen Situationen selbst zu motivieren.

4.4 Limitationen

Die Abstraktheit der Fragestellungen bei der Umfrage und bei den Interviews stellte sich als problematisch für diese Altersstufe heraus, da die Probanden zum Teil keine schlüssigen Antworten auf die gestellten Fragen geben konnten. Zusätzlich verfügte die Interviewerin aufgrund von mangelnder Erfahrung noch nicht über die Fähigkeiten zum professionellen Umgang mit diesen Schwierigkeiten. Dieses Problem führte dazu, dass ab und zu Suggestivfragen und geschlossene Fragen gestellt worden sind. In der Auswertung wurde aber versucht, die Antworten der klar suggestiv gestellten Fragen, nach Möglichkeit, nicht zu berücksichtigen. Es kam aber auch regelmässig vor, dass die Probanden Suggestivfragen entschieden widersprochen haben, was ein Hinweis auf eine tiefe Beeinflussbarkeit sein kann. Zusätzlich ist unklar, ob eine vorliegende mangelnde Selbsteinschätzung und mögliche Defizite der exekutiven Funktionen das Antwortverhalten beeinflusst haben. Da die Ergebnisse hauptsächlich auf Selbsteinschätzungen der Probanden basieren, muss deshalb mit subjektiven Verzerrungen gerechnet werden. Weiter ist nicht klar, ob die Motivation und die Selbstwirksamkeit durch unbekannte andere Faktoren beeinflusst worden sind.

Des Weiteren verfügten die Probanden über keine klinische ADHS-Diagnose, welche aber für eine umfassende Einschätzung der Fälle nötig wäre. Der SDQ-Test liefert keinen Ersatz für eine Abklärung durch eine Fachperson. Dazu kommt die Tatsache, dass häufig komorbide Störungen im Zusammenhang mit ADHS auftreten, welche auch bei den Probanden nicht ausgeschlossen werden können. Bereits vorhandene Schreibfähigkeiten und die habituelle Motivation der Probanden sowie die Ausprägung der ADHS-Störung (siehe Kapitel 1.4.2) können möglicherweise einen Einfluss auf den Wirkungsgrad der Förderung der Selbstregulation haben und beeinträchtigen die Vergleichbarkeit. Eine weitere Limitation stellte der Umstand dar, dass an der Interventionsstudie nur Jungen teilnahmen, auch wenn dies gleichzeitig die Homogenität der Fälle erhöht.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Vielseitigkeit der Interpretationsmöglichkeiten der Ergebnisse weist auf eine Vielzahl von Einflussfaktoren hin, welche bei der Förderung von Lernenden mit ADHS berücksichtigt werden müssen. Dieser Umstand macht die Entwicklung von Förderansätzen kompliziert. Aber die Interpretation der Ergebnisse zeigt auch, dass die grundlegenden Faktoren, die Erfolg, Selbstwirksamkeit und Motivation beeinflussen können, schlussendlich immer wieder bei der Selbstregulation zu finden sind. Dario arbeitet sehr motiviert an seinem Text, obwohl er nicht immer so überzeugt von seinen Fähigkeiten ist, weil er Strategien zur Selbstmotivation und Konzentration anwenden kann. Frederick erlebt einen Misserfolg, weil er die gelernten Strategien noch nicht zielführend anwenden kann, um seine Schreibblockade selbständig bewältigen zu können. Im Gegensatz dazu erlebt Kuno trotz Schreibblockade einen Erfolg, aufgrund seiner, wahrscheinlich zur Bewältigung ausreichend vorhandenen, selbstregulatorischen Fähigkeiten. Natürlich können diese Einflüsse nur vermutet werden und andere Einflussfaktoren können ihre Wirkung reduzieren oder zusätzlich verstärken, aber die Ausführungen im vierten Kapitel geben klare Hinweise auf die Schlüssigkeit dieser Eindrücke. Trotzdem ist die Beantwortung der Fragestellungen im Rahmen dieser Masterarbeit nur im Ansatz möglich, da die Forschungsmöglichkeiten durch den Umfang limitiert sind. Dass trotzdem auf der Basis der kurzen Interventionsstudie verschiedene Aussagen zur Förderung der selbstregulatorischen Fähigkeiten, der Selbstwirksamkeit und der Motivation bei den stereotypischen Fällen „Zappelphilipp“, „Selbstzweifler“ und „stillen Denker“ gemacht werden konnten, zeigt, dass das Forschungsfeld ADHS Potenzial für weitere Forschungen besitzt. Diese Ansicht teilt auch Barkley (1997b, 86), der davon ausgeht, dass Forschungen in Bezug auf exekutive Funktionen, Selbstregulation und ADHS wichtige Informationen zum Verständnis und zur Behandlung von Menschen mit ADHS liefern können. Die Tatsache, dass ADHS im Erwachsenenalter nicht verschwindet (Comings 2006, 57), zeigt die Wichtigkeit des Erwerbs von Strategien zum langfristigen Ausgleich des Selbstregulationsdefizits auf.

Die Kontrolle bzw. Steuerung des eigenen Verhaltens durch selbstregulatorische Fähigkeiten ist nicht nur für die Bewältigung des Schreibprozesses wichtig, sondern kann in allen Lebensbereichen bei der Verfolgung von langfristigen Zielen eine tragende Rolle spielen (Gawrilow 2016, 72). Lernende mit ADHS können deshalb auch nach ihrer Schulzeit und im Alltag von höheren selbstregulatorischen Fähigkeiten profitieren. Um fundierte didaktische Empfehlungen für konkrete Fördermassnahmen abgeben zu können, sind aber umfassendere Studien nötig, die eine grössere Stichprobe mit Lernenden verschiedenen Geschlechts, auf der Basis einer umfassenden professionellen Abklärung der ADHS-Symptomatik durch Fachpersonen, berücksichtigen können. Dieser Meinung ist auch Barkley (1997b, 86), der darauf hinweist, dass ein Grossteil der Literatur zu kognitiven und neuropsychologischen Defiziten zahlreiche methodische Probleme aufweist. Die signifikantesten Probleme sind beispielsweise die mangelnde Berücksichtigung von komorbiden Störungen, familiären Hintergründen und des Entwicklungsniveaus. Es ist aber auch wichtig, bereits auf dem heutigen Forschungsstand geeignete Lernsituationen für Lernende mit ADHS zu schaffen, die den Erwerb der selbstregulatorischen Fähigkeiten fördern. Zwei Faktoren spielen für die Implementation der Erkenntnisse in die Praxis eine Rolle. Zum einen muss zukünftig die Thematik „ADHS und Selbstregulation“ mehr Gewicht in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen erhalten. Das angeeignete Wissen soll ihnen im Schulalltag helfen, das Verhalten und die Probleme von Lernenden mit ADHS besser einschätzen zu können. Zentral ist auch, die didaktische Kompetenz der Lehrpersonen so zu erhöhen, dass sie die Fähigkeit besitzen, die Selbstregulation dieser Lernenden durch adäquate Strategievermittlung, im Rahmen von motivierenden Lernarrangements, zu fördern. Zum anderen braucht es in der Praxis didaktisierte Schreibaufgaben, welche auf die Bedürfnisse von Lernenden mit ADHS abgestimmt worden sind und unabhängig vom Wissensstand, von allen Lehrpersonen im Unterricht verwendet werden können. Solche Schreibaufgaben, welche wahrscheinlich zunächst noch von Didaktikerinnen und Didaktikern entwickelt werden müssen, können die Förderung der selbstregulatorischen Fähigkeiten in der Praxis erleichtern und Lehrpersonen als Modell zur Erstellung von eigenen Schreibaufgaben dienen. Das Ziel ist, dass Lernende mit Schreibschwierigkeiten, durch geeignete Aufgaben, die schönen Seiten des Schreibens erfahren und Erfolge erleben, die sie im Glauben an ihre Fähigkeiten bestärken und sie zu motivierten Schreibenden macht.

Selbstregulation ist der Schlüssel zum Erfolg – mit oder ohne ADHS.

Literaturverzeichnis

- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5*. 5. Aufl. Washington: American Psychiatric Association.
- Banaschewski, Tobias, Wolfgang Woerner, Andres Becker, und Aribert Rothenberger. 2004. „Diagnostik der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung Unterstützung durch den Elternfragebogen zu Stärken und Schwächen des Kindes (SDQ)“. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, Nr. 152: 778–81.
- Bandura, Albert, William H. Freeman, und Company. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bandura, Albert. 1978. „Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change“. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, Perceived Self-Efficacy: Analyses of Bandura's Theory of Behavioural Change, 1 (4): 139–61. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4).
- Bandura, Albert, und Peter G. Barab. 1973. „Processes Governing Disinhibitory Effects through Symbolic Modeling“. *Journal of Abnormal Psychology* 82 (1): 1–9. <https://doi.org/10.1037/h0034968>.
- Barkley, Russell A. 1997a. *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York: Guilford.
- Barkley, Russell A. 1997b. „Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD“. *Psychological Bulletin* 121 (1): 65–94.
- Barkley, Russell A. 2005. *Das grosse ADHS-Handbuch für Eltern. Verantwortung übernehmen für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität*. 2. Bern: Huber.
- Berninger, Virginia W., und William D. Winn. 2008. „Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution“. In *Handbook of Writing Research*, herausgegeben von Charles A. MacArthur, Steve Graham, und Jill Fitzgerald, 96–114. New York: Guilford Press.
- Bertschi, Mirjam, Verena Cathomas, Christian Dischl, Ruth Frei-Schär, Gisela Koller Uhlmann, Stephan Nänny, Claudia Schmelletti, Afra Sturm, und Peter Widmer. 2013. *Sprachstärken*. Herausgegeben von Thomas Lindauer und Werner Senn. 1. Bd. 7. Baar: Klett und Balmer.
- Bong, Mimi, und Einar Skaalvik. 2003. „Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?“. *Educational Psychology Review* 15: 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>.
- Breitenmoser, Beatrice, Andreas Baumann, Nicole Eberhard, Therese Grossmann, Ann Peyer, Judith Stadler, Thomas Zimmermann, und Barbara Zoppi. 2014. *Sprachwelt. Werkbuch*. 3. Aufl. Zürich: Schulverlag.
- Bruning, Roger, Michael Dempsey, Douglas Kauffman, Courtney McKim, und Sharon Zumbrunn. 2013. „Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing“. *Journal of Educational Psychology* 105: 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>.
- Bruning, Roger, und Christy Horn. 2000. „Developing Motivation to Write“. *Educational Psychologist* 35 (1): 25–37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4.
- Bunford, Nora, Steven W. Evans, und Frances Wymbs. 2015. „ADHD and Emotion Dysregulation Among Children and Adolescents“. *Clinical Child and Family Psychology Review* 18 (3): 185–217. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0187-5>.
- Christensen, Carol A. 2004. „Relationship between Orthographic-Motor Integration and Computer Use for the Production of Creative and Well-Structured Written Text“. *British Journal of Educational Psychology* 74 (4): 551–64. <https://doi.org/10.1348/0007099042376373>.
- Comings, David E. 2006. „Clinical and Molecular Genetics of ADHD and Tourette Syndrome: Two Related Polygenic Disorders“. *Annals of the New York Academy of Sciences* 931 (1): 50–83. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05773.x>.
- De la Paz, Susan. 2001. „Teaching Writing to Students With Attention Deficit Disorders and Specific Language Impairment“. *The Journal of Educational Research* 95 (1): 37–47. <https://doi.org/10.1080/00220670109598781>.

- Diener, Mary Beth, und Richard Milich. 1997. „Effects of Positive Feedback on the Social Interactions of Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Test of the Self-Protective Hypothesis“. *Journal of Clinical Child Psychology* 26 (3): 256–65. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2603_4.
- Dilling, Horst, Werner Mombour, und Martin Schmidt. 2015. *ICD-10- Internationale Klassifikation psychischer Störungen*. 10. Aufl. Bern: Hogrefe Verlag.
- Döpfner, Manfred. 1998. „Hyperkinetische Störungen“. In *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie*, herausgegeben von Franz Peterman, 3. Aufl., 165–218. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, Manfred, Jan Frölich, und Gerd Lehmkuhl. 2000. *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)*. 2. Aufl. Bd. 1. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döpfner, Manfred, und Gerd Lehmkuhl. 2006. „Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung - Neuropsychologie“. In *Neurobiologie psychischer Störungen*, herausgegeben von Hans Förstl, Martin Hautzinger, und Gerhard Roth. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Drechsler, Renate. 2009. „Neuropsychologische Theorien zu ADHS“. In *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*, herausgegeben von Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger, Manfred Döpfner, Martin Holtmann, Hartmut Heinrich, Tobias Banaschewski, Miriam Bea, u. a., 92–112. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2017. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 7. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Dweck, Carol S. 2000. *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, Carol S, und Ellen L Leggett. 1988. „A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality“. *Psychological Review*, Nr. 95: 256–73.
- Englert, Carol Sue, Taffy E. Raphael, Kathleen L. Fear, und Linda M. Anderson. 1988. „Students’ Metacognitive Knowledge about How to Write Informational Texts“. *Learning Disability Quarterly* 11 (1): 18–46. <https://doi.org/10.2307/1511035>.
- Flower, Linda. 1979. „Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing“. *College English* 41 (1): 19–37. <https://doi.org/10.2307/376357>.
- Flower, Linda, und John R. Hayes. 1981. „A Cognitive Process Theory of Writing“. *College Composition and Communication* 32 (4): 365. <https://doi.org/10.2307/356600>.
- . 1984. „Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing“. *Written Communication* 1 (1): 120–60. <https://doi.org/10.1177/0741088384001001006>.
- Försterling, Friedrich. 1985. „Attributional Retraining: A Review“. *Psychological Bulletin*, Nr. 98: 495–512.
- Gawrilow, Caterina. 2016. *Lehrbuch ADHS*. München: Reinhardt.
- Goodman, Robert, Allan H. Meltzer, und Julia V. Bailey. 1998. „The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Pilot Study on the Validity of the Self-Report Version“. *Adolescent Psychiatry* 7 (3): 125–30.
- Goodmann, Robert. 2012. „What is the SDQ?“ Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. 1. Januar 2012. <https://www.sdqinfo.org/a0.html>.
- Graham, Steve. 1990. „The Role of Production Factors in Learning Disabled Students’ Compositions“. *Journal of Educational Psychology*, Nr. 82: 781–91.
- . 1997. „Executive Control in the Revising of Students with Learning and Writing Difficulties“. *Journal of Educational Psychology* 89 (2): 223–34. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.223>.
- Graham, Steve, und Karen Harris. 2018. *Writing Better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Graham, Steve, und Karen R. Harris. 1993. „Self-Regulated Strategy Development: Helping Students with Learning Problems Develop as Writers“. *The Elementary School Journal* 94 (2): 169–81. <https://doi.org/10.1086/461758>.
- . 2003. „Students with Learning Disabilities and the Process of Writing: A Meta-Analysis of SRSD Studies“. In *Handbook of Learning Disabilities*, herausgegeben von H. Lee Swanson, Steve Graham, und Karen R. Harris, 323–44. New York: Guilford Press.
- Graham, Steve, Karen R. Harris, Charles A. MacArthur, und Shirley Schwartz. 1991. „Writing and Writing Instruction for Students with Learning Disabilities: Review of a Research Program“. *Learning Disability Quarterly* 14 (2): 89–114. <https://doi.org/10.2307/1510517>.
- Graham, Steve, Charles Macarthur, Shirley Schwartz, und Victoria Page-Voth. 1992. „Improving the Compositions of Students with Learning Disabilities Using a Strategy Involving Product and Process Goal Setting“. *Exceptional Children* 58 (4): 322–34. <https://doi.org/10.1177/001440299205800405>.
- Graham, Steve, und Dolores Perin. 2007. *Writing next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools – A Report to Carnegie Corporation of New York*. New York: Alliance for Excellent Education.
- Guzel-Ozmen, Ruya. 2006. „The Effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in Writing with Mildly Mentally Retarded Turkish Students“. *Exceptional Children* 72 (3): 281–97. <https://doi.org/10.1177/001440290607200302>.
- Hidi, Suzanne, und K. Ann Renninger. 2006. „The Four-Phase Model of Interest Development“. *Educational Psychologist* 41 (2): 111–27. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4.
- Hoogeveen, Mariëtte, und Amos van Gelderen. 2013. „What Works in Writing With Peer Response? A Review of Intervention Studies With Children and Adolescents“. *Educational Psychology Review* 25 (4): 473–502. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9229-z>.
- Hoza, Betsy, Alyson C. Gerdes, Stephen P. Hinshaw, L. Eugene Arnold, William E. Pelham Jr., Brooke S. G. Molina, Howard B. Abikoff, u. a. 2004. „Self-Perceptions of Competence in Children With ADHD and Comparison Children.“ *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 72 (3): 382–91. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.382>.
- Jäncke, Lutz. 2012. *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Hans Huber.
- Jenni, Oskar. 2017. „ADHS Spektrum“. *Lernen und Lernstörungen* 6 (3): 113–21. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000174>.
- Keller, Sylvana, Sabine Ogrin, Wolfgang Ruppert, und Bernhard Schmitz. 2013a. *Gelingendes Lernen durch Selbstregulation. Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe II. Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- . 2013b. *Gelingendes Lernen durch Selbstregulation. Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe II*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kellogg, Ronald T. 1994. *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Klein, Perry D., und Mary A. Rose. 2010. „Teaching Argument and Explanation to Prepare Junior Students for Writing to Learn“. *Reading Research Quarterly* 45 (4): 433–61.
- Kontra K. 2015. *Erfolg ist kein Glück*. Berlin: Four Music. <https://www.youtube.com/watch?v=Acgy-3d4P6o>.
- Kubesch, Sabine, und Sonja Hansen. 2016. „Von der Forschung ins Klassenzimmer und aufs Spielfeld“. In *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*, herausgegeben von Sabine Kubesch, 2. Aufl., 21–24. Bern: Hogrefe Verlag.
- Linnenbrink, Elizabeth, und Paul R. Pintrich. 2000. „Multiple Pathways to Learning and Achievement: The Role of Goal Orientation in Fostering Adaptive Motivation, Affect, and Cognition“. In *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, herausgegeben von Carol Sansone und Judith M Harackiewicz, 196–230. New York: Academic Press.

- Lipstein, Rebecca L., und K. Ann Renninger. 2007. „Putting Things into Words: The Development of 12-15-Year-Old Students' Interest for Writing“. In *Writing and Motivation*, herausgegeben von Suzanne Hidi und Pietro Boscolo, 1. ed, 113–40. Studies in Writing 19. Amsterdam: Elsevier.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., Überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- McCutchen, Deborah. 1988. „Functional Automaticity in Children's Writing: A Problem of Metacognitive Control. Written Communication“ 5 (3): 306–24.
- McCutchen, Deborah, Amy Covill, Susan H Hoyne, und Karen Mildes. 1994. „Individual Differences in Writing: Implications of Translating Fluency“. *Journal of Educational Psychology* 86 (2): 256–66.
- Milich, Richard. 1994. „The Response of Children with ADHD to Failure: If at First You Don't Succeed, Do You Try, Try, Again?“. *School Psychology Review* 23 (1): 11–28. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085692>.
- Möller, Jens, und Ulrich Schiefele. 2004. „Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz“. In *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*, herausgegeben von Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, und Petra Stanat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1>.
- Neuhaus, Cordula. 2016. *ADHS bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. 4. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Olive, Thierry. 2012. „Working Memory in Writing“. In *Past, Present and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*, herausgegeben von Virginia Wise Berninger, 485–503. New York: Psychology Press.
- Olive, Thierry, Rui Alexandre Alves, und São Luís Castro. 2009. „Cognitive Processes in Writing during Pause and Execution Periods“. *European Journal of Cognitive Psychology* 21 (5): 758–85. <https://doi.org/10.1080/09541440802079850>.
- Philipp, Maik. 2013. *Motiviert lesen und schreiben*. Stuttgart: Klett.
- . 2014. *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Philipp, Maik, und Afra Sturm. 2011. „Literalität und Geschlecht: Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstest ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen“. *Didaktik Deutsch* 31: 68–95.
- Pliszka, Steven. 2007. „Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder“. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 46 (7): 894–921. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318054e724>.
- Ratey, John J. 2001. *Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung*. Düsseldorf und Zürich: Walter.
- Renninger, K. Ann. 2009. „Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model“. *Educational Psychologist* 44 (2): 105–18. <https://doi.org/10.1080/00461520902832392>.
- Renninger, K. Ann, und Suzanne Hidi. 2011. „Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest“. *Educational Psychologist* 46 (3): 168–84. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>.
- Ryan, Richard M., und Edward L. Deci. 2000a. „Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.“ *American Psychologist* 55 (1): 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Ryan, Richard M., und Edward L. Deci. 2000b. „When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation“. In *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, herausgegeben von Carol Sansone und Judith M Harackiewicz, 14–56. New York: Academic Press.

- Schiefele, Ulrich. 2009. „Motivieren“. In *Pädagogische Psychologie*, herausgegeben von Elke Wild und Jens Möller, 151–230. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Schiefele, Ulrich, und R. Pekrun. 1996. „Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens“. In *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion*, herausgegeben von Franz Emanuel Weinert, 249–78. Göttingen: Hogrefe.
- Schunk, Dale H. 2001. „Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning“. In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*, herausgegeben von Barry J. Zimmerman und Dale H. Schunk, 125–51. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- . 2012. „Social cognitive theory.“ In *APA educational psychology handbook: Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues*, herausgegeben von Steve Graham, Karen R. Harris, und Tim Urdan, 101–23. Washington: American Psychological Association.
- Schuster, Andreas. 2020. „Schreiben und Leben. Dein Weg zum eigenen Buch“. Spannung erzeugen – 38 Mittel, die du kennen solltest! 25. September 2020. <https://schreiben-und-leben.de/spannung-erzeugen/>.
- Seiwert, Lothar. 2015. *30 Minuten. Zeitmanagement*. Offenbach: Gabal.
- Skrodzki, Klaus. 2009. *Verhaltensauffällige Schüler: Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Herausgegeben von Dirk Menzel und Werner Wiater. UTB Pädagogik, Schulpädagogik 3295. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- „Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)“. 2012. 1. Januar 2012. <https://www.sdqinfo.org/a0.html>.
- Sturm, Afra, und Nadja Lindauer. 2013. „Wenn einen etwas anspringt, dann gehts wie von allein - zur Expertise von Kursleitenden in der Grund- und Nachholbildung“. *leseforum.ch*.
- Sturm, Afra, und Mirjam Weder. 2018. *Schreibkompetenz. Schreibmotivation Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. 2. Aufl. Seelze: Friedrich.
- Troia, Gary A. 2008. „Writing Instruction for Students with Learning Disabilities“. In *Handbook of Writing Research*, herausgegeben von Charles A. MacArthur, Steve Graham, und Jill Fitzgerald, 324–36. New York: Guilford Press.
- Weiner, Bernard. 1974. „An Attributional Interpretation of Expectancy-Value Theory“. In *Cognitive Views of Human Motivation*, 51–69. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-741950-3.50008-2>.
- . 1986. *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. New York: Springer.
- Wortwuchs.de. 2020. „Erzählung“. Wortwuchs. 25. September 2020. <https://wortwuchs.net/erzaehlung/>.
- Zimmerman, Barry J.. 2002. „Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence“. In *Academic motivation of adolescents*, herausgegeben von Frank Pajares und Tim Urdan, 1–27. Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmerman, Barry J. 1998. „Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models“. In *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, herausgegeben von Dale H. Schunk und Barry J. Zimmerman. New York: Guilford Publications.
- . 2000. „Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective.“ In *Self-regulation: Theory, research, and applications*, herausgegeben von Monique Boekaerts, Paul Pintrich, und Moshe Zeidner, 13–39. Orlando, FL: Academic Press.
- . 2011. „Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance“. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, herausgegeben von Barry J. Zimmerman und Dale H. Schunk, 49–64. Educational Psychology Handbook Series. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, Barry J., und Albert Bandura. 1994. „Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment“. *American Educational Research Journal* 31 (4): 845–62. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>.

- Zimmerman, Barry J., Sebastian Bonner, und Robert Kovach. 1996. *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, Barry J., und Magda Campillo. 2003. „Motivating Self-Regulated Problem Solvers“. In *The Psychology of Problem Solving*, herausgegeben von Janet E. Davidson und Robert J. Sternberg, 233–62. Cambridge: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511615771.009.
- Zimmerman, Barry J., und Rafael Risemberg. 1997. „Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective“. *Contemporary Educational Psychology* 22 (1): 73–101.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>.
- Zimmerman, Barry J., und Dale H. Schunk. 2011. „Self-Regulated Learning and Performance. An Introduction and an Overview.“ In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, herausgegeben von Dale H. Schunk und Barry J. Zimmerman. New York: Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, Barry J., Dale H. Schunk, und Maria K. DiBenedetto. 2017. „The Role of Self-Efficacy and Related Beliefs in Self-Regulation of Learning and Performance“. In *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application*, herausgegeben von Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck, und David S. Yeager, Second edition, 313–33. New York: Guilford Press.
- Zimmerman, Barry J., und Dale Schunk. 2008. „Motivation. An Essential Dimension of Self-Regulated Learning“. In *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*, herausgegeben von Barry Zimmerman und Dale Schunk, 1–30. New York: Taylor & Francis Group.

ANHANG

Inhaltsverzeichnis

<u>A. URHEBERSCHAFTSBESTÄTIGUNG.....</u>	<u>1</u>
<u>B. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG ERZIEHUNGSBERECHTIGTE.....</u>	<u>2</u>
<u>C. TRANSKRIBIERTE INTERVIEWS</u>	<u>3</u>
<u>D. QUALITATIVE INHALTSANALYSE INTERVIEWS</u>	<u>4</u>
INHALTSANALYSE - INTERVIEW 1.....	4
INHALTSANALYSE - INTERVIEW 2.....	10
INHALTSANALYSE - INTERVIEW 3.....	14
INHALTSANALYSE - INTERVIEW 4.....	17
INHALTSANALYSE - INTERVIEW 5.....	20
<u>E. QUALITATIVER VERGLEICH INTERVIEWS</u>	<u>27</u>
AUSZUG INTERAKTIVE SEGMENTMATRIX	27
QUALITATIVER VERGLEICH FREDERICK	28
QUALITATIVER VERGLEICH DARIO.....	32
QUALITATIVER VERGLEICH KUNO	36
<u>F. BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE</u>	<u>40</u>
BEOBACHTUNGSPROTOKOLL FREDERICK	40
BEOBACHTUNGSPROTOKOLL DARIO.....	41
BEOBACHTUNGSPROTOKOLL KUNO	41
<u>G. QUANTITATIVE DATEN IN TABELLEN UND ZUSÄTZLICHE GRAFIKEN</u>	<u>42</u>
QUANTITATIVE DATEN FREDERICK	42
QUANTITATIVE DATEN DARIO	44
QUANTITATIVE DATEN KUNO	46
<u>H. MOTIVATIONS- UND KONZENTRATIONSKARTEN.....</u>	<u>48</u>
<u>I. LERNAUFGABE ERZÄHLUNG</u>	<u>48</u>

B. Einverständniserklärung Erziehungsberechtigte

Liebe Eltern

Als Abschluss meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich verfasse ich in meinem Studiengang „Fachdidaktik Schulsprache Deutsch“ meine Masterarbeit zum Thema „Erfolgreich schreiben“. Ich interessiere mich dafür, wie man Schülerinnen und Schüler durch geeignete Schreibaufgaben gezielt im Schreibunterricht fördern kann. Ziel ist es, dass Lehrpersonen den Schreibunterricht besser an die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler anpassen können. Innerhalb der Masterarbeit werde ich eine Studie starten, welche auf Interviews mit Schülerinnen und Schüler basiert. Dazu möchte ich mehrere Schülerinnen und Schüler aus der Klasse auswählen, mit welchen ich vor, während und nach der Bearbeitung einer Schreibaufgabe Interviews führen werde. In den Interviews werden Fragen rund um das Schreiben und die damit verbundenen Schwierigkeiten und Anforderungen gestellt. Die ausgewählten Schülerinnen und Schüler profitieren durch die intensive Betreuung von einer besonderen individuellen Förderung. Von den Interviews wird eine Audioaufnahme gemacht und anschliessend verschriftlicht. Dabei werden die Interviews vollständig anonymisiert, so dass der Datenschutz auf jeden Fall gegeben ist. Namen, Ortsangaben und der Name der Schule werden ausgelassen oder verfremdet.

Ich hoffe auf Ihre Unterstützung zählen zu können. Es ist aus meiner Sicht sehr wichtig, dass Lehrpersonen besser verstehen, wie sie im Unterricht auf Schülerinnen und Schüler eingehen und sie gezielt beim Schreiben fördern können. Mit der Teilnahme können Sie einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung des Schreibunterrichts in der Schule leisten.

Falls Sie Fragen haben, dürfen Sie sich gerne bei mir melden.

Einwilligungserklärung

Ort, Datum:

Hiermit erlaube ich meinem Sohn / meiner Tochter die Teilnahme an Interviews und Befragungen zum Thema „Schreiben“ und dessen Protokollierung mithilfe eines Audioaufnahmegeräts und profitiere so von einer besonderen Förderung für mein Kind. Ich bin damit einverstanden, dass die im Rahmen der Interviews erstellten Protokolle in anonymisierter Form im Rahmen der Masterarbeit von Fabienne Frischherz an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Universität Zürich verwendet werden. Die Ergebnisse der Studie werden nur in anonymisierter Form genutzt.

Unterschrift Erziehungsberechtigte:

Unterschrift Schüler/in:

0 Wir möchten nicht, dass unser Sohn / unsere Tochter an einem Interview zum Thema „Schreiben“ teilnimmt.

Unterschrift Erziehungsberechtigte:

C. Transkribierte Interviews

Die Transkripte der 15 Interviews sind sehr umfangreich (113 Seiten) und befinden sich deshalb auf einem separaten USB-Stick, welcher dieser Masterarbeit beiliegt.

Inhaltsübersicht Daten USB-Stick

INTERVIEW 1

TRANSKRIPT INTERVIEW 1 - FREDERICK
TRANSKRIPT INTERVIEW 1 - DARIO
TRANSKRIPT INTERVIEW 1 - KUNO

INTERVIEW 2

TRANSKRIPT INTERVIEW 2 - FREDERICK
TRANSKRIPT INTERVIEW 2 - DARIO
TRANSKRIPT INTERVIEW 2 - KUNO

INTERVIEW 3

TRANSKRIPT INTERVIEW 3 - FREDERICK
TRANSKRIPT INTERVIEW 3 - DARIO
TRANSKRIPT INTERVIEW 3 - KUNO

INTERVIEW 4

TRANSKRIPT INTERVIEW 4 - FREDERICK
TRANSKRIPT INTERVIEW 4 - DARIO
TRANSKRIPT INTERVIEW 4 - KUNO

INTERVIEW 5

TRANSKRIPT INTERVIEW 5 - FREDERICK
TRANSKRIPT INTERVIEW 5 - DARIO
TRANSKRIPT INTERVIEW 5 - KUNO

ERGÄNZUNG ATTRIBUTION

D. Qualitative Inhaltsanalyse Interviews

Inhaltsanalyse - Interview 1

S1 - Frederick

S2 - Dario

S3 - Kuno

Inter-view	Pro-band	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	S1	1	Macht das Schreiben an sich Spass	Schreiben macht Spass	K1 Bedeutung des Schreibens - Gut schreiben ist wichtig im Alltag (Mails) - spannende Erzählungen sind wichtig K2 Misserfolge - schreibt viel zu gross - mangelnde Konzentration - mangelnde Motivation Grund: verliert das Interesse, gibt auf, lässt sich von anderen ablenken K3 Erfolge - kann gut schnell schreiben - ist schnell fertig mit einem Text Grund: Keine Attribution K4 Strategien - Strategien bei mangelnder Konzentration: draussen arbeiten oder Ruhe im Klassenzimmer - Keine Schreibstrategien - Strategien bei mangelnder Motivation: Neues herausfinden (neue Ideen) oder neuer Text, um Interesse zu erhöhen (gibt an, keine Strategien zu kennen) K5 Konzentration - Konzentration ist wichtig, dass man weiss, wie man weiter schreiben kann - Kann sich nicht so gut beim Schreiben konzentrieren K6 Motivation - mangelndes Interesse hat negativen Einfluss auf die Motivation - Schreiben macht Spass, wenn man spannende Geschichten schreiben kann - Manchmal keine Lust zum Schreiben (gibt dann auf)
1	S1	2	Nicht so Spass macht ihm, dass er manchmal keine Lust hat	Manchmal keine Lust zu schreiben	
1	S1	3	Wenn die Geschichte spannend ist, macht Schreiben Spass	Spannende Geschichten zu schreiben, macht Spass	
1	S1	4	Wenn er nicht mehr weiter weiss, muss er sich halt konzentrieren	Konzentration ist wichtig, damit man weiter arbeiten kann	
1	S1	5	Wenn er sich nicht konzentrieren kann, versucht er es einfach. Manchmal klappt es und manchmal nicht	Bei mangelnder Konzentration einfach versuchen, manchmal erfolgreich, manchmal nicht erfolgreich	
1	S1	6	manchmal denkt er sich etwas aus, um sich besser konzentrieren zu können und manchmal schreibt er auch einfach	Überlegen, wie man sich besser konzentrieren kann oder einfach schreiben	
1	S1	7	Es ist ihm wichtig, gut schreiben zu können	Gut schreiben können, ist wichtig	

1	S1	8	Schreiben ist wichtig, weil wenn man das nicht kann, hat man Pech gehabt und kann keine Mails schreiben	Wenn man nicht gut schreiben kann, kann man auch keine Mail schreiben
1	S1	9	Es ist ihm wichtig eine gute Erzählung zu schreiben, die spannend ist und die man lesen kann	Spannende und lesbare Erzählungen sind wichtig
1	S1	10	Kennt keine Strategien zum Schreiben	Keine Schreibstrategien
1	S1	11	Kann besonders gut schnell schreiben	Kann gut schnell schreiben
1	S1	12	Ist schnell fertig mit dem Schreiben	Ist schnell fertig mit dem Schreiben
1	S1	13	Schreibt manchmal viel zu gross	Schreibt viel zu gross
1	S1	14	Weiss nicht, warum er besonders schnell schreiben kann	kennt den Grund nicht für die Fähigkeit „schnelles Schreiben“
1	S1	15	gelingt ihm nicht so gut beim Schreiben konzentriert und motiviert zu bleiben	kann sich nicht so gut beim Schreiben motivieren und konzentrieren
1	S1	16	verliert manchmal die Motivation, weil es ihn nicht mehr interessiert, da der Text nicht mehr so spannend ist	bei mangelndem Interesse geht die Motivation verloren
1	S1	17	Wenn er die Motivation verliert, versucht er wieder etwas Neues herauszufinden oder fängt neu mit dem Text an	Strategie bei mangelnder Motivation: Neues herausfinden oder neu anfangen mit dem Text
1	S1	18	gibt manchmal beim Schreiben einfach auf	gibt manchmal auf
1	S1	19	Es gibt nichts, was ihm hilft motiviert zu bleiben, weiss nicht, wie er sich selbst motivieren kann	Kennt keine hilfreiche Strategie zur Selbstmotivation
1	S1	20	Wenn er beim Schreiben abgelenkt wird, fragt er, ob er draussen arbeiten darf oder „schnurrt“ (quatscht) mit und lässt sich ablenken	Bei Ablenkung draussen arbeiten oder mitmachen
1	S1	21	Am meisten hilft es ihm konzentriert zu bleiben, wenn er draussen arbeiten darf oder wenn es im Klassenzimmer ruhig ist	Draussen arbeiten oder Ruhe im Klassenzimmer hilft beim Konzentrieren

1	S1	22	Sein Text ist fertig, wenn das Spannende weg ist, aber der Schluss trotzdem noch ein wenig spannend ist	Fertig mit Schreiben, wenn der Text nicht mehr spannend ist	
1	S2	1	Er ist kein guter Schreiber, weil er nicht schön schreiben kann	Um gut schreiben zu können, muss man schön schreiben können	K1 Bedeutung des Schreibens - Gut schreiben, heisst schön schreiben und spannend schreiben - Gut schreiben ist nicht wichtig, da die Eltern auch nicht schön schreiben können (Vorbild) - Gut schreiben ist wichtig, damit andere einen spannenden Text lesen können
1	S2	2	Auf dem Computer könnte er schon schreiben	Kann auf dem Computer schreiben	
1	S2	3	Stimmt der Aussage zu: Um gut schreiben zu können, muss man hauptsächlich schön schreiben können	Um gut schreiben zu können, muss man schön schreiben können	K2 Misserfolge - fehlende Ideen - Handschrift
1	S2	4	Beim Inhalt ist es wichtig, spannend schreiben zu können	Gut schreiben heisst beim Inhalt spannend schreiben zu können	
1	S2	5	er kann nicht so gut spannende Geschichten schreiben, weil er kaum Ideen hat	Ideen fehlen, um spannend schreiben zu können	K3 Erfolge - guter Text bei Spass und bei vielen Ideen Grund: guter Tag gehabt, Lust zum Schreiben gehabt
1	S2	6	Spass macht das Schreiben, wenn man Ideen hat	viele Ideen → Spass beim Schreiben	
1	S2	7	Man schreibt einfach los und dann macht es einfach Spass und wenn man nichts mehr weiss, macht es keinen Spass mehr	flüssiges Schreiben macht Spass, Schreibblockaden machen keinen Spass, Ideen haben / wissen was Schreiben = Spass	K4 Strategien - Keine Schreibstrategien - Kennt Planungsstrategie aber nicht nützlich (braucht zu viel Zeit) - Keine Motivationsstrategien - Strategie zur Konzentration: Ruhe
1	S2	8	Wenn er keine Ideen mehr hat, wartet er 5 Minuten und hat dann vielleicht Ideen	Strategie, wenn keine Ideen: 5 Minuten warten	
1	S2	9	Er schreibt dabei nichts auf, denkt einfach	Nachdenken ohne etwas aufzuschreiben	

1	S2	10	Es ist für ihn nicht so wichtig, gut schreiben zu können, weil seine Eltern auch keine schöne Schrift haben	Gut schreiben zu können, ist nicht so wichtig, weil die Eltern keine schöne Schrift haben. Um gut schreiben zu können muss man schön schreiben können
1	S2	11	Man braucht keine schöne Schrift	schöne Schrift ist nicht wichtig
1	S2	12	Eine Lehrperson hat ihm gesagt, dass er keine schöne Schrift hat und er merkt es auch selber	negative Rückmeldung erhalten zur Schrift und deckt sich mit eigener Einschätzung
1	S2	13	Schreiben ist ihm wichtig, dass andere Spass haben beim Lesen	Schreiben ist wichtig, damit andere Spass haben beim Lesen
1	S2	14	Kennt keine Strategien zum Schreiben	Keine Schreibstrategien
1	S2	15	Ideen hat er meistens von Filmen	Ideen von Filmen
1	S2	16	Mind-Map kennt er, braucht er aber nie, findet er nicht nützlich, weil es so viel Zeit braucht	Mind-Map ist nicht nützlich, da zu zeitaufwendig
1	S2	17	er fängt lieber direkt an zu schreiben	direkt schreiben, ohne Planung
1	S2	18	An Texten ist ihm besonders gut gelungen, dass er Spass daran hatte und richtig viele Ideen hatte	Gut gelungener Text: Spass beim Schreiben und viele Ideen
1	S2	19	Er weiss nicht genau, warum ihm das besonders gut gelungen ist, vielleicht hat er einen guten Tag gehabt an dem er gerade Lust zum Schreiben gehabt hat	Attribution für Erfolg: guten Tag gehabt, Lust zum Schreiben gehabt (Motivation?)
1	S2	20	Ein weiterer Grund für seine Demotiviertheit beim Schreiben, neben den mangelnden Ideen, ist, wenn es langweilig ist	Keine Motivation bei langweiligem Text
1	S2	21	er kann fast eine halbe Stunde am Stück an einem Text arbeiten	Kann 30 Minuten am Stück arbeiten
1	S2	22	es gelingt ihm nicht so gut, nicht ablenkt zu werden, wenn jemand redet oder es Geräusche gibt, dann muss er immer schauen	Ablenkung durch Geräusche oder Gespräche
1	S2	23	Wenn er nicht motiviert ist zum Schreiben, dann denkt er einfach nicht mehr daran	mangelnde Motivation → schreibt nicht (Verdrängung)

1	S2	24	Wenn er aber schreiben muss in der Schule und nicht motiviert ist, denkt er sinnlose Sachen	mangelnde Motivation → sinnlose Sachen überlegen (unklar)	
1	S2	25	Er hat keine Strategien, um motiviert zu bleiben	Keine Strategien zur Selbstmotivation	
1	S2	26	Wenn er abgelenkt wird beim Schreiben, dann lacht er mit, wenn es lustig ist	Ablenkung durch Geräusche oder Gespräche	
1	S2	27	Ruhe hilft ihm konzentriert zu bleiben	höhere Konzentration, wenn es ruhig ist	
1	S2	28	Er merkt, dass ein Text fertig ist, wenn es ruhiger wird, wenn er den Schluss gefunden hat	Text ist fertig, wenn er den Schluss gefunden hat	
1	S3	1	Er ist kein guter Schreiber, weil ihn das Schreiben vielleicht nicht so interessiert	Kein guter Schreiber, da kaum Interesse	K1 Bedeutung des Schreibens - Gut schreiben ist wichtig für eine Lehrstelle - Erzählung schreiben ist nicht so wichtig K2 Misserfolge - Rechtschreibung K3 Erfolge - In Abschnitte einteilen - guter Text, wenn vorher geplant K4 Strategien - Schreibstrategie ist dranbleiben - Keine Motivationsstrategie - Keine Konzentrationsstrategie (nicht nötig) K5 Konzentration - lässt sich nicht von anderen ablenken K6 Motivation - Spass beim Thema Sport (Interesse)
1	S3	2	wenn es um Texte geht, die ihn interessieren, macht ihm Schreiben Spass (Texte über Sport)	Interesse bei Texten über Sport → Spass	
1	S3	3	Nicht so Spass macht ihm, wenn es um langweilige Texte geht oder lange Texte	Kein Interesse bei langen und langweiligen Texten	
1	S3	4	Ist ihm wichtig gut schreiben zu können, da das wichtig für eine Lehrstelle ist	Gut schreiben ist wichtig für eine Lehrstelle	
1	S3	5	eine gute Erzählung zu schreiben, ist ihm nicht so wichtig	Gute Erzählung ist nicht so wichtig	
1	S3	6	Kennt keine Strategien zum Schreiben, ausser einfach dranbleiben und nicht wegschieben, findet die Strategie ein wenig nützlich	Schreibstrategien sind dranbleiben und nicht aufschreiben	
1	S3	7	besonders gut gelingt ihm beim Schreiben das Aufteilen in Abschnitte, weil er das so gelernt hat	Kann den Text gut in Abschnitte einteilen	
1	S3	8	Nicht so gut gelingt ihm beim Schreiben die Rechtschreibung, weil er viele Flüchtigkeitsfehler macht	Rechtschreibung gelingt nicht so gut	
1	S3	9	er hat keine Strategien um motiviert zu bleiben, muss halt einfach schreiben, macht es dann, wenn er muss	Keine Motivationsstrategien	

1	S3	10	wenn ihn jemand ablenkt beim Schreiben, antwortet er einfach nicht	Lässt sich nicht ablenken
1	S3	11	er merkt, dass ein Text fertig ist, wenn es ein trauriges Ende gibt	Text ist fertig, wenn das Ende traurig ist
1	S3	12	Er weiss nicht mehr welche positiven Rückmeldungen er von Lehrpersonen zu seinen Texten erhalten hat	keine Erinnerung an positive Rückmeldungen von Lehrpersonen
1	S3	13	negative Rückmeldungen hat er zur Rechtschreibung bekommen	Erinnerung an negative Rückmeldung in Bezug auf die Rechtschreibung
1	S3	14	Inhalt war bei manchen Texten recht gut aber bei einem Text weiss er noch, war es nicht gut	Erinnerung besonders an negative Rückmeldung in Bezug auf Inhalt
1	S3	15	ob er einen guten Text schreibt, hängt davon ab, ob er vorher überlegt, was er schreiben will	Guter Text, wenn vorher geplant
1	S3	16	wenn er einen schlechten Text geschrieben hat, dann hat er es nicht richtig auf den Punkt gebracht, war vielleicht abgelenkt	Gründe für schlechten Text sind mögliche Ablenkung und deshalb nicht auf den Punkt gebracht

Inhaltsanalyse - Interview 2

Inter-view	Pro-band	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2	S1	1	Motiviert in der Planungsphase durch Probieren und abwechselnd Schreiben und Pause machen	Keine konkrete Motivationsstrategie angewendet	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> - Kein Misserfolg - Schwierigkeiten in Bezug auf Motivation bzw. Volition - Motivationsstrategie „Belohnung“ nicht erfolgreich - Schreiben von Hand
2	S1	2	Probleme bei der Motivation, weil er nicht mehr wollte oder zu wenig Energie hatte	Mangel an Motivation durch mangelnde Volition und Energie	
2	S1	3	Aufgabe mit den Figuren hat am meisten motiviert, war cool die Figuren zu sammeln	Motivation durch Figuren entwerfen	
2	S1	4	Planen der Handlung war eine nützliche Strategie, durch die Fragen, die geholfen haben herauszufinden, was man schreiben möchte	Tabelle „Planung der Handlung“ als nützliche Planungsstrategie	K3 Strategien <ul style="list-style-type: none"> - Motivationsstrategie „kleine Ziele“ - Planungsstrategie „Planung der Handlung“ K4 Motivation <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten bei der Motivation durch Schreiben von Hand
2	S1	5	Problem mit dem Schreiben von Hand während der Planungsphase, weil zwischendurch keine Lust mehr gehabt	mangelnde Volition wegen Schreiben von Hand	
2	S1	6	Problem gelöst durch Ideen suchen und einfach aufschreiben	Keine konkreten Strategien zur Lösung des Problems	K5 Passung Lernaufgabe <ul style="list-style-type: none"> - Planung der Handlung - Figuren entwerfen ist motivierend - Schreibziel hilft bei der Ideenfindung K6 Selbstwirksamkeit <ul style="list-style-type: none"> zu 70-80% sicher, eine gute Planung zu haben
2	S1	7	Motivation zum Schreiben mittels Belohnung versucht, aber nicht so erfolgreich (Gummibärli)	Motivationsstrategie „Belohnung“ nicht erfolgreich	
2	S1	8	Andere Strategie gewählt: Motivation zum Schreiben durch kleine Ziele und Pausen	Motivationsstrategie „kleine Ziele“ setzen erfolgreich	
2	S1	9	Gut gelungen ist der Spannungsaufbau, weil er Glück gehabt und sich ein wenig angestrengt hat (Anstrengung und es eine leichte Aufgabe war → Ergänzung aus Fragebogen)	Erfolg: Spannung, weil Anstrengung und leichte Aufgabe	

2	S1	10	Alles ist gut gelungen, es gibt nichts, was nicht gut gelungen ist	Kein Misserfolg	
2	S1	11	Am meisten geholfen hat bei der Lernaufgabe „Planung der Handlung“ und das Schreibziel	Hilfreich bei der Lernaufgabe: Planung der Handlung und Schreibziele	
2	S1	12	Schreibziel hat geholfen, weil man dort aufschreiben konnte, was man machen wollte und hat zur Idee für die Geschichte geführt	Schreibziel hilft bei der Ideenfindung	
2	S1	13	7-8 sicher, dass die Planung gut ist	Relativ sicher, eine gute Planung zu haben (70-80%)	
2	S2	1	Hatte Lust zu schreiben, um anderen Kindern eine Freude zu machen	Motivation durch Zielgruppe	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Planung der Handlung, weil schwierige Aufgabe - Namen der Figuren
2	S2	2	Besonders motiviert, weil schon lange nichts mehr geschrieben	Motivation, weil länger nichts geschrieben	K2 Erfolg - Guter Titel und lustige Namen gefunden (Anstrengung)
2	S2	3	Motiviert, weil es eine Geschichte ist	Schreibt gerne Erzählungen	K3 Strategien - Planungsstrategie „Planung der Handlung“
2	S2	4	Planung der Handlung besonders gerne gemacht, weil so auf viele Ideen gekommen	Tabelle „Planung der Handlung“ hilfreich bei der Ideenfindung	K4 Motivation - Lust zu schreiben, da länger nichts geschrieben - motiviert durch Zielgruppe - gute Planung durch Motivation
2	S2	5	Schreibziel war nützlich, um Ideen zu finden	Schreibziel hilft bei der Ideenfindung	K5 Passung Lernaufgabe - Schreibziel und Planung der Handlung hilft bei der Ideenfindung - Aufgabe zu Charaktereigenschaften hilfreich
2	S2	6	Schwierigkeiten die Namen der Figuren zu finden und dann von etwas Bekanntem übernommen	Schwierigkeiten bei Namen der Figuren	K6 Selbstwirksamkeit sehr sicher, eine gute Planung zu haben
2	S2	7	Besonders gelungen ist der Titel und die Namen der Figuren, weil sie lustig sind	Erfolg: Guter Titel und lustige Namen	
2	S2	8	Titel ist besonders gut, weil es um einen Clown geht	Titel gut, weil ein Clown vorkommt	
2	S2	9	Titel ist gut gelungen, weil schon gewusst, was passiert und weil angestrengt (Ergänzung aus Fragebogen)	Attribution für Erfolg: Anstrengung	

2	S2	10	Noch nicht so zufrieden mit Planung der Handlung, weil immer wieder andere Ideen gehabt und „Gründe für das Problem“ war schwierig zu beantworten Grund: Schwierige Aufgabe (Ergänzung aus Fragebogen)	Misserfolg: Planung der Handlung (Gründe für das Problem) Attribution: schwierige Aufgabe	
2	S2	11	Geholfen hat die Aufgabe mit den Charaktereigenschaften zu den Figuren, weil man es besser beschreiben kann	Aufgabe zu Charaktereigenschaften hilfreich	
2	S2	12	Sehr sicher, über gute Planung, weil motiviert zum Schreiben	Sehr sicher gute Planung zu haben, weil motiviert	
2	S3	1	Keine Motivations-schwierigkeiten beim Planen gehabt, weil es beim Schreiben dann viel einfacher geht	Motiviert beim Planen, da hilfreich für das Schreiben	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Ziele der Figuren - Einleitung Attribution: mangelnde Fähigkeit K2 Erfolg - Planung der Handlung Attribution: Glück K3 Strategien - Planungsstrategie „Planung der Handlung“ - Unterstützung holen bei LP, Freunden oder Geschwistern K4 Motivation - motivierende Aufgaben helfen am meisten - motiviert beim Planen, weil hilfreich für das Schreiben - Keine Motivation bei Schreibblockade K5 Passung Lernaufgabe - Planung der Handlung K6 Selbstwirksamkeit zu 60-70% sicher, eine gute Planung zu haben
2	S3	2	Keine Aufgabe, die besonders motiviert hat	Keine bestimmte Aufgabe hat motiviert	
2	S3	3	Strategie „Planung der Handlung“ hilfreich, da es da schon um die Handlung geht	Strategie „Planung der Handlung“ hilfreich	
2	S3	4	Schwierigkeiten bei den Zielen der Figuren	Schwierigkeiten bei Zielen der Figuren	
2	S3	5	Schwierigkeiten durch Unterstützung LP gelöst	Unterstützung der Lehrperson war hilfreich	
2	S3	6	Besonders gut gelungen ist „Planung der Handlung“, weil es Glück war	Erfolg: Planung der Handlung Attribution: Glück	
2	S3	7	Nicht so gut gelungen ist die Einleitung, weil nicht klar, wie man anfangen könnte, hätte noch etwas mehr schreiben müssen. Hatte schon immer Mühe mit der Einleitung: Fähigkeiten	Misserfolg: Einleitung noch nicht so klar Attribution: Fähigkeiten	

2	S3	8	Hat sich früher Hilfe von Kollegen oder Geschwistern geholt bei diesem Problem	Hilfe von Freunden und Geschwistern
2	S3	9	Aufgaben, die motivieren helfen am meisten	Motivierende Aufgaben helfen am meisten
2	S3	10	Sicher, eine gute Planung zu haben: sechs, sieben	Zu 60%-70% sicher, eine gute Planung zu haben
2	S3	11	Nicht so motiviert mit dem Schreiben anzufangen	wenig Motivation für die Schreibphase
2	S3	12	Nicht motiviert, wenn nicht mehr klar ist, was noch schreiben	Nicht motiviert bei Schreibblockade

Inhaltsanalyse - Interview 3

Inter-view	Pro-band	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3	S1	1	Motiviert bei vielen Ideen, unmotiviert, wenn keine Ideen	Motivation hängt von Ideen ab	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Tastaturschreiben: langsam und schwer Buchstaben zu finden (einfacher von Hand) - Ideen finden Attribution: mangelnde Fähigkeiten
3	S1	2	Nicht schnell mit dem Tastaturschreiben, obwohl in der sechsten Klasse gelernt	Langsam beim Tastaturschreiben	
3	S1	3	Schreiben von Hand ist nicht mühsam, aber es ist auch schwierig die Buchstaben bei der Tastatur zu finden	Schwierigkeiten Buchstaben bei der Tastatur zu finden	
3	S1	4	Schreibt lieber von Hand, weil dort mehr Ideen kommen und die einfach aufgeschrieben werden können	Von Hand können Ideen einfach aufgeschrieben werden	K2 Erfolg - Schluss, da mittelgutes Ende Attribution: Glück K3 Strategien - Vor dem Schreiben das Thema finden - Schreibblockade: Hilfestellung von LP erhalten (LP hat beim Schreiben assistiert) K4 Motivation - Hängt vom Finden von Ideen an
3	S1	5	Hat versucht motiviert zu bleiben, indem er überlegt, einzelne Sätze aufgeschrieben und nochmals durchgelesen hat	Versuch der Selbstmotivation durch Überlegen, Aufschreiben und Durchlesen	
3	S1	6	Mit dem Schreiben sind mehr Ideen gekommen, zuerst gute und dann wieder schlechte	Mit dem Schreiben mehr Ideen, aber nicht alle waren gut	K5 Passung Lernaufgabe - Keine Angabe K6 Selbstwirksamkeit zu 70% sicher, eine gute Erzählung geschrieben zu haben
3	S1	7	Während dem Diktieren ist ein bestimmter Ort in den Sinn gekommen und dadurch die Idee für den Zirkus geführt	Vorstellung eines bestimmten Ortes im Dorf hat zu mehr Ideen geführt	
3	S1	8	Besonders gut gelungen ist der Schluss, weil es ein mittelgutes Ende gab, Grund: Glück	Erfolg: Schluss Attribution: Glück	
3	S1	9	Nicht so gut gelungen ist das Ideen sammeln, wegen mangelnden Fähigkeiten	Misserfolg: Ideen sammeln Attribution: Fähigkeiten	
3	S1	10	Sicher, eine gute Erzählung geschrieben zu haben (sieben)	zu 70% sicher, eine gute Erzählung zu haben	
3	S1	11	Schreibt lieber von Hand als mit dem PC	Lieber von Hand als mit PC schreiben	
3	S1	12	Tipp zum Schreiben: Zuerst überlegen worüber er schreiben will und dann anfangen	Tipp: Thema finden und dann anfangen	

3	S2	1	Motiviert, da das erste Mal auf dem PC geschrieben	Motivation durch Schreiben am PC	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Keine Schwierigkeiten
3	S2	2	Hatte keine Motivations-schwierigkeiten wegen PC	Motivation durch Schreiben am PC	K2 Erfolg - viele Ideen bei den Problemen Attribution: hat Spass gemacht
3	S2	3	Strategie: Drauflos geschrieben und nochmals Planung angeschaut	Strategie: Mit Planung arbeiten und drauflos schreiben	K3 Strategien - Mit Planung arbeiten - drauflos schreiben
3	S2	4	Keine Schwierigkeiten aufgetreten	Keine Schwierigkeiten	K4 Motivation - Motivation durch Schreiben am PC - Motivation durch Thema
3	S2	5	Gut gelungen ist der Text bei den Problemen, da viele Ideen Grund: Einfache Aufgabe, da es Spass gemacht hat	Erfolg; viele Ideen bei den Problemen Attribution: Einfache Aufgabe, hat Spass gemacht	K5 Passung Lernaufgabe - Thema - Planung der Figuren hilfreich
3	S2	6	Planung hat geholfen, vor allem die Aufgaben zu den Figuren	Planung der Figuren war hilfreich	K6 Selbstwirksamkeit zu 80% sicher, eine gute Erzählung geschrieben zu haben
3	S2	7	Sicher, eine gute Erzählung geschrieben zu haben (acht)	80% sicher, eine gute Erzählung zu haben	
3	S2	8	Ferien vor dem Schreiben haben geholfen, weil man nicht daran denken konnte	Unterbruch im Prozess war hilfreich	
3	S2	9	Zeitungsbericht hätte nicht gleich Spass gemacht, Genre ist wichtig	Motivation durch Genre	
3	S3	1	Motiviert durch Dranbleiben, um fertig zu werden	Motivation durch Ziel vor Augen	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Schreibblockade am Anfang bei der Einleitung → Motivationsprobleme Attribution: mangelnde Fähigkeiten - Einleitung zu viel direkte Rede
3	S3	2	Schwierigkeiten bei der Motivation am Anfang, nochmals in die Planung geschaut, drauflos geschrieben und Geschriebenes nochmals gelesen	Mangelnde Motivation durch Schreibblockade hilfreich war drauflos schreiben und Planung, lesen des Geschriebenen	K2 Erfolg - Problem und Schluss Attribution: Anstrengung
3	S3	3	Gut gelungen ist das Problem und der Schluss, weil es spannend geworden ist. Grund: Anstrengung	Erfolg: Problem und Schluss Attribution: Anstrengung	K3 Strategien - Drauflos schreiben - Planung anschauen (Planung der Handlung) - Geschriebenes durchlesen
3	S3	4	Nicht gut gelungen ist der Anfang, weil nicht klar gewesen ist, wie anfangen.	Misserfolg: Anfang, Einleitung	K4 Motivation - Mangelnde Motivation bei Schreibblockade - Motiviert durch Ziel den Text

			Grund: Fähigkeiten	Attribution: Fähigkeit	fertig zu stellen
3	S3	5	Planung der Handlung hat am meisten geholfen bei der Lernaufgabe	Planung der Handlung war hilfreich beim Schreiben	K5 Passung Lernaufgabe - Planung der Handlung
3	S3	6	Relativ sicher, eine gute Erzählung geschrieben zu haben (sechs), weil noch nicht mit der Einleitung zufrieden, weil zu viel direkte Rede	Gute Erzählung zu 60%, Einleitung hat zu viel direkte Rede	
3	S3	7	Tipp zum Schreiben: Dranbleiben und an den Schluss denken, wenn man dann fertig ist	Motivation durch Ziel vor Augen (Text fertig stellen)	K6 Selbstwirksamkeit zu 60% sicher eine gute Erzählung geschrieben zu haben

Inhaltsanalyse - Interview 4

Inter-view	Pro-band	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
4	S1	1	Motiviert durch Musik	Motivation durch Musik	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Schreiben auf der Tastatur Attribution: Schwierige Aufgabe - Überarbeitung Rechtschreibung Attribution: mangelnde Fähigkeiten - Direkte Rede
4	S1	2	Keine Schwierigkeiten gehabt sich zu motivieren, weil Musik gehört	Motivation durch Musik, keine Motivationsprobleme	
4	S1	3	Hat sich aufgeregt, weil am PC alles gelöscht worden ist, weil zuvor alles markiert hat und dann die Lösch Taste gedrückt hat	Schwierigkeiten beim Bedienen des Textprogramms	
4	S1	4	Durch die Musik nichts gehört, was ablenken kann	Weniger Ablenkung durch Musik	K2 Erfolg - Konzentration durch Musik Attribution: Anstrengung - Inhalt überarbeiten K3 Strategien - Musik hören mit Playlist für mehr Motivation und Konzentration
4	S1	5	Keine Aufgabe hat besonders motiviert von der Lernaufgabe	Lernaufgabe hatte keinen Einfluss auf Motivation	
4	S1	6	Keine andere Strategie ausser Musik hören verwendet	Strategie: Musik hören	K4 Motivation - Motivation durch Musik - Keine Motivationsprobleme K5 Passung Lernaufgabe - Peerfeedback war hilfreich
4	S1	7	Gut gelungen: Gute Konzentration mit der Musik, Grund: Anstrengung	Erfolg: Konzentration durch Musik Attribution: Anstrengung	
4	S1	8	Hat eine Playlist gemacht, um Musik zu hören ohne Umschalten, um sich besser konzentrieren zu können	Strategie: Playlist für mehr Konzentration	K6 Selbstwirksamkeit zu 60% sicher den Text gut überarbeitet zu haben
4	S1	9	Nicht gut gelungen: Schreiben auf der Tastatur Grund: Schwierige Aufgabe	Misserfolg: Schreiben auf der Tastatur Attribution: Schwierige Aufgabe	
4	S1	10	Rechtschreibung ist schwieriger zum Überarbeiten, weil die Fähigkeiten gefehlt haben	Schwierigkeiten beim Überarbeiten der Rechtschreibung Attribution: mangelnde Fähigkeiten	
4	S1	11	Inhalt überarbeiten hat gut funktioniert	Erfolg: Inhalt überarbeiten	
4	S1	12	Peerfeedback ist hilfreich	Peerfeedback ist hilfreich	
4	S1	13	Relativ sicher gut überarbeitet (sechs), wegen direkter Rede	Zu 60% sicher gut überarbeitet zu haben, unsicher wegen direkter Rede	

4	S1	14	Tipps zum Überarbeiten: einfach anfangen, drauflos schreiben Motivation: Musik hören, Belohnung und Ziele setzen → haben nicht so funktioniert	Motivation durch Musik	
4	S2	1	Motiviert dadurch das Ziel zu erreichen: andere sollen Freude an der Geschichte haben	Motiviert durch Ziel der Zielgruppe eine Freude zu machen	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Keine Schwierigkeiten, kein Misserfolg K2 Erfolg - gute Idee für die Überarbeitung der Namen Attribution: leichte Aufgabe K3 Strategien - Motivation durch Zielorientierung - Lautes Vorlesen K4 Motivation - Motivation durch Zielorientierung - keine Motivationsschwierigkeiten K5 Passung Lernaufgabe - Rechtschreibfließband ist nützlich K6 Selbstwirksamkeit zu 80% sicher den Text gut überarbeitet zu haben
4	S2	2	Keine Motivations-schwierigkeiten, da Spass gehabt	Keine Motivations-schwierigkeiten	
4	S2	3	Schwieriger den Inhalt zu überarbeiten., mehr motiviert beim Überarbeiten der Grammatik, weil es einfacher gewesen ist	Inhalt ist schwieriger zu überarbeiten als die Grammatik	
4	S2	3	Sonst keine Motivationsstrategien angewendet, da nicht nötig gewesen	Sonst keine Motivationsstrategien angewendet	
4	S2	5	Lautes Vorlesen angewendet, aber nicht so nützlich, da man den Faden verloren hat, wenn man einen Fehler bemerkt hat	Durch lautes Vorlesen Fehler im eigenen Text gefunden	
4	S2	6	Keine Schwierigkeiten beim Überarbeiten aufgetreten	Keine Schwierigkeiten	
4	S2	7	Die Namen sind besonders gut gelungen, weil gerade eine Idee gekommen ist bzw. leichte Aufgabe	Erfolg; gute Idee für Überarbeitung Namen Attribution: leichte Aufgabe	
4	S2	8	Alles gut gelungen	Kein Misserfolg	
4	S2	9	Tipps zum Überarbeiten: Motivation durch das Denken ans Ziel	Motivation durch Zielorientierung	
4	S2	10	Am meisten geholfen von der Lernaufgabe hat das Rechtschreibfließband, weil es lustig ausgesehen und weil man die Fehler gesehen hat	Rechtschreibfließband nützlich, da man die Fehler sieht und lustig ist	
4	S2	11	Gut überarbeitet (acht), weil viel Motivation rein gesteckt	Zu 80% sicher gut überarbeitet	
4	S2	12	Mehr Motivation, weil es der erste Text von diesem Jahr ist	Motivation, da noch nicht viel geschrieben	

4	S3	1	Motivation durch Musik	Motivation durch Musik	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Inhalt überarbeiten - Punkte setzen Attribution: mangelnde Fähigkeiten
4	S3	2	Keine Schwierigkeiten gehabt sich zu motivieren, weil Musik gehört	Keine Motivations-schwierigkeiten	K2 Erfolg - Direkte Rede überarbeiten Attribution: leichte Aufgabe
4	S3	3	Rechtschreibflussband hat besonders motiviert, weil man noch andere Texte anschauen kann	Motivation durch Rechtschreibflussband, weil Vergleichsmöglichkeit mit anderen Texten	K3 Strategien - Motivation und keine Ablenkung (Konzentration) durch Musik - Rechtschreibflussband (Peerfeedback) - Text durchlesen
4	S3	4	Nach dem Überarbeiten Text nochmals durchgelesen, ist nützlich	Strategie: Text nochmals durchlesen	K4 Motivation - Keine Motivationsschwierigkeiten - Motivation durch Musik
4	S3	5	Keine Ablenkung von anderen durch Musik	Keine Ablenkung durch Musik	K5 Passung Lernaufgabe - Rechtschreibflussband ist nützlich
4	S3	6	Rechtschreibung überarbeiten war einfacher als inhaltliches Überarbeiten	Überarbeitung Rechtschreibung einfacher als Inhalt	K6 Selbstwirksamkeit zu 70-80% sicher den Text gut überarbeitet zu haben
4	S3	7	Inhalt überarbeiten war schwierig, weil nicht gewusst, wie man den Text besser machen könnte	Nicht klar, wie Inhalt verbessern	
4	S3	8	Sonst keine Schwierigkeiten beim Überarbeiten	Keine Schwierigkeiten	
4	S3	9	Besonders gut gelungen ist die direkte Rede, weil es eine leichte Aufgabe war	Erfolg: Direkte Rede Attribution: leichte Aufgabe	
4	S3	10	Nicht so gut gelungen ist das Setzen von Punkten, aufgrund der Rückmeldungen LP und Mitschülern, wegen mangelnden Fähigkeiten	Misserfolg: Punkte setzen Attribution: mangelnde Fähigkeiten	
4	S3	11	Rechtschreibflussband hat am meisten geholfen, weil ein Mitschüler die Zeitform überarbeitet hat	Rechtschreibflussband nützlich, da Unterstützung bei Zeitform erhalten	
4	S3	12	Recht sicher, dass gut überarbeitet (sieben, acht)	70-80% sicher, dass gut überarbeitet	
4	S3	13	Tipps zum Überarbeiten: Musik hören für weniger Ablenkung, Rechtschreibflussband machen	Motivation durch Musik, Rechtschreibflussband als Unterstützung	

Inhaltsanalyse - Interview 5

Inter-view	Pro-band	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
5	S1	1	Musik hören hat Spass gemacht beim Schreiben, weil er sich dadurch motivieren kann	Motivation beim Schreiben durch Musik	K1 Bedeutung des Schreibens - Gut schreiben ist wichtig, weil jetzt klar, wie man eine Geschichte schreibt - gute Erzählungen ist wichtig für Zielgruppe
5	S1	2	Er hat am liebsten geschrieben, weil er Musik hören kann	Motivation beim Schreiben durch Musik	
5	S1	3	Ohne Musik hat ihm das Planen am meisten gefallen, weil man viel schreiben und Ideen suchen kann	Aufgaben zum Planen haben Spass gemacht	K3 Erfolge - Mittelteil gut gelungen - Motivation und Konzentration durch Musik
5	S1	4	Aufgaben zum Planen haben geholfen	Aufgabe zum Planen sind hilfreich	K4 Strategien - Konzentration durch Musik - Planen - Motivation durch Musik und Belohnung, Zielgruppe
5	S1	5	Ohne Musik zu schreiben hat nicht Spass gemacht, weil man sich nicht so gut konzentrieren kann	Konzentration beim Schreiben durch Musik	K5 Konzentration - Konzentration ist wichtig, dass man weiss, wie man weiter schreiben kann - Kann sich nicht so gut beim Schreiben konzentrieren
5	S1	6	Hat zuerst keine Ideen beim Schreiben trotz Planung und weiss plötzlich nicht mehr was schreiben	fehlende Ideen am Anfang trotz Planung	K6 Motivation - Motivation hat Einfluss auf Erfolg - Motivation durch Musik, Belohnung und Zielgruppe - Manchmal keine Lust zum Schreiben (schlechter Tag)
5	S1	7	Möglicherweise sind die Ideen beim Planen zu wenig genau gewesen	fehlende Ideen am Anfang → trotz Planung	
5	S1	8	Es ist wichtig gut schreiben zu können, da er jetzt weiss, wie man eine Geschichte schreibt	Schreiben ist wichtig, da jetzt klar, wie man eine Geschichte schreibt	
5	S1	9	Es ist wichtig eine gute Erzählung schreiben zu können, damit die Leute sie lesen bzw. mehrmals lesen wollen	Eine gute Erzählung ist wichtig, wegen der Zielgruppe	
5	S1	10	Zielgruppe ist wichtig	Eine gute Erzählung ist wichtig, wegen der Zielgruppe	

5	S1	11	Schreibaufträge in der sechsten Klasse haben ihm viel weniger gut gefallen, weil man dort einfach schreiben muss und nicht auswählen kann, was man machen will (Thema)	Schreiben macht mehr Spass, wenn man Wahlmöglichkeiten hat
5	S1	12	Musik hören hat am meisten motiviert	Motivation beim Schreiben durch Musik
5	S1	13	Dort wo man viel von Hand schreiben muss, hat ihn das nicht so motiviert, weil er nicht immer einen guten Tag hat und dann nicht schreiben will	Schreiben von Hand ist nicht motivierend
5	S1	14	Wenn er keine Lust hat zu schreiben, ist es mühsam	Schreiben ist mühsam, wenn man keine Lust hat
5	S1	15	Das Schreiben am PC hat er gerne gemacht, obwohl es ihm ab und zu alles gelöscht hat, schreibt er lieber am PC als von Hand, weil er den ganzen Tag von Hand schreiben muss und ihm dann die Hand weh tut	Schreiben am PC macht Spass
5	S1	16	Die Motivationsstrategien haben viel geholfen, aber er hat eine ausprobiert und die hat nicht funktioniert (Belohnung). Aber das Musikhören hat funktioniert	Motivation beim Schreiben durch Musik, Belohnung hat nur ab und zu funktioniert
5	S1	17	Der Mittelteil ist ihm gut gelungen von den Ideen her, weil er sich angestrengt habe	Erfolg beim Mittelteil durch Anstrengung
5	S1	18	Der Anfang ist von den Ideen her nicht so gut gelungen, weil ihm keine Ideen gekommen sind und er nicht so Lust gehabt hat, weil er nicht genau gewusst hat, was schreiben. Es war eine schwere Aufgabe	Misserfolg beim Anfang, weil zu wenig Ideen und schwere Aufgabe
5	S1	19	Er hat eine gute Geschichte schreiben wollen, ist motiviert gewesen, deswegen ist der Mittelteil gut.	Erfolg durch Motivation
5	S1	20	Musik hören hat am meisten geholfen motiviert zu sein, belohnen hat nur zwischendurch geholfen	Motivation beim Schreiben durch Musik, Belohnung hat nur ab und zu funktioniert

5	S1	21	Musik motiviert ihn, weil er die anderen nicht reden hört und dann nicht so abgelenkt ist	Weniger Ablenkung durch Musik	
5	S1	22	Ohne Musik in einem stillen Raum würde er die ganze Zeit herumschauen und könnte sich trotzdem nicht konzentrieren, Musik beruhigt ihn ein wenig	mehr Konzentration durch Musik	
5	S1	23	Er hat gelernt, dass man vorher planen muss	Durch die Lernaufgabe gelernt, dass es eine Planung braucht	
5	S1	24	Er hat gemerkt, dass der Text fertig ist, als er ein gutes Ende gefunden hat	Ein Text ist fertig, wenn er ein gutes Ende hat	
5	S1	25	Zufrieden mit dem Endresultat (sieben)	Gutes Endresultat (70%)	
5	S1	26	Tipps zum Schreiben von S1: Einmal schauen was man schreiben will und dann einfach drauflos schreiben, die Hauptpersonen beschreiben, Happyend oder nicht festlegen, Musik hören als Motivation oder ein Motivationskärtchen anschauen, in einem stillen Raum arbeiten oder Musik hören für mehr Konzentration	Wissen über den Schreibprozess und Strategiewissen: Planen, anfangen, Personen beschreiben, Ende festlegen, Selbstmotivation, Konzentration durch Musik	
5	S2	1	Schreiben hat Spass gemacht, weil viele Ideen und Freude daran gehabt	Freude am Schreiben gehabt	K1 Bedeutung des Schreibens <ul style="list-style-type: none"> - Gut schreiben kann man lernen, deshalb nicht wichtig - Schreiben ist wichtig im Alltag (E-Mails und Rechnungen) - Gute Erzählung ist nicht so wichtig, mehr Spass
5	S2	2	Freude, weil schon lange nicht mehr geschrieben	Freude am Schreiben gehabt	K2 Misserfolge <ul style="list-style-type: none"> - Grammatik und Rechtschreibung, wegen mangelnden Fähigkeiten
5	S2	3	Dieses Mal kein Problem gehabt mit Ideen finden	viele Ideen gehabt	K3 Erfolge <ul style="list-style-type: none"> - ganzer Text gut gelungen, weil angestrengt - viele Ideen gehabt

5	S2	4	Nicht so Spass hat das Korrigieren der Rechtschreibung gemacht, weil er das einfach nicht so gut kann	Nicht so Spass hat Grammatik und Rechtschreibung gemacht, Spass → wenn man etwas gut kann	K4 Strategien - Planungsstrategien für Ideenfindung - Motivation durch kleine Ziele, Belohnung, und Zielgruppe - Konzentrationsstrategie: aus dem Fenster schauen und Atmungstechnik K5 Konzentration - Nicht ablenken lassen, da sowieso nicht wichtig - Konzentrationsstrategie angewendet K6 Motivation - Motivation durch Motivationsstrategien und Freude am Schreiben - Motivation durch viele Ideen
5	S2	5	Schreiben am Computer hat sehr geholfen beim Schreiben	Schreiben am PC hat sehr geholfen	
5	S2	6	Nicht wichtig, gut schreiben können, weil es ja egal ist, wenn man es nicht kann, dann kann man es lernen	Gut schreiben kann man lernen	
5	S2	7	Wichtig schreiben zu lernen, damit man E-Mails und Rechnungen schreiben kann	Schreiben ist wichtig für Alltag (Mails und Rechnungen)	
5	S2	8	Gute Erzählung zu schreiben nicht so wichtig, mehr aus Spass und damit andere das gerne lesen	Schreibt Erzählung aus Spass und für Zielgruppe	
5	S2	9	Bei der Lernaufgabe hat das Anmalen der Charaktereigenschaften zu den Figuren Spass gemacht	Spass gemacht: Auswählen der Charaktereigenschaften	
5	S2	10	Das Allerletzte, wo man einfach aufschreiben muss, hat nicht so Spass gemacht, Überarbeiten Grammatik und Rechtschreibung auch nicht, weil er das nicht so gut kann	Nicht so Spass gemacht hat wahrscheinlich Reflexion (war der letzte Auftrag) und Überarbeitung von Grammatik und Rechtschreibung	
5	S2	11	Kennt Strategien zur Ideenfindung, Ideen suchen, aufschreiben und überarbeiten	Wissen über Planungsstrategien	
5	S2	12	Bei einer Schreibaufgabe ohne Lernaufgabe ist es schwieriger Ideen zu finden	Lernaufgabe hat beim Finden von Ideen geholfen	
5	S2	13	Ist mit allem zufrieden vom Schreiben, weil er sich angestrengt hat	Erfolg beim ganzen Text, wegen Anstrengung	
5	S2	14	Nicht zufrieden mit der Rechtschreibung, weil er es nicht so gut kann	Misserfolg bei der Rechtschreibung wegen mangelnder Fähigkeit	

5	S2	15	Bei fehlender Motivation Konzentrationskärtchen angeschaut und Konzentrationsübung angewendet: Aus dem Fenster schauen und tief ein- und ausatmen	Konzentrationsstrategie: aus dem Fenster schauen und tief ein- und ausatmen	
5	S2	16	Von den Motivationskärtchen kleine Ziele gewählt und auch Belohnung	Motivationsstrategien: kleine Ziele und Belohnung	
5	S2	17	Hat Motivationskärtchen und Konzentrationskärtchen angewendet	Motivations- und Konzentrationsstrategien selbständig angewendet	
5	S2	18	Hat sich nicht ablenken lassen, kurz hingeschaut und dann gedacht ist nichts Wichtiges und dann wieder einen Satz gelesen, um zu wissen, wo er verblieben ist	Nicht ablenken lassen	
5	S2	19	Von der Lernaufgabe gelernt, wie man plant	Wissen über Planungsstrategien	
5	S2	20	Hat die Bilder angeschaut, aber dann eine eigene Idee gehabt	Bilder der Lernaufgabe haben geholfen bei der Ideenfindung	
5	S2	21	Text ist fertig, wenn er plötzlich nicht mehr so spannend ist	Text ist fertig, wenn die Spannung weg ist	
5	S2	22	Zufrieden mit dem Endresultat (acht), weil er sicher ist, eine gute Geschichte geschrieben zu haben	Zufrieden mit dem Endresultat	
5	S2	23	Tipps zum Schreiben von S2: Mind-Map machen mit den Ideen, Ideen auflisten und Ideen auswählen, immer ans Ziel denken z.B. an Zielgruppe, die den Text liest, zur Motivation Motivationskärtchen anschauen, bei Ablenkung das ausgewählte Bild anschauen	Wissen über den Schreibprozess und Strategiewissen: Planungsstrategie, Motivationsstrategien	
5	S3	1	Spas gemacht hat die Rechtschreibung überarbeiten, weil man die Geschichte einmal ganz durchlesen und ergänzen konnte	Spas beim Überarbeiten der Rechtschreibung und Grammatik	K1 Bedeutung des Schreibens - Gut schreiben ist wichtig für eine Lehrstelle - Gute Erzählung ist wichtig, wegen der Benotung und dem Lerneffekt K2 Misserfolge - Anfang, wegen Schreibblockade und mangelnden Fähigkeiten - Überarbeitung Inhalt
5	S3	2	weniger Spas hat das Überarbeiten des Inhalts gemacht, weil er nicht mehr gewusst hat, was schreiben	weniger Spas beim Überarbeiten des Inhalts	

5	S3	3	Eigentlich schon wichtig schreiben zu können, um gute Chancen für eine Lehrstelle zu haben	Schreiben ist wichtig für eine gute Lehrstelle	K3 Erfolge - Der Schluss, wegen guter Planung und angestrengt K4 Strategien - Planungsstrategien (Bilder, Schreibziele) - Motivation durch Musik und Belohnung - Keine Konzentrationsstrategie K5 Konzentration - manchmal unkonzentriert - Versuch nicht auf Ablenkung zu reagieren - Pamir anziehen K6 Motivation - Motivation durch Motivationsstrategie Belohnung und Musik hören
5	S3	4	Wichtig eine gute Erzählung zu schreiben, weil sie benotet wird und weil man etwas lernt	Gute Erzählung schreiben ist wichtig wegen Benotung und Lerneffekt	
5	S3	5	Erzählung hat mehr Spass gemacht als andere Schreibaufträge, weil man Musik hören kann	Mehr Spass beim Schreiben durch Musik	
5	S3	6	Lernaufgabe gut gefunden zum Planen, vor allem wegen der Schreibziele, aber nicht alle eingehalten	Lernaufgabe ist hilfreich zum Planen (Schreibziele)	
5	S3	7	Motivierend ist das Überarbeiten mit Hilfe des Rechtschreibfließbands und das Musikhören	Motivation durch Peerfeedback zur Sprache und Musik	
5	S3	8	Beim Überarbeiten trotzdem erfolgreich gewesen, weil LP geholfen hat	Unterstützung durch LP hilfreich	
5	S3	9	Strategie zum Überarbeiten der Rechtschreibung ist nützlich (Peerfeedback), weil eigene Fehler nicht so sichtbar sind	Peerfeedback zur Sprache ist nützlich	
5	S3	10	Der Schluss ist besonders gut gelungen, weil gut geplant und angestrengt	Erfolg beim Schluss: gute Planung und Anstrengung	
5	S3	11	Der Anfang ist nicht so gut gelungen, weil er nicht gewusst hat, wie anfangen, weil er das nicht so gut kann	Misserfolg beim Anfang: Schreibblockade und mangelnde Fähigkeiten	
5	S3	12	bei mangelnder Motivation Musik gehört	Motivation beim Schreiben durch Musik	
5	S3	13	zur Motivation Belohnung und Ziele setzen gewählt, Belohnung hat besser geholfen	Motivation beim Schreiben durch Belohnung	
5	S3	14	Bei mangelnder Konzentration nicht auf Ablenkung reagieren. Manchmal Mühe gehabt zu konzentrieren	Nicht auf Ablenkung reagieren, keine Konzentrationsstrategie	
5	S3	15	Kann die Rechtschreibung jetzt besser durch Lernaufgabe	Lernaufgabe hilfreich für Rechtschreibung	

5	S3	16	Text ist fertig gewesen als die Figur tot ist	Tod der Figur bestimmt das Ende
5	S3	17	Einigermassen zufriede- den mit dem Endresultat (sechs-sie- ben), weil am Anfang und in der Mitte des Textes ein wenig lang- weilig	Einigermassen zufrieden mit dem Endresultat
5	S3	18	Tipps zum Schreiben von S3: Planen, Schreiben und ein Rechtschreibfliessband machen, nicht zu viele Figuren nehmen, ein Bild vom Schauplatz suchen, Musik hören zur Motivation oder sich eine Belohnung überlegen, zur Konzentration einen Pamir anziehen	Wissen über den Schreibprozess und Strategiewissen: Planungs-, Überarbeitungs- und Motivationsstrategien

E. Qualitativer Vergleich Interviews

Auszug interaktive Segmentmatrix

Zur Kontrolle der Inhaltsanalyse wurde für alle Probanden eine Segmentmatrix für den Vergleich der Interviews 1 und 5 und den Vergleich der Interviews 2 bis 4 erstellt. Eine Darstellung aller Segmentmatrizes würde den Rahmen des Anhangs sprengen, deshalb wird ein Auszug beispielhaft dargestellt.

	Interview 1 – Proband 1 (N=1)	Interview 5 Proband 1 (N=1)
Bedeutung des Schreibens	<p>Ja wenn man nicht schreiben kann dann (.) hat man Pech gehabt dann kann man zum Beispiel keine E-Mails schreiben oder so #00:02:02-8#</p> <p>Interview 1 – Proband 1: 46 - 48 (0)</p> <p>Ja (.) und dass sie spannend ist dass man sie lesen kann</p> <p>Interview 1 – Proband 1: 52 - 52 (0)</p>	<p>Ja (...) also wenn ich wenn ich noch eine Geschichte schreiben muss oder also eine wo muss eine Geschichte schreiben dann weiss ich wie und so #00:02:33-2#</p> <p>Interview 5 Proband 1: 64 - 66 (0)</p> <p>Ja #00:02:39-7#</p> <p>LP: Aus welchem Grund #00:02:42-7#</p> <p>S1: Dass sie die mehr lesen wollen #00:02:47-3#</p> <p>LP: hm (bejahend) #00:02:48-5#</p> <p>S1: Statt nur einmal oder gar nie #00:02:50-5#</p> <p>Interview 5 Proband 1: 69 - 73 (0)</p>
Schwächen / Misserfolge	<p>Aber ich schreibe zwischendurch viel zu gross #00:02:39-0#</p> <p>Interview 1 – Proband 1: 63 - 63 (0)</p> <p>Ja die Konzentration und (.) Motivation zwischendurch #00:03:04-1#</p> <p>Interview 1 – Proband 1: 71 - 72 (0)</p>	<p>Ja am Anfang das Schreiben weil mir keine Ideen gekommen sind #00:08:53-3#</p> <p>Interview 5 Proband 1: 233 - 234 (0)</p>

Qualitativer Vergleich Frederick

Kategorie	Interview 2 - Planung	Interview 3 - Schreiben	Interview 4 - Überarbeiten	Interview 1	Interview 5	Vergleich
Misserfolg und Attribution	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> - Kein Misserfolg - Schwierigkeiten in Bezug auf Motivation bzw. Volition - Motivationsstrategie „Belohnung“ nicht erfolgreich - Schreiben von Hand 	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> - Tastaturschreiben: Langsam und schwer Buchstaben zu finden (einfacher von Hand) - Ideen finden - Attribution: mangelnde Fähigkeiten 	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> - Schreiben auf der Tastatur - Attribution: Schwierige Aufgabe - Überarbeitung Rechtschreibung - Attribution: mangelnde Fähigkeiten - Direkte Rede 	Misserfolge/ Schwierigkeiten vorher <ul style="list-style-type: none"> - schreibt viel zu gross - mangelnde Konzentration - mangelnde Motivation: verliert das Interesse, gibt auf, lässt sich von anderen ablenken 	Misserfolge/ Schwierigkeiten nachher <ul style="list-style-type: none"> - Am Anfang haben Ideen gefehlt - mangelnde Konzentration 	Misserfolge: <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten in Bezug auf Motivation bzw. Volition - Schreiben von Hand - Tastaturschreiben - Überarbeitung Rechtschreibung - Direkte Rede <p>Attribution: mangelnde Fähigkeit und fehlendes Interesse</p>
Erfolg und Attribution	K2 Erfolg <ul style="list-style-type: none"> - Spannungsaufbau - Attribution: Anstrengung (und leichte Aufgabe/Glück) - 70-80% sicher eine gute Planung zu haben 	K2 Erfolg <ul style="list-style-type: none"> - Schluss, da mittelgutes Ende - Attribution: Glück 	K2 Erfolg <ul style="list-style-type: none"> - Konzentration durch Musik - Inhalt überarbeiten - Attribution: Anstrengung 	Erfolge vorher <ul style="list-style-type: none"> - kann gut schnell schreiben - ist schnell fertig mit einem Text 	Erfolg nachher <ul style="list-style-type: none"> - Mittelteil gut gelungen - Motivation und Konzentration durch Musik 	Erfolge: <ul style="list-style-type: none"> - Spannungsaufbau - Gute Planung - Schluss - mehr Konzentration durch Musik - Überarbeitung Inhalt <p>Attribution: Glück und Anstrengung</p>

Strategien	K3 Strategien - Motivationsstrategie „kleine Ziele“ - Planungsstrategie „Planung der Handlung“	K3 Strategien - Vor dem Schreiben das Thema finden - Schreibblockade: Hilfestellung von LP erhalten (LP hat beim Schreiben assistiert)	K3 Strategien - Musik hören mit Playlist für mehr Motivation und Konzentration	Strategien vorher - Keine Schreibstrategien - Keine konkreten Motivationsstrategien - Ruhe bei mangelnder Konzentration	Strategien nachher - Konzentration durch Musik - Planen - Motivation durch Musik, Belohnung, und Zielgruppe	Neue Strategien: - kleine Ziele setzen für mehr Motivation - Planung der Handlung mit Tabelle - Hilfe bei LP holen bei Schreibblockade - Planen vor dem Schreiben (vorher Thema finden) - Musik hören mit Playlist für mehr Motivation und Konzentration
Motivation	K4 Motivation - Schwierigkeiten bei der Motivation durch Schreiben von Hand	K4 Motivation - Hängt vom Finden von Ideen an	K4 Motivation - Motivation durch Musik - Keine Motivationsprobleme	Motivation vorher: - mangelndes Interesse hat negativen Einfluss auf die Motivation - Schreiben macht Spass, wenn man spannende Geschichten schreiben kann - Manchmal keine Lust zum Schreiben (gibt dann auf)	Motivation nachher - Motivation durch Musik, Belohnung und Zielgruppe - Manchmal keine Lust zum Schreiben (schlechter Tag)	Verbesserung Motivation durch Schreiben auf dem PC und dem Hören von Musik
Passung Lernaufgabe	K5 Passung Lernaufgabe - Planung der Handlung - Figuren entwerfen ist motivierend - Schreibziel hilft bei der Ideenfindung	K5 Passung Lernaufgabe - Keine Angabe	K5 Passung Lernaufgabe - Peerfeedback war hilfreich		Passung Lernaufgabe nachher - Am PC schreiben - Aufgaben zur Planung - Wahlmöglichkeiten beim Thema - Echte Zielgruppe	Hilfreiche Aufgaben: - Planung der Handlung - Figuren entwerfen - Schreibziel - Peerfeedback
Selbstwirksamkeit	K6 Selbstwirksamkeit zu 70-80% sicher eine gute Planung zu haben	K6 Selbstwirksamkeit zu 70% sicher einen guten Text zu haben	K6 Selbstwirksamkeit zu 60% sicher einen guten Text zu haben			Selbstwirksamkeit nimmt ab

Vergleich Interview 1 und 5

Konzept	Interview 1	Interview 5	Vergleich
Motivation: Spass	Schreiben an sich, spannende Geschichte	Musik hören, planen bzw. Ideen sammeln	Vorher Spass beim Schreiben und bei spannender Geschichte, nachher ist das Hören von Musik wichtig und das Sammeln von Ideen macht Spass.
Motivation: kein Spass	Wenn keine Lust	Ohne Musik schreiben	Vorher macht schreiben keinen Spass, wenn keine Motivation da ist (keine Lust) und nachher, wenn ohne Musik geschrieben werden muss.
Selbstregulation	Keine Schreib-, Motivations- oder Konzentrationsstrategien	Konzentration und Motivation durch Musik hören und Belohnung / kleine Ziele, Planungsstrategien	Vorher keine konkreten Strategien. Nachher Wissen über Konzentrations-, Motivations- und Planungsstrategien vorhanden. Musik hören als eigene Motivationsstrategie.
Selbstwirksamkeit Erfolg	Schnell schreiben, schnell fertig mit Text	Mittelteil	Vorher beziehen sich Erfolge auf motorische Fähigkeiten und nachher auf den Inhalt.
Attribution Erfolg	Weiss er nicht	Konzentration und Motivation durch Musik	Vorher keine Angabe möglich, nachher Attribution von mehr Konzentration und Motivation durch Musik.
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Schreibt zu gross, mangelnde Konzentration und Motivation	Der Anfang, weil keine Ideen	Vorher bezieht sich Misserfolg auf Motorik, sowie mangelnde Konzentration und Motivation. Nachher auf den Inhalt.
Attribution Misserfolg	Kein Interesse, weil Text nicht spannend	Keine Lust und schwere Aufgabe	Vorher Attribution durch mangelndes Interesse und nachher ebenfalls und mit Aufgabenschwierigkeit

Vergleich Interview 2 bis 4

Konzept	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Vergleich / Ergebnis
Motivation: Spass	Figuren planen	-	Keine Motivations-schwierigkeiten durch Musik	Figuren planen hat Spass gemacht und das Hören von Musik hat motiviert
Motivation: kein Spass	Schreiben von Hand bei der Planung ist anstrengend	Keine Ideen beim Schreiben, weiss nicht weiter		Nicht motivierend ist das Schreiben von Hand und die Schreibblockade am Anfang
Selbstregulation	Motivationsstrategie „Belohnung“ nicht erfolgreich, besser „kleine Ziele“ und Planungsstrategie	Vor dem Schreiben ein Thema finden, keine Strategie für die Überwindung der Schreibblockade (Hilfe von der LP erhalten)	Musik mit Playlist gehört zur Motivation, drauflos schreiben, Motivation durch Belohnung und Ziel setzen nicht wirksam, gelernte Strategien zum Überarbeiten nicht angewendet	Zunächst funktionieren die Motivationsstrategie „kleine Ziele“ und die Planungsstrategie gut, dann fehlen aber die Strategien zur Überwindung der Schreibblockade und am Schluss motiviert das Hören von Musik mit Playlist stark
Selbstwirksamkeit	70-80%	70%	60%	Selbstwirksamkeit nimmt leicht ab (um 10-20%).
Selbstwirksamkeit Erfolg	Geschichte ist spannend	Schluss, weil mittelgutes Ende gefunden	Gute Konzentration beim Musik hören	Erfolge beziehen sich zunächst auf den Inhalt und am Schluss auf die bessere Konzentration.
Attribution	Glück und Anstrengung	Glück	Anstrengung	Attribution Glück und Anstrengung stabil
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Von Hand schreiben	Ideen finden/umsetzen, Schreiben auf dem PC	Schreiben am PC / Überarbeitung Rechtschreibung	Misserfolge beziehen sich beim Planen auf das Schreiben von Hand und die mangelnde Motivation, beim Schreiben auf fehlende Ideen und Probleme beim Schreiben am PC und beim Überarbeiten ebenfalls auf den PC, aber auch auf die Rechtschreibung.
Attribution	mangelnde Motivation (keine Lust)	Fähigkeiten	Aufgabenschwierigkeit/Fähigkeiten	Keine Tendenz erkennbar
Passung der Lernaufgabe	Figuren planen, Planung der Handlung, Schreibziel	-	Peerfeedback (Rechtschreibung, Grammatik und Inhalt)	Hilfreiche Teilaufgaben: - Planung der Handlung - Figuren entwerfen - Schreibziel - Peerfeedback
Schwierigkeiten	Probleme bei der Motivation gegen Schluss der Lektion, da keine Energie mehr	Buchstaben finden auf der Tastatur schwer, aber schlimmer von Hand, keine guten Ideen (Schreibblockade)	Bedienung PC	Am Anfang Schwierigkeiten mit der Motivation, dann aufgrund der Bedienung des Computers und wegen fehlenden Ideen (Schreibblockade)

Qualitativer Vergleich Dario

Kategorie	Interview 2 - Planung	Interview 3 - Schreiben	Interview 4 - Überarbeiten	Online-Umfrage / Interview 1	Interview 5	Vergleich
Misserfolg und Attribution	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Planung der Handlung, - Namen der Figuren Attribution Zusatzblatt: Aufgabenschwierigkeit	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Keine Schwierigkeiten	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Keine Schwierigkeiten, kein Misserfolg	Misserfolge/ Schwierigkeiten vorher - fehlende Ideen - Handschrift	Misserfolge/ Schwierigkeiten nachher - Grammatik und Rechtschreibung, Attribution: mangelnden Fähigkeiten	Misserfolge: - Planung der Handlung schwierig - Namen der Figuren Attribution: Aufgabenschwierigkeit am Anfang, am Schluss mangelnde Fähigkeiten
Erfolg und Attribution	K2 Erfolg - Guter Titel und lustige Namen gefunden Attribution Zusatzblatt: Anstrengung	K2 Erfolg - viele Ideen bei den Problemen Attribution: Spass	K2 Erfolg - gute Idee für die Überarbeitung der Namen Attribution: Aufgabenschwierigkeit	Erfolge vorher - guter Text bei Spass und bei vielen Ideen Grund: guter Tag gehabt, Lust zum Schreiben gehabt	Erfolg nachher - ganzer Text gut gelungen - viele Ideen gehabt Attribution: Anstrengung	Erfolge: - Guter Titel und lustige Namen für Figuren - Viele Ideen Attribution: Anstrengung, Spass, Aufgabenschwierigkeit, Anstrengung
Strategien	K3 Strategien - Planungsstrategie „Planung der Handlung“	K3 Strategien - Mit Planung arbeiten - drauflos schreiben	K3 Strategien - Motivation durch Zielorientierung - Lautes Vorlesen	Strategien vorher - Keine Schreibstrategien - Kennt Planungsstrategie „Mind-Map“ aber nicht nützlich - Keine Motivationsstrategien - Strategie zur Konzentration: Ruhe	Strategien nachher - Planungsstrategien für Ideenfindung - Motivation durch kleine Ziele, Belohnung, und Zielgruppe - Konzentrationsstrategie: aus dem Fenster schauen und Atmungstechnik	Neue Strategien: - Planung der Handlung mit Tabelle - Schreiben mit einer Planung - drauflos schreiben - Motivation durch Zielorientierung - Lautes Vorlesen zum Überarbeiten

Motivation	K4 Motivation - Lust zu schreiben, da länger nichts geschrieben - motiviert durch Zielgruppe - gute Planung durch Motivation	K4 Motivation - Motivation durch Schreiben am PC - Motivation durch Thema	K4 Motivation - Motivation durch Zielorientierung - keine Motivations-schwierigkeiten	Motivation vorher: - keine Motivation bei langweiligem Text (keine Ideen) - Spass macht Schreiben durch viele Ideen	Motivation nachher - Motivation durch Motivationsstrategien und Freude am Schreiben - Motivation durch viele Ideen	Motivation: von Anfang an hoch, obwohl am Anfang angegeben, dass er nicht gerne schreibt und auch keine Motivationsprobleme während des Prozesses. Gründe: - länger nichts geschrieben - Zielgruppe - gute Planung - Schreiben am PC - Thema - Zielorientierung
Passung Lernaufgabe	K5 Passung Lernaufgabe - Schreibziel und Planung der Handlung hilft bei der Ideenfindung -Aufgabe zu Charaktereigenschaften hilfreich	K5 Passung Lernaufgabe - Thema - Planung der Figuren hilfreich	K5 Passung Lernaufgabe - Rechtschreibfliessband ist nützlich		Passung Lernaufgabe nachher - Am PC schreiben - Aufgaben zur Planung (Ideenfindung) - Charaktereigenschaften Figuren wählen und Bilder von Figuren - Echte Zielgruppe	Passung Lernaufgabe: - Schreibziel - Planung der Handlung - Charaktereigenschaften der Figuren, Planung der Figuren - Themen - Rechtschreibfliessband
Selbstwirk-samkeit	K6 Selbstwirksamkeit sehr sicher eine gute Planung zu haben (Schätzung: ca. 90-100%)	K6 Selbstwirksamkeit zu 80% sicher einen guten Text zu haben	K6 Selbstwirksamkeit zu 80% sicher einen guten Text zu haben			Selbstwirksamkeit bleibt konstant auf hohem Niveau

Vergleich Interview 1 und 5

Konzept	Interview 1	Interview 5	Vergleich
Bedeutung des Schreibens	Nicht wichtig gut schreiben zu können, weil die Eltern auch keine schöne Schrift haben. Wichtig eine Erzählung schreiben zu können, damit die anderen SuS Spass haben beim Lesen.	Nicht wichtig gut schreiben zu können, weil man es lernen kann, wenn man es nicht kann. Nicht wichtig eine gute Erzählung schreiben zu können, da er nur zum Spass schreibt (auf Nachfrage doch wichtig → unklar was stimmt)	Vorher ist Schreiben nicht wichtig, weil die Eltern auch keine schöne Handschrift haben und nachher ist es nicht wichtig, weil man es lernen kann. Vorher ist es wichtig eine gute Erzählung schreiben zu können, dass die Zielgruppe Spass hat und nachher nicht, da er einfach zum Spass schreibt
Motivation: Spass	Wenn Ideen vorhanden sind	Freude am Schreiben einer eigenen Geschichte, weil Ideen da gewesen sind und er lange nichts geschrieben hat	Vorher macht Schreiben Spass, wenn Ideen vorhanden sind und nachher hat er Freude am Schreiben und viele Ideen gehabt.
Motivation: kein Spass	Wenn er nichts mehr weiss oder wenn es langweilig wird	Korrigieren der Rechtschreibung	Vorher macht Schreiben keinen Spass, wenn keine Ideen da sind und nachher, wenn die Rechtschreibung korrigiert werden muss.
Selbstregulation	Keine Schreib-, Motivations- oder Konzentrationsstrategien bis auf Mind-Map und Ruhe	Motivation und Konzentration durch Anwendung der Kärtchen (Kleine Ziele setzen, Belohnung, an Zielgruppe denken) und Ideen sammeln	Vorher keine Strategien vorhanden und nachher selbständig Anwendung von Konzentrations- und Motivationsstrategien und Kenntnisse zu Planungsstrategien (Ideen sammeln) vorhanden
Selbstwirksamkeit	Kein guter Schreiber, weil keine schöne Handschrift	80% zufrieden mit dem Endtext	Vorher kein guter Schreiber und nachher zu 80% zufrieden mit dem Ergebnis
Selbstwirksamkeit Erfolg	Erfolg, weil Spass am Schreiben und richtig viele Ideen gehabt	Mit allem zufrieden	Vorher beziehen sich Erfolge auf Spass am Schreiben und nachher ist er mit allem zufrieden
Attribution Erfolg	Wenn er einen guten Tag und viel Lust zum Schreiben hat	Anstrengung	Vorher Attribution Tagesform und nachher Anstrengung
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Handschrift	Korrigieren der Rechtschreibung	Vorher beziehen sich Misserfolge auf die Handschrift und nachher auf die Rechtschreibung
Attribution Misserfolg	Mangelnde Fähigkeiten	Mangelnde Fähigkeiten	Vorher und nachher Attribution Fähigkeiten

Vergleich Interview 2 bis 4

Konzept	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Vergleich
Motivation: Spass	Schreibt gerne Geschichten (Genre)	erstes Mal Schreiben auf dem Computer	Spass beim Überarbeiten gehabt	Genre, Schreiben am PC und das Überarbeiten motiviert
Motivation: kein Spass	Keine Motivations-schwierigkeiten	Keine Motivations-schwierigkeiten	Keine Motivations-schwierigkeiten	Keine Motivations-schwierigkeiten
Selbstregulation	Motivation durch Ziel der Zielgruppe eine Freude zu machen und durch längere Schreibpause, Anwendung Planungsstrategien (Planung der Handlung und Schreibziel)	Motivation durch Schreiben am PC, drauflos schreiben und Planung beachten	Motivation durch Ziel der Zielgruppe eine Freude zu machen, keine Motivations-schwierigkeiten, Motivation als Strategie für die Überarbeitung	Motiviert sich durch Zielgruppe, durch Schreiben am PC und wendet Planungsstrategien (Planung der Handlung und Schreibziel), Schreibstrategien (drauflos schreiben und Planung beachten) an.
Selbstwirksamkeitserwartung	Sehr sicher (90-100%), weil Motivation vorhanden	80%	80%	Selbstwirksamkeit leicht gesunken, aber sehr hoch
Selbstwirksamkeit Erfolg	Titel und Namen der Figuren	Viele Ideen bei den Problemen	Die Namen der Figuren	Erfolge beziehen sich auf Titel und Namen der Figuren und auf viele Ideen bei der Planung der Probleme
Attribution	Anstrengung	Spass	Aufgabenschwierigkeit	Attribution: Anstrengung Spass und dann Aufgabenschwierigkeit
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Planung der Handlung	Kein Misserfolg	Kein Misserfolg	Misserfolg am Anfang bei der Planung der Handlung und danach keine Misserfolge mehr
Attribution	Immer wieder andere Ideen gehabt, weil schwierige Aufgabe	-	-	Attribution: schwierige Aufgabe, nachher kein Misserfolg mehr
Passung der Lernaufgabe	Planung der Handlung, Charaktereigenschaften der Figuren und die Schreibziele haben am meisten geholfen, da man so auf viele Ideen kommt. „Gründe für das Problem“ schwierig zu beantworten	Planung der Figuren hat beim Schreiben am meisten geholfen	Laut vorlesen nicht immer nützlich, da man den Faden verliert, wenn man einen Fehler findet, Rechtschreibflussband nützlich, da hilfreich bei Fehler finden	Hilfreiche Teilaufgaben: - Planung der Handlung - Planung der Figuren - Schreibziele - Rechtschreibflussband
Schwierigkeiten	Gründe für das Problem schwierig beantwortbar, keine Idee für Namen der Figuren	Keine Schwierigkeiten	Keine Schwierigkeiten	Schwierigkeiten am Anfang bei der Planung der Probleme (Gründe) und in Bezug auf die Namenwahl der Figuren.

Qualitativer Vergleich Kuno

Kategorie	Interview 2 - Planung	Interview 3 - Schreiben	Interview 4 - Überarbeiten	Online-Umfrage / Interview 1	Interview 5	Vergleich
Misserfolg und Attribution	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Ziele der Figuren - Einleitung Attribution: Fähigkeiten	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Schreibblockade am Anfang bei der Einleitung → Motivationsprobleme - Einleitung zu viel direkte Rede Attribution: Fähigkeiten	K1 Misserfolg / Schwierigkeiten - Inhalt überarbeiten - Punkte setzen Attribution: Fähigkeiten	Misserfolge/ Schwierigkeiten vorher - Rechtschreibung	Misserfolge/ Schwierigkeiten nachher - Anfang, wegen Schreibblockade - Überarbeitung Inhalt Attribution: Fähigkeiten	Misserfolge: - Ziele der Figuren - Einleitung → Schreibblockade und zu viel direkte Rede - Inhalt überarbeiten - Punkte setzen Attribution: Fähigkeiten
Erfolg und Attribution	K2 Erfolg - Planung der Handlung Attribution: Glück	K2 Erfolg - Problem und Schluss Attribution: Anstrengung	K2 Erfolg - Direkte Rede überarbeiten Attribution: Aufgabenschwierigkeit	Erfolge vorher - In Abschnitte einteilen - guter Text, wenn vorher geplant	Erfolg nachher - Der Schluss Attribution: gute Planung und Anstrengung	Erfolge: - Planung der Handlung - Formulierung Probleme und Schluss - Überarbeitung direkte Rede Attribution: zuerst Glück, dann Anstrengung, dann Aufgabenschwierigkeit und am Schluss wieder Anstrengung

Strategien	K3 Strategien <ul style="list-style-type: none"> - Planungsstrategie „Planung der Handlung“ - Unterstützung holen bei LP, Freunden oder Geschwistern 	K3 Strategien <ul style="list-style-type: none"> - Drauflos schreiben - Planung anschauen (Planung der Handlung) - Geschriebenes durchlesen 	K3 Strategien <ul style="list-style-type: none"> - Motivation und keine Ablenkung (Konzentration) durch Musik - Rechtschreibflussband (Peerfeedback) - Text durchlesen 	Strategien vorher <ul style="list-style-type: none"> - Keine konkrete Schreibstrategie - Keine Motivationsstrategie - Keine Konzentrationsstrategie (nicht nötig) 	Strategien nachher <ul style="list-style-type: none"> - Planungsstrategien (Bilder, Schreibziele) - Motivation durch Musik und Belohnung - Keine Konzentrationsstrategie 	Neue Strategien: <ul style="list-style-type: none"> - Planung der Handlung mit Tabelle - Unterstützung holen bei LP und Peers (Rechtschreibflussband) - Drauflos schreiben - Schreiben mit Hilfe der Planung - Geschriebenes durchlesen - Motivation und Konzentration durch Musik
Motivation	K4 Motivation <ul style="list-style-type: none"> - motivierende Aufgaben helfen am meisten - Motiviert beim Planen, weil hilfreich für das Schreiben - Keine Motivation bei Schreibblockade 	K4 Motivation <ul style="list-style-type: none"> - Mangelnde Motivation bei Schreibblockaden - Motiviert durch Ziel den Text fertig zu stellen 	K4 Motivation <ul style="list-style-type: none"> - Keine Motivations-schwierigkeiten - Motivation durch Musik 	Motivation vorher: <ul style="list-style-type: none"> - Spass beim Thema Sport (Interesse) 	Motivation nachher <ul style="list-style-type: none"> - Motivation durch Motivationsstrategie Belohnung und Musik hören 	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> - Motiviert beim Planen - mangelnde Motivation beim Schreiben durch Schreibblockade - Motivation durch Zielorientierung - Motivation durch Musik - Keine Motivationsschwierigkeiten beim Überarbeiten
Passung Lernaufgabe	K5 Passung Lernaufgabe <ul style="list-style-type: none"> - Planung der Handlung 	K5 Passung Lernaufgabe <ul style="list-style-type: none"> - Planung der Handlung 	K5 Passung Lernaufgabe <ul style="list-style-type: none"> - Rechtschreibflussband ist nützlich 		Passung Lernaufgabe nachher <ul style="list-style-type: none"> - Rechtschreibflussband - Unterstützung durch Lehrperson - Planung → Schreibziele und Bilder 	Passung Lernaufgabe: <ul style="list-style-type: none"> - Planung der Handlung mit Tabelle - Rechtschreibflussband
Selbstwirksamkeit	K6 Selbstwirksamkeit <ul style="list-style-type: none"> zu 60-70% sicher eine gute Planung zu haben 	K6 Selbstwirksamkeit <ul style="list-style-type: none"> zu 60% sicher einen guten Text zu haben 	K6 Selbstwirksamkeit <ul style="list-style-type: none"> zu 70-80% sicher einen guten Text zu haben 			Selbstwirksamkeit nimmt stetig zu

Vergleich Interview 1 und 5

Konzept	Interview 1	Interview 5	Vergleich
Bedeutung des Schreibens	Wichtig gut schreiben zu können, weil man so vielleicht eine bessere Lehrstelle bekommt. Erzählung schreiben zu können ist nicht so wichtig	Wichtig gut schreiben zu können, weil man vielleicht eine bessere Chance auf eine Lehrstelle hat. Wichtig eine gute Erzählung zu schreiben, weil es eine Note gibt und weil man etwas lernt	Vorher wie nachher ist es für Kuno wichtig gut schreiben zu können. Vorher ist es nicht so wichtig eine gute Erzählung schreiben zu können und nachher ist es wichtig, weil es benotet wird und weil man etwas lernt.
Motivation: Spass	Texte über Thema Sport	Rechtschreibfliessband und Rechtschreibung überarbeiten, Musik hören	Vorher macht Schreiben Spass, wenn das Thema Sport vorkommt und nachher das Überarbeiten der Rechtschreibung und das Hören von Musik.
Motivation: kein Spass	Langweilige Texte, längere Texte schreiben	Inhalt überarbeiten, weil nicht gewusst, was schreiben	Vorher macht Schreiben keinen Spass, wenn das Thema langweilig ist und der Text zu lang. Nachher macht Schreiben keinen Spass, wenn der Inhalt überarbeitet werden muss und man nicht weiss, was schreiben.
Selbstregulation	Keine konkreten Konzentrations- Motivations- und Schreibstrategien (nicht aufschieben)	Hilfe holen, Motivation durch Musik hören und Belohnung (nur ab und zu), Rückmeldungen von Peers einholen (Rechtschreibung), Aufbau Text in Einführung, Hauptteil und Schluss (Schauplatz planen), Konzentrationsstrategien nicht umgesetzt (Ruhe)	Vorher keine konkreten Strategien, nachher vor allem Selbstmotivation durch Musik, aber auch Belohnung, holt sich gerne Unterstützung und Feedback von aussen und hat Wissen über Textaufbau.
Selbstwirksamkeit	Kein guter Schreiber, weil er nicht so gute Texte macht wegen fehlendem Interesse	60% bis 70% zufrieden mit dem Endtext	Schätzt sich vorher als schlechten Schreiber ein und ist nachher zu 60-70% zufrieden mit dem Text
Selbstwirksamkeit Erfolg	Abschnitte machen	Schluss vom Text, da gut geplant	Vorher auf Ebene sprachformal (Abschnitte) und nachher inhaltlich (Schluss)
Attribution Erfolg	Weil gut gelernt (eher Fähigkeiten)	Anstrengung	Vorher eher Fähigkeiten und nachher Anstrengung
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Rechtschreibung	Anfang, weil nicht gewusst, wie anfangen	Vorher auf Ebene sprachformal, nachher inhaltlich
Attribution Misserfolg	viele Flüchtigkeitsfehler (eher Fähigkeiten)	Fähigkeiten	Attribution Fähigkeiten

Vergleich Interview 2 bis 4

Konzept	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Vergleich
Motivation: Spass	Keine Motivations-schwierigkeiten, weil es durch Planung dann einfacher geht beim Schreiben	Kaum Motivations-schwierigkeiten	Musik hören, Rechtschreibfliess-band	Während des ganzen Prozesses kaum Motivati-onsschwierigkeiten. Motivation durch Pla-nung, Musik hören und Rechtschreibfliessband
Motivation: kein Spass	Wenn man nicht weiss, was schreiben	Wenn man nicht weiss, was schreiben	-	Kein Spass beim Schrei-ben, wenn man nicht weiss, was schreiben (Schreibblockade)
Selbstregulation	Planung der Handlung, Hilfe von der Lehrperson holen	Planung konsultie-ren, drauflos schreiben, Motivation durch Vorstellung Zielerreichung	Motivation und Konzentration durch Musik hören, Text nochmals durchle-sen	Motivation und Konzentration durch Musik hören und Zielvorstellung, Planungsstrategie Planung der Handlung und Schreibstrategie drauflos schreiben, Text nochmals durchlesen beim Überarbeiten
Selbstwirksamkeits-erwartung	60-70%	60%	70-80%	Selbstwirksamkeit steigt (+20%), vor allem nach dem Überarbeiten und befindet sich auf hohem Niveau
Selbstwirksamkeit Erfolg	Planung der Handlung	Problem in der Handlung und Schluss	Direkte Rede	Erfolge beziehen sich auf die Planung der Handlung, das Schreiben des Mittelteils (Probleme) und den Schluss, sowie die direkte Rede
Attribution	Glück	Anstrengung	Aufgabenschwier-igkeit	Attribution Glück, dann Anstrengung und dann Aufgabenschwierigkeit
Selbstwirksamkeit Misserfolg	Einleitung, Anfang	Der Anfang	Punkte setzen	Misserfolg bei der Planung und beim Schreiben beim Anfang und bei der Überarbei-tung in Bezug auf das Setzen von Punkten
Attribution	Fähigkeiten	Fähigkeiten	Fähigkeiten	Attribution Fähigkeiten
Passung der Lernaufgabe	Planung der Handlung	Planung der Handlung noch-mals angeschaut	Rechtschreibfliess-band	Hilfreiche Teilaufgaben: - Planung der Handlung - Rechtschreibfliessband
Schwierigkeiten	Ziele der Figuren	Einstieg in die Einleitung	Nicht gewusst, wie man den Inhalt besser machen könnte	Am Anfang schwierig die Ziele der Figuren zu pla-nen, dann den Einstieg ins Schreiben zu finden und beim Überarbeiten nicht gewusst, wie man den Inhalt besser machen könnte

F. Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokoll Frederick

Konzept	Datum	Beobachtungen	Ergebnis
Motivation	13.10.20 19.11.20	Bei freier Wahl liest Frederick lieber, anstatt an der Planung zu arbeiten Singt ab und zu „Hippie Bus“, seufzt laut, jammert oder hackt auf der Tastatur herum Weniger Zwischenrufe und bleibt länger vor dem PC sitzen, wenn er Musik hören darf	Frederick wirkt rasch frustriert während dem Schreiben und auch beim Überarbeiten. Mit Musik arbeitet er ruhiger und scheinbar konzentrierter.
Selbstregulation	17.09.20 22.10.20 02.11.20 05.11.20 12.11.20 16.11.20 19.11.20 26.11.20 07.12.20	Frederick ist sehr schnell fertig mit Ideen suchen und Bildern auswählen. Er hat eine sehr kurze Aufmerksamkeitsspanne. Frederick hat Mühe sich zu konzentrieren und klagt über Bauchschmerzen, Musik hören hilft bei der Konzentration. Frederick braucht viel Hilfestellung und Tipps von der Lehrperson, arbeitet konzentriert, kommt aber trotz Planung nicht mehr weiter. Frederick hat eine Schreibblockade und kommt selber nicht mehr weiter, bespricht die Handlung mit der Lehrperson, ist am langsamsten von allen, sitzt vor dem PC und wartet, hat Mühe zu beschreiben was genau passiert, viele Lücken im Text, Hilfestellung von der Lehrperson in Form von Schreibassistenz (mit dieser Hilfestellung ist der Text in 30 Minuten fertig). Frederick will die Rückmeldung von Peers zuerst nicht annehmen Frederick holt sich sehr oft Rückmeldung von der Lehrperson ein: „Ist das gut?“, will Rückmeldung von der 8. Klasse Sek zuerst nicht annehmen Frederick kommt beim Überarbeiten nur langsam voran, verändert zwei bis drei Sätze und holt sich dann ein Feedback ein: „Ist das gut?“, bekommt eine Liste mit Überarbeitungsvorschlägen, Verweis auf Motivationskärtchen, ist abgelenkt, weil beim Wort Timo das O weiter entfernt ist, als die anderen Buchstaben (braucht technischen Support). Frederick hat im Mittelteil nur die Namen der Jungs eingefügt und fragt, ob der Text gut ist, kämpft mit der Technik, gibt Geräusche von sich Frederick hat Bauchweh und Probleme bei der direkten Rede. Sprache muss nur bei der Einleitung überarbeitet werden, da die Lehrperson den Text abgetippt hat, tut sich schwer beim Umformulieren.	Frederick braucht sehr viel Unterstützung von der Lehrperson. Die Motorik scheint ein Problem zu sein, auch beim Tastaturschreiben, deshalb übernimmt die Lehrperson das Schreiben und Frederick diktiert. Mit dieser Methode hat er kaum mehr Probleme zu wissen, was als nächstes passieren soll. Er holt sich beim Überarbeiten nach zwei, drei Sätzen Rückmeldungen bei der Lehrperson ein (Ist das gut?). Er hat Probleme die Strategien umzusetzen und selbständig anzuwenden. Die Überarbeitung bleibt oberflächlich.
Selbstwirksamkeit	12.11.20 26.11.20	Frederick fragt, warum man Deutsch hat, wenn man doch schon Deutsch kann. Frederick äussert zu Beginn der Lektion: „Ich werde nie fertig mit Überarbeiten.“ Nach 25 Minuten ist er fertig.	Erkennt den Sinn des Deutschunterrichtes nicht, da er schon Deutsch kann. Hat das Gefühl nie fertig zu werden, aber ist dann trotzdem nach 25 Minuten fertig
Hilfreiche Aufgaben		Mündliche Vorübung mit Bildern aus dem Genre „Horror“ führt dazu, dass Frederick sich auf die Erzählung freut, Bilder helfen bei der Ideenfindung.	Genre „Horror“ wirkt motivierend, Bilder helfen beim Finden von Ideen
Problematische Aufgaben	15.09.20 12.11.20 26.11.20	Frederick braucht Hilfe beim Schreibziel formulieren und bei der Reflexion des Schreibprozesses. Frederick kann selbst keine kritische Rückmeldung geben, findet alles gut. Frederick kämpft mit der Technik.	Schreibziel ist sehr abstrakt, Rückmeldungen geben und erhalten ist sehr schwierig, Technik ist Hilfe und Hürde zugleich

Beobachtungsprotokoll Dario

Konzept		Beobachtungen	Ergebnis
Motivation	13.10.20 03.12.20 07.12.20	Dario arbeitet gerne von sich aus weiter an der Planung. Dario kann sich nicht so gut konzentrieren und versteht die Korrekturen nicht. Er erwähnt von sich aus eine Motivationsstrategie und wählt als Belohnung zu Hause seinen Hasen zu streicheln. Dario kann sich nur schwer motivieren beim Überarbeiten der Rechtschreibung, ist aber trotzdem als Erster fertig.	Motivation während dem Prozess meistens hoch, einzig am 07.12.20 konnte sich nicht motivieren. Trotzdem erledigt er die Aufgabe.
Selbstregulation	02.11.20 19.11.20 23.11.20 03.12.20	Dario ist als erster fertig mit seinem Entwurf. Dario ist sehr konzentriert beim Überarbeiten und kommt rasch vorwärts. Dario überarbeitet akribisch genau seinen Text. Dario verwendet ohne Aufforderung eine Motivationsstrategie und begründet seine Entscheidung ohne Aufforderung.	Dario arbeitet sehr selbständig und braucht keine Unterstützung. Bei Motivationschwierigkeiten wendet er die gelernten Strategien an.
Selbstwirksamkeit	17.09.20 12.11.20	Dario findet relativ schnell Ideen, aber ist trotzdem noch nicht überzeugt, dass er eine gute Erzählung schreiben wird. Dario äussert lautstark, dass er einfach schlecht im Deutsch sei.	Scheint wenig an eigene Fähigkeiten zu glauben, trotz Erfolg beim Ideensammeln.
Hilfreiche Aufgaben		Mündliche Vorübung funktioniert gut, Freude an Gruselbildern, schnelle Themenwahl, Tabelle zur Planung der Erzählung, Überarbeitung des Inhalts	Vorübung und Planung hilfreich, Modeling überarbeiten ebenfalls
Problematische Aufgaben		Rechtschreibung überarbeiten, Beispieltex-te lesen (besser vorlesen)	Rechtschreibung und Lesen entlasten

Beobachtungsprotokoll Kuno

Konzept		Beobachtungen	Ergebnis
Motivation		Zeigt keine Anzeichen von Demotivation oder besonderer Motivation.	Weder Motivation noch Demotivation erkennbar.
Selbstregulation	22.10.20 02.11.20 05.11.20 19.11.20 26.11.20 03.12.20 07.12.20 10.12.20	Kuno hat Probleme bei der Einleitung, Schreibblockade. Kuno arbeitet sehr konzentriert. Kuno arbeitet konzentriert → Schreibblockade gelöst. Kuno holt sich ein paar Tipps zum Überarbeiten bei der Lehrperson ab, hat aber auch eigene Ideen. Kuno überarbeitet intensiv selbständig. Er hat Ergänzungen zum Schauplatz gemacht und ausführlicher beschreiben, wo die Protagonisten hingehen → Tipps erfolgreich umgesetzt. Kuno hat viel bei der Rechtschreibung zu überarbeiten und tut dies ruhig und konzentriert. Kuno kämpft mit der direkten Rede. Kuno arbeitet konzentriert seine Fehlerliste ab. Er fragt jedes Mal, ob er Musik hören darf.	Kuno arbeitet trotz Schreibblockade ruhig und konzentriert. Er holt sich ab und zu Hilfe bei der Lehrperson. Tipps kann er erfolgreich umsetzen. Musik hören beim Schreiben und Überarbeiten scheint wichtig zu sein
Selbstwirksamkeit		Keine Beobachtungen	Keine Aussage
Hilfreiche Aufgaben		Keine Beobachtungen	Keine Aussage
Problematische Aufgaben		Von der Planung zur Schreibphase → schwieriger Übergang	Erster Schritt zur Umsetzung der Planung

G. Quantitative Daten in Tabellen und zusätzliche Grafiken

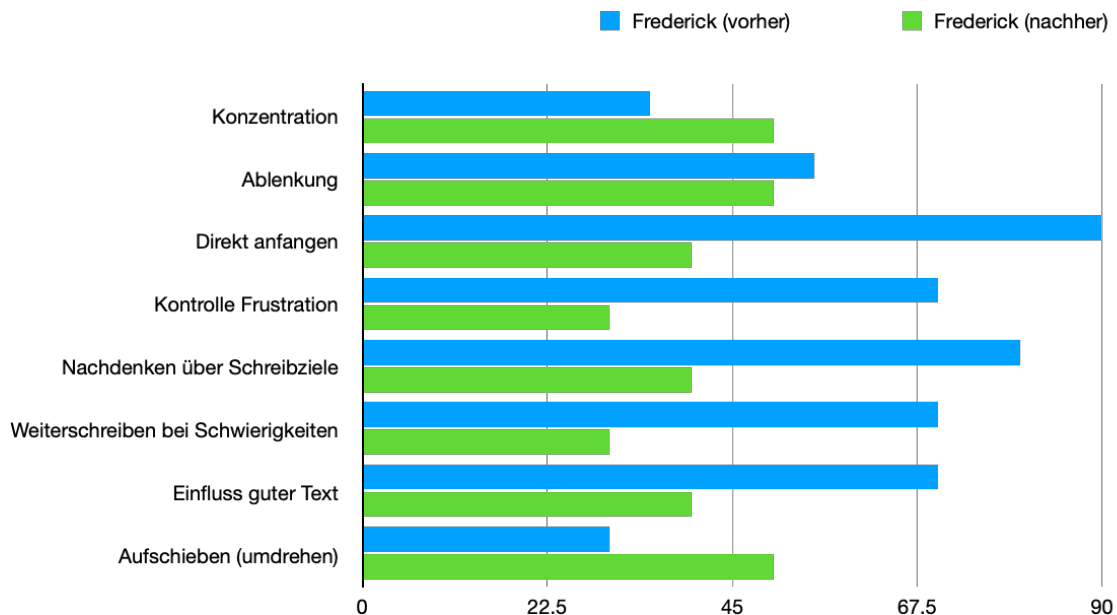
Quantitative Daten Frederick

Gesamtmessungen

Messungen	Frederick (vorher)	Frederick (nachher)	Unterschied
Motivation	95	60	-35
Selbstwirksamkeit (eigene Frage)	85	70	-15
Selbstwirksamkeit Selbstregulation	62.5	41.25	-21.25
Selbstwirksamkeit Ideenfindung	72	45	-27
Selbstwirksamkeit Konventionen	72.80	58	-14.8

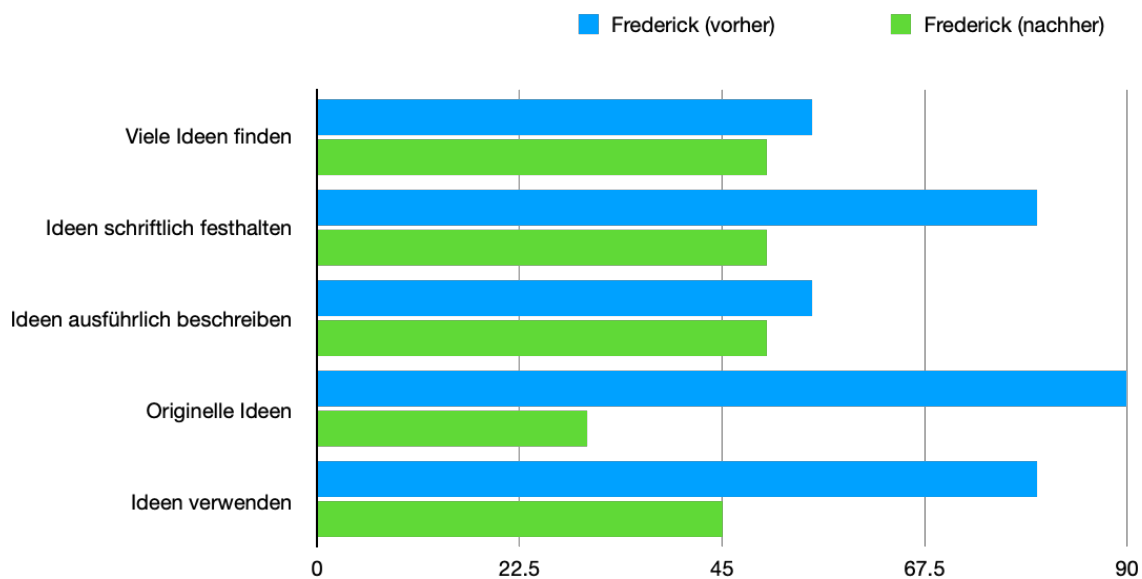
Detaillierte Messungen Selbstregulation (3-Faktoren-Modell)

Selbstregulation	Frederick (vorher)	Frederick (nachher)	Unterschied
Konzentration	35	50	15
Ablenkung	55	50	-5
Direkt anfangen	90	40	-50
Kontrolle Frustration	70	30	-40
Nachdenken über Schreibziele	80	40	-40
Weiterschreiben bei Schwierigkeiten	70	30	-40
Einfluss guter Text	70	40	-30
Aufschieben	30	50	20
Mittelwert	62.5	41.25	-21.25



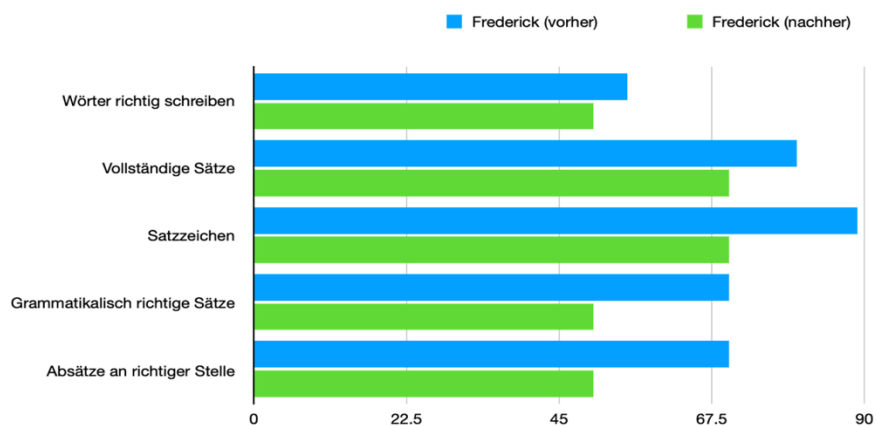
Detaillierte Messungen Ideenfindung (3-Faktoren-Modell)

Ideenfindung	Frederick (vorher)	Frederick (nachher)	Unterschied
Viele Ideen finden	55	50	-5
Ideen schriftlich festhalten	80	50	-30
Ideen ausführlich beschreiben	55	50	-5
Originelle Ideen	90	30	-60
Ideen verwenden	80	45	-35
Mittelwert	72	45	-27



Detaillierte Messungen Konventionen (3-Faktoren-Modell)

Konventionen	Frederick (vorher)	Frederick (nachher)	Unterschied
Wörter richtig schreiben	55	50	-5
Vollständige Sätze	80	70	-10
Satzzeichen	89	70	-19
Grammatikalisch richtige Sätze	70	50	-20
Absätze an richtiger Stelle	70	50	-20
Mittelwert	72.8	58	-14.8



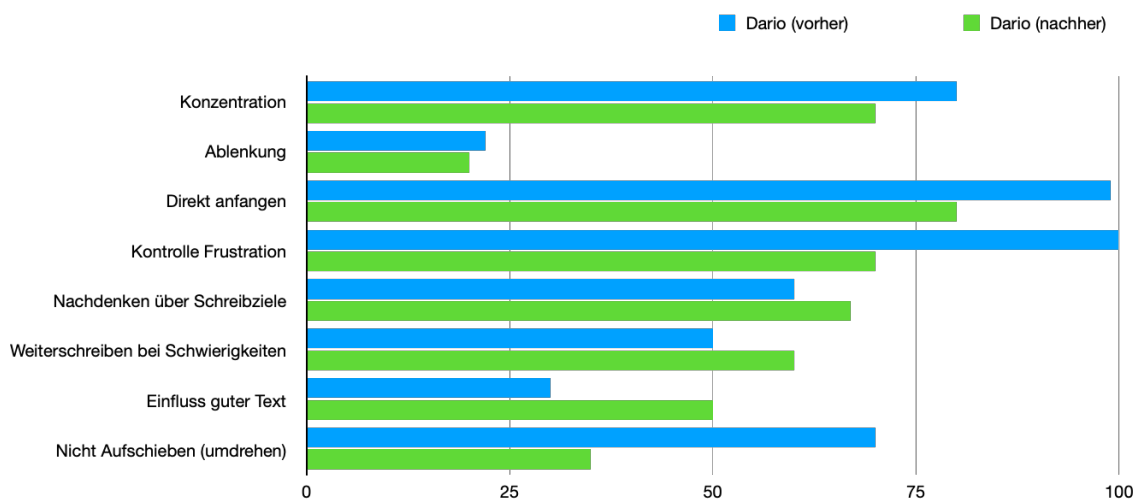
Quantitative Daten Dario

Gesamtmessungen

Messungen	Dario (vorher)	Dario (nachher)	Unterschied
Motivation	10	40	30
Selbstwirksamkeit (eigene Frage)	50	80	30
Selbstwirksamkeit Selbstregulation	63.875	56.5	-7.375
Selbstwirksamkeit Ideenfindung	48	58	10
Selbstwirksamkeit Konventionen	63.8	42	-21.8

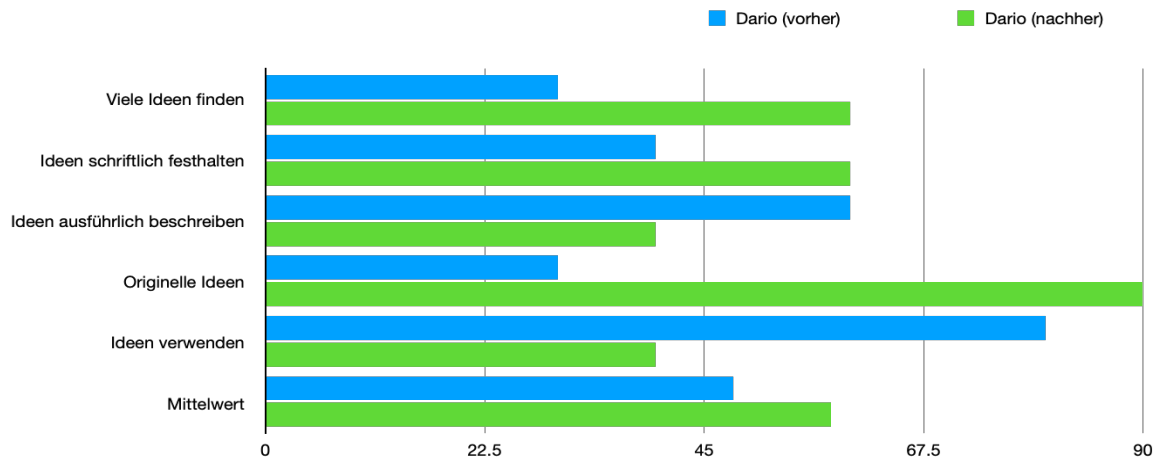
Detaillierte Messungen Selbstregulation (3-Faktoren-Modell)

Selbstregulation	Dario (vorher)	Dario (nachher)	Unterschied
Konzentration	80	70	-10
Ablenkung	22	20	-2
Direkt anfangen	99	80	-19
Kontrolle Frustration	100	70	-30
Nachdenken über Schreibziele	60	67	7
Weiterschreiben bei Schwierigkeiten	50	60	10
Einfluss guter Text	30	50	20
Aufschieben	70	35	-35
Mittelwert	63.875	56.5	-7.375



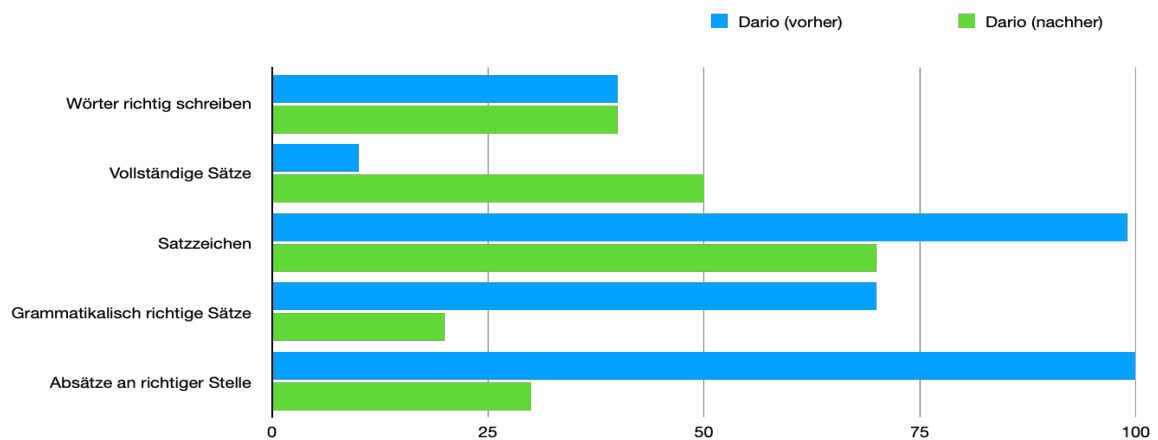
Detaillierte Messungen Ideenfindung (3-Faktoren-Modell)

Ideenfindung	Dario (vorher)	Dario (nachher)	Unterschied
Viele Ideen finden	30	60	30
Ideen schriftlich festhalten	40	60	20
Ideen ausführlich beschreiben	60	40	-20
Originelle Ideen	30	90	60
Ideen verwenden	80	40	-40
Mittelwert	48	58	10



Detaillierte Messungen Konventionen (3-Faktoren-Modell)

Konventionen	Dario (vorher)	Dario (nachher)	Unterschied
Wörter richtig schreiben	40	40	0
Vollständige Sätze	10	50	40
Satzzeichen	99	70	-29
Grammatikalisch richtige Sätze	70	20	-50
Absätze an richtiger Stelle	100	30	-70
Mittelwert	63.8	42	-21.8



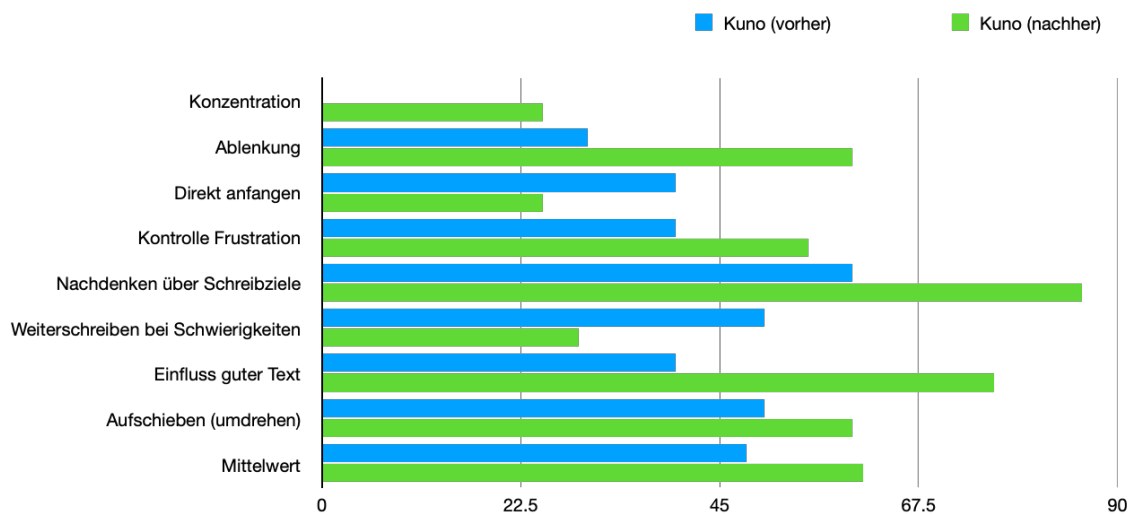
Quantitative Daten Kuno

Gesamtmessungen

Messungen	Kuno (vorher)	Kuno (nachher)	Unterschied
Motivation	10	50	40
Selbstwirksamkeit (eigene Frage)	46	75	29
Selbstwirksamkeit Selbstregulation	38.75	52	13.25
Selbstwirksamkeit Ideenfindung	29.80	53.6	23.80
Selbstwirksamkeit Konventionen	39	58.2	19.20

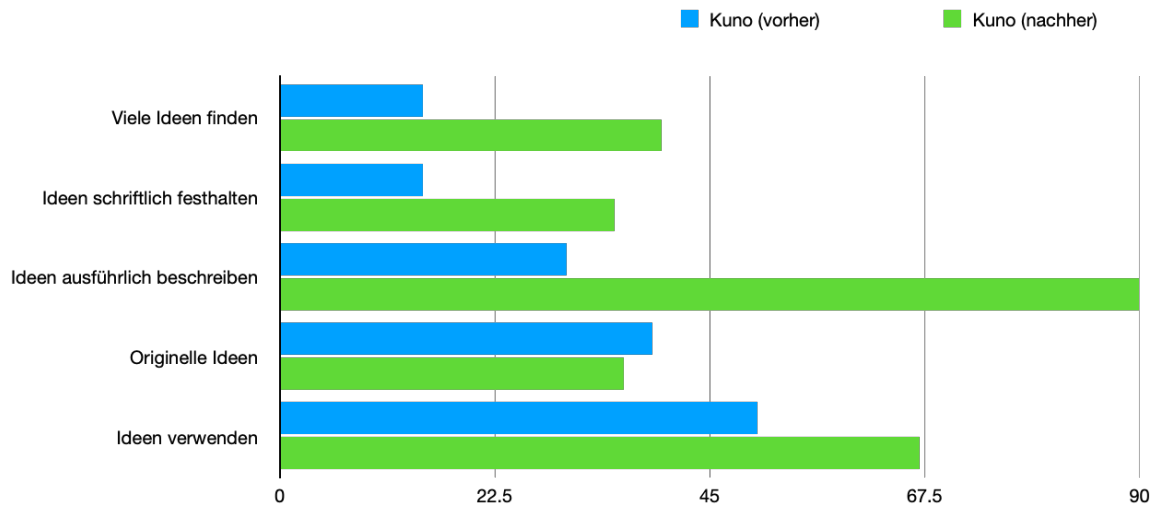
Detaillierte Messungen Selbstregulation (3-Faktoren-Modell)

Selbstregulation	Kuno (vorher)	Kuno (nachher)	Unterschied
Konzentration	0	25	25
Ablenkung	30	60	30
Direkt anfangen	40	25	-15
Kontrolle Frustration	40	55	15
Nachdenken über Schreibziele	60	86	26
Weiterschreiben bei Schwierigkeiten	50	29	-21
Einfluss guter Text	40	76	36
Aufschieben	50	60	10
Mittelwert	38.75	52	13.25



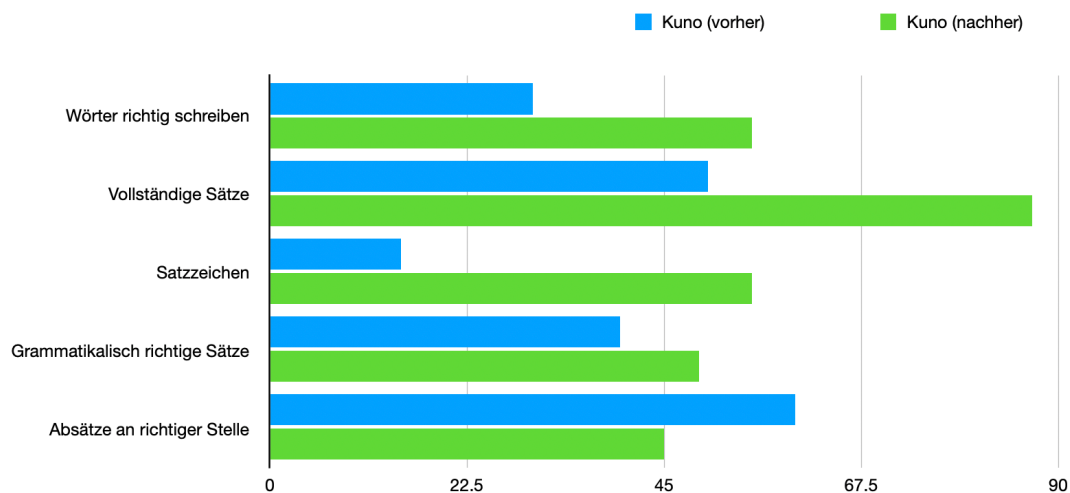
Detaillierte Messungen Ideenfindung (3-Faktoren-Modell)

Ideenfindung	Kuno (vorher)	Kuno (nachher)	Unterschied
Viele Ideen finden	15	40	25
Ideen schriftlich festhalten	15	35	20
Ideen ausführlich beschreiben	30	90	60
Originelle Ideen	39	36	-3
Ideen verwenden	50	67	17
Mittelwert	29.8	53.6	23.8



Detaillierte Messungen Konventionen (3-Faktoren-Modell)

Konventionen	Kuno (vorher)	Kuno (nachher)	Unterschied
Wörter richtig schreiben	30	55	25
Vollständige Sätze	50	87	37
Satzzeichen	15	55	40
Grammatikalisch richtige Sätze	40	49	9
Absätze an richtiger Stelle	60	45	-15
Mittelwert	39	58.2	19.2



H. Motivations- und Konzentrationskarten

Motivation

- Setze dir **kleine Ziele**, die du gut erreichen kannst
- Stell dir vor, wie **schön** es ist, wenn du dein Ziel erreicht hast
- Stell dir die **Anerkennung** vor, die du erhalten wirst
- **Belohne** dich selbst (überlege dir vorher etwas Schönes)
- Wecke dein Interesse und sieh die Aufgabe als **neue Chance**
- Sprich dir **Mut** zu
- Erwähne dich an deine **Erfolge**

Konzentration

- **Überprüfe** während dem Arbeiten regelmässig, ob du noch konzentriert bist und ermahne dich selber
- **Sag „Stopp“**, wenn du ablenkende Gedanken hast
- Sprich dir während des Lernens **Mut** zu
- Mach **eins nach dem anderen** und springe nicht zwischen Aufgaben hin und her
- Mach **Pausen** (nach 45 Minuten, 5 Minuten Pause)
- Trenne **Arbeits- und Erholungsphasen** (wechsle den Ort)
- Hole dir **Hilfe**

Konzentrations-/Bewegungsübungen und Entspannungstechniken

- Schließe die Augen, atme tief durch, **zähle innerlich bis 10**. Öffne dann die Augen wieder und arbeite weiter.
- Mache eine kleine Pause und **schau bewusst aus dem Fenster**, um deine Augen zu entspannen.
- **Strecke** dich und **atme** tief durch, **lockere** deine Schultern, wenn diese verspannt sind.

Erfolg ist kein Glück. Es braucht ...

- Wille
- Motivation
- Ausdauer / nicht aufgeben
- harte Arbeit (Übung)
- Mut

Du kannst alles erreichen, wenn du alles gibst!

I. Lernaufgabe Erzählung

Siehe nächste Seite

Lernaufgabe Erzählung



In dieser Lernaufgabe lernst du, wie du selbstständig mit geeigneten Strategien eine spannende Erzählung planen, schreiben und überarbeiten kannst

Warum ist es sinnvoll, zu lernen, wie man eine Erzählung schreibt?

Um eine Erzählung schreiben zu können, musst du kreativ werden. Du kannst durch das Schreiben neue Welten erschaffen und andere Menschen in deine Fantasiewelt mitnehmen. Wenn du Erzählungen schreiben kannst, wirst du möglicherweise andere Menschen begeistern und ihnen eine Freude bereiten. Und vielleicht merkst du, dass dir das Schreiben sogar Spass macht und du ein Talent dafür hast. Du lernst in dieser Lernaufgabe nicht nur, wie man eine Erzählung schreibt. Du lernst auch wichtige Strategien kennen und wie man sie am besten anwendet. Das hilft dir auch beim Schreiben von anderen Texten. Du wirst durch diese Lernaufgabe deine Schreibfähigkeiten verbessern und neues Wissen über das Schreiben von Erzählungen aufbauen.

Merkmale einer Erzählung

Bei einer Erzählung erzählt die Autorin oder der Autor meistens von einem Ereignis, welches nicht wirklich passiert ist (fiktional). Es gibt aber auch Erzählungen, die von etwas handeln, was jemand erlebt hat. Erzählungen haben eine mittlere Länge, ausserdem werden sie chronologisch erzählt. Das heisst, dass es keine Zeitsprünge in der Handlung gibt. Erzählt wird im Präteritum und im Plusquamperfekt. Es gibt nur wenige Figuren oder oft auch nur eine einzige. Wichtig ist, dass die Erzählung gut verständlich ist. Diese wichtigen Punkte zur Textsorte „Erzählung“ musst du dir merken.

Liste in dieser Tabelle die wichtigsten sechs Merkmale von Erzählungen aus dem Text auf.

Merkmale einer Erzählung	
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Spannung aufbauen

Es gibt Erzählungen innerhalb von Büchern, aber auch von Serien und Filmen. Alle erfolgreichen Bücher, Serien und Filme haben etwas gemeinsam: Sie sind so spannend, dass man unbedingt weiterlesen oder weiterschauen möchte. Die Frage ist aber, was genau diese erfolgreichen Bücher, Serien und Filme so spannend macht.

Denk an dein Lieblingsbuch, deine Lieblingsserie oder deinen Lieblingsfilm. Was gefällt dir daran? Was macht die Handlung spannend?

	Deine Antwort
Lieblingsbuch, Lieblingsserie oder Lieblingsfilm	
Was gefällt dir daran?	
Was macht die Handlung spannend?	

Tauscht zu dritt aus und notiert euch mindestens vier Merkmale, die eure Lieblingsbücher, Lieblingsserien oder Lieblingsfilme so spannend machen.

	Merkmale, die Spannung erzeugen
1	
2	
3	
4	

Du kannst von spannenden Medien abschauen, wie sie Spannung erzeugen und auch Ideen wiederverwenden. Es ist aber wichtig, dass du nicht einfach die Handlung kopierst, sondern etwas ganz Eigenes daraus machst. Denn neben der Spannung, die eine Erzählung haben muss, sollte sie auch kreativ und neu sein. Ein weiterer wichtiger Punkt ist zudem die **Verständlichkeit** der Erzählung. Leserinnen und Leser müssen deiner Erzählung ohne Erklärungen folgen können.

Es ist deshalb notwendig, dass du deine Leser/innen durch den Text führst. Das macht man, indem genügend Informationen über die Handlung, Figuren und Schauplätzen gibt und keine unlogischen Zeitsprünge macht. Viele Schüler/innen machen unlogische Sprünge in der Handlung oder lassen wichtige Informationen weg, die für sie selber klar sind, aber nicht für die, die den Text das lesen. Du solltest aber nicht jedes Detail beschreiben, da die Erzählung sonst träge und langweilig werden kann. Die richtige Balance macht hier eine verständliche, aber auch spannende Erzählung aus.

Figuren sprechen lassen - Direkte Rede

Ein weitere Möglichkeit, eine Erzählung spannender zu machen, ist das Verwenden der direkten Rede. Dazu muss man zuerst die direkte Rede beherrschen. Aber verwende die direkte Rede gut überlegt, da bei häufiger Verwendung die Erzählung langweilig und mühsam zum Lesen werden kann. Deine Erzählung sollte nicht hauptsächlich aus Gesprächen bestehen.

Es gibt verschiedene Formen, wie du direkte Rede verwenden kannst. Es ist wichtig, dass die Reihenfolge der Zeichen genau stimmt. Zudem muss immer klar sein, welche Figur etwas sagt. Sonst können die Leserinnen und Leser der Erzählung nicht folgen.

Es ist nicht klar, wer genau spricht	Es ist klar, wer spricht
„Ich werde dich beschützen.“ „Danke, musst du nicht.“	Artemis sagte: „Ich werde dich beschützen.“ „Danke, musst du nicht“, erwiderte der Prinz.
Leser/innen verstehen nicht, was passiert.	Leser/innen verstehen, was passiert.

Es gibt drei Möglichkeiten, wie du direkte Rede verwenden kannst:

1. Fall Zuerst Figur	Artemis sagte: „Keine Angst - ich werde dich beschützen.“
2. Fall Figur am Schluss	„Keine Angst - ich werde dich beschützen“, sagte Artemis. (ohne Punkt) „Keine Angst - ich werde dich beschützen! “, sagte Artemis. (mit Ausrufezeichen) Steht ein Ausrufezeichen oder ein Fragezeichen am Ende der Aussage, folgt trotzdem ein Komma. Ein Punkt zu setzen, ist nicht erlaubt. In diesem Fall steht nur ein Komma.
3. Fall Figur in der Mitte	„Keine Angst“, sagte Artemis, „ich werde dich beschützen.“ Komplizierter wird es, wenn das Verb und die Figur in der Mitte stehen und die Aussage davon unterbrochen wird. Diesen Fall braucht man eher selten.

Übe nun selber den 1. und 2. Fall mit den vorgegebenen zwei Sätzen in der Tabelle.

Satz	1. Fall	2. Fall
Der Prinz hat Hunger	Der Prinz sagte: „Ich habe Hunger.“	„Ich habe Hunger“, sagte der Prinz
Artemis ist heute nicht gut gelaunt	Artemis murmelte:	
Die Spinne will nicht geküsst werden.	Die Spinne rief:	

Es gibt auch noch die indirekte Rede, aber dafür muss man den Konjunktiv 1 und 2 anwenden können. Das lernst du, aber erst in einer weiteren Lernaufgabe. Zum Beispiel:

Artemis sagte, dass sie ihn beschützen *werde*. Der Prinz erwiderte, dass sie das nicht *müsse*.

Aufbau von Erzählungen

Erzählungen haben einen bestimmten Aufbau

- Einleitung
- Problem(e)
- Auflösung

Natürlich gibt es auch Erzählungen, die einen etwas anderen Aufbau haben. Für uns ist einfacher, wenn wir nur einen Aufbau lernen, der uns beim Schreiben einer interessanten Erzählung hilft. Hier findest du ein Beispiel einer Erzählung, bei der auch die einzelnen Phasen beschrieben sind. Lies die Erzählung und auch die Beschreibung der einzelnen Phasen, damit du verstehst, wie du die einzelnen Phasen später in deiner Erzählung einbauen kannst.

Analyse einer Beispielerzählung

Du liest nun ein Beispiel, in welchem die drei Teile einer Erzählung sichtbar werden. Nach jedem Teil ist erklärt, woran man erkennt, um welchen Teil es sich handelt. Später kannst du deine eigene Erzählung genau gleich aufbauen.

Einleitung

Erzählungen haben am Anfang immer eine Einleitung. Dort werden diese Punkte beschrieben:

- wichtige Personen
- Charaktereigenschaften von Personen
- die Handlung (alltägliche Handlungen der Personen)
- der Ort

Der ängstliche Prinz

Es war einmal ein einsamer Prinz, der in einem grossen Schloss in Schwanenfeld wohnte. Der Prinz mochte das Leben im Schloss, da er gerne schöne Kleider trug und gutes Essen genoss. Ausserhalb des Schlosses hielt er sich nicht so gerne auf, da er die Insekten nicht mochte, welche dort herumschwirrten. Er mochte auch die Menschen in der Stadt Schwanenfeld nicht, da sie oft krank oder schmutzig waren. Er selbst liebte es ausgiebig zu baden und im Schloss mit seiner kleinen Schwester zu spielen. Sein Vater erwartete zwar stets, dass er endlich eine Ausbildung zum Schwertkämpfer machen sollte, aber bei jedem Training mit dem Schwertkampflehrer stellte er sich so unbeholfen mit dem Schwert an, dass der Lehrer schon bald das Handtuch warf. Einmal fiel ihm das Schwert spontan aus den Händen und ein anderes Mal beschwerte er sich darüber, dass ihm das Schwert einfach zu schwer sei. Daraufhin wollte ihm der Schwertkampflehrer keinen Unterricht mehr geben und das kam dem Prinzen gerade recht.

Wichtige Person(en) und Charaktereigenschaften	Prinz: Der Prinz passt nicht ins typische Rollenbild, mag keinen Schwertkampf, trägt gerne schöne Kleider, mag gutes Essen Schwertkampflehrer: scheint wenig Geduld, aber viel Erfahrung zu haben
Alltag	lebt im Schloss, hält sich auch meistens dort auf, spielt mit seiner Schwester
Ort	Schloss Schwanenfeld

Problem

Ein Problem, ist ein Ereignis, welches die Erzählung erst spannend macht. Die Figuren müssen dann in der Erzählung das Problem irgendwie lösen oder scheitern daran.

Eines Tages, als der Prinz ein Bad nahm, sprang eine schwarze grosse Spinne in sein Zimmer und krabbelte auf den Rand der Badewanne. Der Prinz sang gerade nichtsahnend sein Lieblingslied und wusch sich das Gesicht mit einem Schwamm, so dass er die Spinne gar nicht bemerkte. Plötzlich biss die Spinne den Prinzen in den Finger, der schrie auf und begann zu weinen. Sofort kam die Mutter ins Zimmer geeilt und fragte ihn, was denn passiert sei. Der Prinz zeigte ihr die Stelle, an welcher die Spinne ihn gebissen hatte und sah sich panisch nach der Spinne um. Diese hatte sich jedoch bereits wieder durchs Fenster nach draussen verabschiedet und war auch nicht mehr zu finden, als Mutter und Prinz gemeinsam nach ihr suchten. Die Wunde war nicht schlimm, aber gegen Abend ging es dem Prinzen zusehends schlechter und schlechter. Er bekam Fieber und fiel schliesslich in einen tiefen Schlaf. Es vergingen Tage und Wochen. Alle Mediziner der Stadt versuchten ihr Glück, aber keiner konnte ihm helfen. Vom Schicksal des Prinzen erfuhr auch die Tochter des Müllermeisters, welche alle Artemis nannten, wie die Göttin der Jagd, da sie eine hervorragende Schützin mit Pfeil und Bogen war. Artemis gefiel es mit ihrem Pferd durch den Wald zu galoppieren, den Wind in den langen Haaren zu spüren und die Krähen abzuschliessen, welche den Bauern jedes Jahr die Ernte zerstörten. Als Artemis vom schlafenden Prinzen und dem Spinnenbiss erfuhr, beschloss sie die Spinne zu suchen und sie zu erschiessen, um so den Prinzen vor dem Tod zu retten. Noch am gleichen Tag machte sie sich auf Suche nach der Spinne. Sie befragte alle Angestellten des Schlosses und alle Leute in der näheren Umgebung. Doch niemand hatte die Spinne seit dem Angriff auf den Prinzen gesehen. Da beschloss Artemis der Spinne unter dem Fenster des Prinzen eine Falle zu bauen. Sie fing 30 Fliegen beim Stallmeister, tötete sie und legte sie über eine kleine Grube, welche sie mit Blättern abdeckte. Artemis versteckte sich in einem Gebüsch und wartete die ganze Nacht auf die Spinne, die sich ihre Beute holen würde. Um 03.00 Uhr hörte sie plötzlich ein Rascheln. Artemis war sofort hellwach und wieder auf den Beinen. In der Hand hielt sie Pfeil und Bogen gespannt und bereit zum Abschuss. Es dauerte nicht lange und Artemis hörte, wie etwas in die Grube plumpste. Sie sprang aus dem Gebüsch, eilte zur Grube und blickte mit gespanntem Bogen und grimmigem Blick hinunter.

Was ist das Problem?	Der Prinz bekommt Fieber und fällt in einen tiefen Schlaf, aus dem ihn kein Arzt aufwecken kann.
Wer oder was ist von dem Problem betroffen?	Der Prinz und die Mutter des Prinzen
Was sind die Gründe für das Problem?	Ein plötzlicher Spinnenbiss
Wie kann man versuchen das Problem zu beheben?	Artemis will den Prinzen retten, indem sie die Spinne sucht, fängt und dann erschiessen will.
Was das Ergebnis der Umgangsgweise mit dem Problem?	Artemis fängt die Spinne und stellt fest, dass der Prinz im Körper der Spinne gefangen ist. Sie kann die Spinne deshalb nicht erschiessen.

Auflösung

Die Auflösung sollte nicht zu naheliegend sein, aber alle Probleme und Schwierigkeiten auflösen. Die Geschichte muss nicht zwingend glücklich enden, aber es muss klar sein, wie die Figuren mit dem Problem und der Schwierigkeit umgegangen sind.

Gerade als sie die Spinne erschiessen wollte, sah sie ihr direkt in die Augen und Artemis glaubte plötzlich etwas Menschliches in den Augen der Spinne zu erkennen. Sie liess Pfeil und Bogen sinken. War es möglich, dass die Seele des Prinzen durch den Biss in die Spinne gefahren war? Wenn das wirklich so passiert war, dann konnte sie die Spinne nicht erschiessen. Doch was sollte sie stattdessen tun? Behutsam nahm sie die Spinne aus der Grube und betrachtete sie genauer. Kein Zweifel, diese Spinne verhielt sich nicht wie eine richtige Spinne und schaute sie mit festem Blick an. Artemis seufzte genervt und beschloss die grosse haarige Spinne zu küssen, da sie diese Vorgehensweise bereits von vielen bekannten Märchen kannte. Kaum hatte Artemis die haarige Spinne geküsst, erschlaffte sie in ihren Händen und war sofort tot. Artemis steckte die tote Spinne als Trophäe in die löchrige Tasche ihrer dreckigen alten Hose und begann hinauf zum Zimmer des Prinzen zu klettern. Sie hoffte, dass sie die Spinne nicht umsonst geküsst hatte und dass der Prinz nun wenigstens den Anstand besitzen würde, aufzuwachen. Oben angekommen, stellte sie sofort fest, dass der Prinz wach war, da er mit verwirrtem und ängstlichem Blick aufrecht im Bett sass. Artemis war erleichtert, da sie sonst nebst der haarigen Spinne auch noch den ängstlichen Prinzen hätte küssen müssen. Der Prinz war verunsichert und wahnsinnig verängstigt. Artemis versicherte ihm, dass er nun in Sicherheit sei und erzählte ihm, dass sie ihn gerettet hatte. Der Prinz erklärte Artemis nun, dass er ja immer gewusst hätte, dass draussen gefährliche Tiere lauern würden - das erlebte Unglück wäre ja jetzt der ultimative Beweis gewesen. „Ich werde nun erst recht nicht mehr nach draussen gehen“, sagte der Prinz und verschränkte trotzig die Arme. Artemis lachte und meinte: „Ich werde dich jetzt für immer beschützen.“ Und so musste der Prinz sein ganzes Leben keine Angst mehr vor wilden Spinnen haben. Artemis erledigte jede von ihnen, sobald sie den Prinzen auch nur von Weitem schief ansahen. Und so lebte der Prinz mit Artemis glücklich und beruhigt ein ganzes Jahr lang, bis er eines Morgens seinen Haferbrei ass, sich daran verschluckte und sofort erstickte.

Auflösung	Artemis rettet den Prinzen, indem sie die Spinne küsst und beschützt ihn seitdem mit Pfeil und Bogen. Leider stirbt der Prinz am Schluss durch einen tragischen Unfall.
------------------	---

Fasse in der Tabelle zusammen, was dir für die einzelnen Teilen der Erzählung unbedingt merken musst.

Aufbau	Wichtige Merkmale
Einleitung	In der Einleitung werden oft wichtige Personen, Charaktereigenschaften von Personen die alltäglichen Handlungen der Personen und der Ort beschrieben.
Problem(e)	
Auflösung	



Wichtig: Je besser du den Aufbau einer Erzählung kennst, desto sicherer kannst du ihn auch bei deiner Erzählung anwenden.

Aufbau	Inhalt
Einleitung	
Problem(e)	
Auflösung	

Was macht die Erzählung spannend und interessant?

[illegible]

2. Lass deiner Fantasie freien Lauf und plane eine spannende und kreative Erzählung. Verwende zur Planung die Tabelle.

Aufbau	Inhalt
Einleitung	
Problem(e)	
Auflösung	
Spannungs- faktor(en)	

3. Erzähle mit Hilfe der Tabelle einem Mitschüler oder eine Mitschülerin, was du für deine Erzählung geplant hast.
4. Beantwortet gegenseitig folgende Fragen:
- Was findest du an der geplante Erzählung deines Mitschülers oder deiner Mitschülerin spannend und interessant? Weshalb?
 - Gibt es etwas, was nicht so spannend ist? Wie könnte man sie spannender machen?

Deine Erzählung

Du hast jetzt viel gelernt über Erzählungen. Nun bist du bereit, deine eigene Erzählung zu schreiben. Beachte folgende Vorgaben:

Auftrag (Ziel)	Schreibe eine Erzählung für die Schülerinnen und Schüler der Parallelklasse. Die Erzählung soll klar und verständlich, interessant und auch spannend sein. Du solltest deine Erzählung deshalb sehr genau planen und überlegen, wie du deine Leser/innen unterhalten kannst.
Länge	mind. 1 A4-Seite Arial 12 bis max. 4 Seiten
Zeitform	Präteritum und Plusquamperfekt Beispiel: Ich hatte nicht damit gerechnet , da ich heute früher zu Hause war .
Thema	Wähle eines der Bilder unter „Themen“ auf bit.do/vorlagen aus
Material	Merkmale Geschichte, Spannungsfaktoren, Planung und Notebook

Genauere Ziele	
1	Schaffe in deiner Erzählung Konflikte oder Probleme.
2	Führe in der Einleitung die Figuren und den Ort ein und Sorge gleichzeitig dafür, dass man gerne weiter liest.
3	Wähle einen Schluss, der die Probleme auflöst und gleichzeitig nicht vorhersehbar ist.
4	Mache nicht zu grosse Sprünge in der Handlung, damit deine Leser/innen noch folgen können.
5	Schreibe eine Erzählung, die neu und kreativ ist.
6	Wähle einen interessanten Titel, der neugierig macht.
7	Wende die direkte Rede an, damit die Erzählung interessanter wird.

Schreibprozess

Wichtig ist, dass du beim Schreiben immer folgenden Ablauf beachtest:

1. Planen
2. Schreiben
3. Überarbeiten
4. Reflexion



Wichtig: Auch gute Schreiberinnen und Schreiber können ohne Planung keinen guten Text schreiben. Es lohnt sich deshalb für dich, wenn du in die Planung genügend Zeit investierst.

1. Planen

1.1 Schreibziele

Mach dir vor dem Schreiben klar, welche Ziele du erreichen willst. Du schreibst deine Erzählung für die Schülerinnen und Schüler der Parallelklasse. Deine Erzählung wird also nicht nur von der Lehrperson gelesen, sondern von einem grösseren Publikum.

Überlege dir, was du mit deiner Erzählung erreichen willst. Soll es eine gruslige Erzählung sein, die Angst macht? Oder soll es eine Liebesgeschichte sein, die berührt? Oder eine Erzählung bei der es um Abenteuer geht und man unbedingt weiter lesen möchte, weil sie so spannend ist? Schreib möglichst klar und ausführlich auf, was das Ziel ist und wie du es erreichen möchtest. Setze dir nicht zu hohe Ziele, aber trotzdem solche, die dich ein wenig herausfordern.

Beispiel „drei Schreibziele“

Beim Schreiben kann man sich immer drei verschiedene Schreibziele setzen. Lies dir das Beispiel durch, damit du nachher eigene Ziele aufschreiben kannst.

	Schreibziel (Was willst du mit deinem Text erreichen?)	Umsetzung (Wie erreiche ich mein Ziel?)
Übergeordnetes Schreibziel Ein allgemeines Schreibziel, das über allem steht.	<i>Ich möchte ein Märchen schreiben, das aber nicht so verläuft wie andere Märchen. Es soll eine starke Frauenrolle, eine Heldin, geben und eine schwache Männerrolle. Die Erzählung soll die Leser/innen unterhalten und deshalb vor allem lustig sein, in dem die Handlung zwei Mal eine unerwartete amüsante Wendung nimmt. Zudem sollen die Leser/innen auch aus der Erzählung lernen, dass es sich nicht lohnt, immer Angst zu haben.</i>	<i>Ich verwende Elemente aus den Märchen „Dornröschen“ und „Froschkönig“, vermische die Erzählung mit Elementen aus „Game of Thrones“ und verändere sie so, dass sie neu und kreativ sind. Es soll sich aber nicht um ein typisches Märchen handeln.</i>
Strukturziel Ein Ziel zum Aufbau des Textes.	<i>Ich will eine Erzählung schreiben, die alle drei Teile einer Erzählung enthält, zwei Mal den Spannungsfaktor „unerwartete Wendung“ enthält und einen Dialog am Schluss zwischen den beiden Hauptfiguren. Eine unerwartete Wendung soll kurz vor Lösung des Problems auftauchen und die zweite ganz am Schluss, um einen spannenden Schluss zu haben.</i>	<i>Ich führe meine Leserinnen und Leser zuerst in die Irre, um sie dann mit einer unerwarteten Wendung der Erzählung zu überraschen. Ich werde eine interessante Unterhaltung zwischen zwei Figuren am Schluss einbauen, um die Spannung zu erhöhen.</i>
Ziel zum Umfang Ein Ziel das vorgibt, wie viel Text schreiben wirst.	<i>Mein Text wird mindestens zwei Seiten lang.</i>	<i>Ich plane für die Einleitung eine halbe Seite ein, für den Hauptteil eine ganze Seite und eine halbe Seite für den Schluss.</i>

Meine Schreibziele

1. Wähle im Ordner „Themen“ auf One Drive ein Bild für deine Erzählung aus.
Link: <https://rb.gy/idrfcv>
2. Lege deine eigenen Schreibziele passend zu deinem Bild fest.

	Schreibziel Was willst du mit deinem Text erreichen?	Umsetzung Wie erreichst du dein Ziel?
Übergeordnetes Schreibziel Ein allgemeines Schreibziel, das über allem steht.		
Strukturziel Ein Ziel zum Aufbau des Textes.		
Ziel zum Umfang Ein Ziel das vorgibt, wie viel Text schreiben wirst.		

1.2 Ideen sammeln

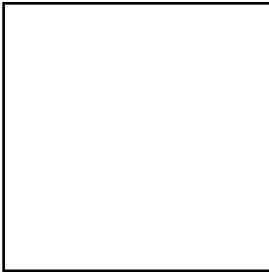
- A. Denke ruhig über Inhalte nach und notiere in deinem Heft Ideen zu deinem Bild.
- B. Wähle passende Ideen aus, indem du sie im Heft markierst.
- C. Lege die Reihenfolge der Ideen fest und schreibe sie in der Tabelle auf.

	Meine Ideen
	<i>Der Prinz stirbt dummerweise am Schluss, weil er sich an seinem Essen verschluckt.</i>
1	
2	
3	
4	
5	
6	

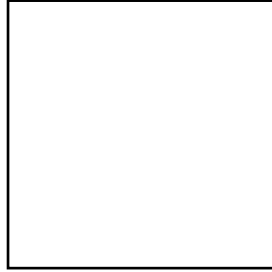
1.3 Figuren

- A. Erfinde zwei bis drei Hauptfiguren, welche in deiner Erzählung vorkommen sollen.
 B. Zeichne ein Porträt von deinen Figuren und wähle einen passenden Namen.
 C. Hilfestellung: Falls du Unterstützung möchtest, findest du auf One Drive im Ordner „Figuren“ eine Auswahl von Figuren, die du wählen kannst. Link: <https://rb.gy/idrfcv>

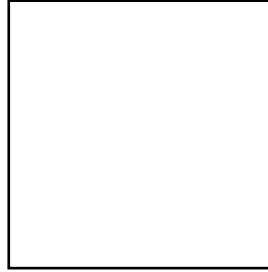
Figur 1



Figur 2



Figur 3



Wichtig: Jetzt fehlen noch die Charaktereigenschaften deiner Figuren.
 Eine Charaktereigenschaft ist nicht wie eine Person aussieht oder was sie tut.
 Eine Charaktereigenschaft ist eine persönliche Eigenschaft, die sich nicht ändert.

Leserinnen und Leser müssen sich mit Figuren identifizieren können, damit die Erzählung spannend und interessant bleibt. Am besten wählst du sehr unterschiedliche Figuren, damit sich auch unterschiedliche Leserinnen und Leser mit einer Figur identifizieren können. Je mehr Leserinnen und Leser sich mit deinen Figuren identifizieren können, desto besser wird deine Erzählung beim Publikum ankommen.

Charaktereigenschaften auswählen

Wähle aus der Tabelle drei Charaktereigenschaften aus und markiere sie mit einer Farbe.
 Verwende blau für Figur 1, rot für Figur 2 und gelb für Figur 3.

mutig	ängstlich	liebervoll	ernst	gefühllos	klug
kontaktfreudig	nett	schüchtern	sportlich	stark	selbstbewusst
abweisend	zuverlässig	emotional	chaotisch	unfreundlich	ungeduldig
abenteuerlustig	fleißig	faul	gierig	hilfsbereit	neugierig
phantasievoll	schweigsam	verträumt	zappelig	fürsorglich	schlagfertig



Wichtig: In der Erzählung sollten die Charaktereigenschaften durch das Verhalten der Figur erkennbar sein, aber nicht direkt erwähnt werden.
 Beachte folgendes Beispiel zur Charaktereigenschaft „**ängstlich**“:

richtig	Der Prinz erklärte Artemis nun, dass er ja immer gewusst hätte, dass draussen gefährliche Tiere lauern würden - das erlebte Unglück wäre ja jetzt der ultimative Beweis gewesen. Er würde nun erst recht nicht mehr nach draussen gehen. Charaktereigenschaft „ängstlich“ zeigt sich durch das Verhalten des Prinzen
falsch	Der Prinz sagte zu Artemis, dass er ein sehr <u>ängstlicher</u> Prinz sei und deshalb nicht gerne nach draussen gehen würde. Charaktereigenschaft „ängstlich“ wird direkt erwähnt.

	Beispiel Artemis	Figur 1	Figur 2	Figur 3
Welches Ziel hat die Figur?	Sie will den Prinzen unbedingt retten.			
Was tut die Figur in der Erzählung?	Sie fängt und küsst eine Spinne. Am Schluss beschützt sie den Prinzen.			
Wie fühlt sich die Figur in der Erzählung?	Sie fühlt sich herausgefordert und am Schluss glücklich.			

1.4 Ort

A. Entscheide dich für einen oder maximal zwei Orte, an denen sich die Erzählung abspielt.

B. Beschreibe, wo sich diese Ort(e) befinden und wie es dort aussieht. Link: <https://rb.gy/idrfcv>

C. Als Hilfestellung findest du auf One Drive den Ordner „Orte“ mit Bildern.

Beispiel Ort	Ort 1	Ort 2
Meine Erzählung spielt in Schwanenfeld. Es ist eine kleine Stadt im Süden von Deutschland. Schwanenfeld ist eigentlich eine reiche Stadt, aber da die Erzählung im Mittelalter spielt, ist das Stadtleben auch dort schmutzig und Hygiene gibt es kaum. Auf einem Hügel, weitab vom Stadtleben, steht das Schloss.		

1.5 Planung der Handlung

A. Plane nun die Handlungsschritte und erkläre mit Stichworten, was passieren soll.

B. Schreibe stichwortartig auf, was in den einzelnen Phasen passieren soll

C. Hilfe: Falls du lieber am PC schreibst, findest auf One Drive einen Ordner mit dieser Tabelle.

Einleitung	
Problem	Was ist das Problem?
	Wer oder was ist von dem Problem betroffen?
	Was sind die Gründe für das Problem?
	Wie kann man versuchen das Problem zu beheben?
	Was das Ergebnis der Umgangsweise mit dem Problem?
Auflösung	

1.6 Titel

Überlege dir nun einen Titel für deine Erzählung. Du kannst ihn später immer noch ändern. Ein Titel soll die Leser/innen neugierig auf den Text machen und sollte natürlich zur Erzählung passen. Der Titel darf aber auch nicht zu viel darüber verraten, was in der Erzählung passiert.

Achtung: Im Titel dürfen keine Verben vorkommen.

Beispiele guter Titel	Beispiele schlechter Titel
Ein Versprechen mit Folgen	Das Haus im Wald (Grund: un kreativ)
Geisterstunde in Lakersville	Alles nur ein Traum (Grund: verrät zu viel)
Der Angriff der Alpacas	Kinder gehen im Wald verloren (Grund: enthält Verben)
Der perfekte Überfall	Niemand (Grund: zu kurz und möglicherweise nicht passend)

Wähle nun einen eigenen Titel, der kreativ, spannend ist und zu deiner geplanten Geschichte passt.

Mein Titel	
-------------------	--



1.7 Feedback zur Planung

Tauscht untereinander in der Klasse eure Planungen aus und gebt euch gegenseitig eine Rückmeldung.

Lies die Planung deines Mitschülers/deiner Mitschülerin aufmerksam durch und fülle das Beurteilungsraster aus:

Kriterien Inhalt	Sehr gut	gut	genügend	ungenügend
Die Erzählung enthält eine verständliche Einleitung, spannende Probleme und eine interessante unvorhersehbare Auflösung.				
Die Planung passt zu den Schreibzielen.				
Je zwei Charaktereigenschaften der Figuren sind indirekt erkennbar.				
Der Leser/die Leserin wird durch den Text geführt. Es fehlen keine wesentlichen Informationen, um den Text zu verstehen.				
Die Erzählung ist kreativ und enthält eigene Ideen.				
Die Erzählung ist spannend und enthält einen Spannungsfaktor.				
Der Titel ist kreativ und passend zum Inhalt der Erzählung.				
Total				

2. Schreiben

2.1 Schreiben als Prozess

Schreiben ist ein *Prozess*. *Prozess* bedeutet, dass das Schreiben eine lange Zeit dauert und der Text dadurch langsam entsteht. Da das Schreiben ein *Prozess* ist, ist der Weg zum Text viel komplizierter. Die Schülerinnen und Schüler, die einen Text ohne Überarbeitung fertig stellen, werden keinen guten Text haben. Für die Überarbeitung kannst du immer wieder Rückmeldungen von verschiedenen Personen einholen. Das können zum Beispiel die Eltern oder Schülerinnen und Schüler sein. Auch die Lehrperson kann dir Tipps und Hilfestellungen geben.



Wichtig: Was Schülerinnen und Schüler mit guten Texten richtig gemacht haben

Diese Lernaufgabe haben schon viele Schülerinnen und Schüler vor dir bearbeitet. Alle, die einen guten Text geschrieben haben, haben folgendes richtig gemacht:

- Sie haben viel Zeit für die Planung verwendet
- Sie haben die Planung zum Schreiben verwendet
- Sie haben kritische Rückmeldungen gegeben und erhalten (Mitschüler/innen, Eltern, Freunde, ..)
- Sie haben die Merkmale der Erzählung umgesetzt (Zeitform, Länge, Spannung, usw.)
- Sie haben ihre Erzählung mehrmals inhaltlich und sprachlich kritisch überarbeitet
- Sie haben das Kriterienraster angeschaut und ihren Text damit verglichen

2.2 Anleitung zum Schreiben

1. Erklärt einander, wie ihr beim Schreiben mit Hilfe der Planung genau vorgehen werdet und halte hier die Vorgehen fest.

	Mein Vorgehen
1	
2	
3	
4	
5	

2. Bevor du mit der Einleitung beginnst: Lege deine Planung neben dich und lies nochmals durch, was deine Schreibziele sind.
3. Schreibe einen ersten Entwurf deiner Erzählung und achte darauf, dass du alle Elemente aus deiner Planung verwendest (Schreibziele, Einleitung, Problem, Auflösung, Figuren, Ort)

Hilfestellung: Lade das Dokument „Vorlage Tabelle Erzählung“ von One Drive herunter und speichere das Dokument auf deinem Computer unter dem Namen: Titel Erzählung_Name (Beispiel: Panne beim Vorstellungsgespräch_Fabienne Frischherz). Um das Dokument herunterzuladen, musst du auf die drei Punkte ganz rechts klicken und „Download“ wählen. Du kannst nun deine Erzählung direkt in die Tabelle schreiben.

2.3 Schreibblockade?

Falls du Schwierigkeiten hast mit dem Schreiben zu beginnen, teste folgende Vorübung:

1. Lege deine Planung neben dich und schreibe während fünf Minuten alles auf, was dir in den Sinn kommt. Stoppe dazu die Zeit. Du kannst Stichworte aufschreiben oder auch ganze Sätze.
2. Speichere, was du geschrieben hast.
3. Entscheide, welche Sätze du für deine Erzählung verwenden möchtest.

Diese Vorübung hilft dir dabei, besser mit dem Schreiben anfangen zu können und Zugang zum Thema zu finden.

Vorschläge oder Anweisungen vom Redakteur/von der Redakteurin zur Verbesserung meiner Erzählung:

1	
2	
3	
4	
5	

3.2 Umsetzung Feedback

Überarbeite deinen Text so lange, bis du zufrieden mit dem Inhalt bist. Wichtig sind Spannung, Verständlichkeit und Kreativität. Lies auch nochmals die Ziele und deine Schreibziele durch, die du erreichen möchtest.

Mit dem Kriterienraster kannst du selber überprüfen, ob du eine Erzählung geschrieben hast, die eine gute Beurteilung bekommen wird. Beurteile deinen Text mit Hilfe des Kriterienrasters möglichst kritisch und ehrlich.

Kriterien Inhalt	Sehr gut	gut	genügend	ungenügend
Die Erzählung enthält eine verständliche Einleitung, spannende Probleme und eine interessante unvorhersehbare Auflösung.				
Die Erzählung passt zu den Schreibzielen.				
Je zwei Charaktereigenschaften der Figuren sind indirekt erkennbar.				
Der Leser/die Leserin wird durch den Text geführt. Es fehlen keine wesentlichen Informationen, um den Text zu verstehen.				
Die Erzählung ist kreativ und enthält eigene Ideen.				
Die Erzählung ist spannend und enthält einen Spannungsfaktor.				
Der Titel ist kreativ und passend zum Inhalt der Erzählung.				

Falls du noch nicht mit deinem Text zufrieden bist, gibt es folgende Strategien, mit denen du deinen Text selber überarbeiten kannst:

- Drucke deinen Text einmal aus und lies ihn dir laut vor. Wenn dir irgendwo im Text ein Satz komisch vorkommt, korrigiere ihn direkt und lies dann den nächsten Satz. Durch das laute Vorlesen erkennst du Unstimmigkeiten besser.
- Überlege bei jedem Satz, ob er zu deinen **Schreibzielen** passt.
- Wenn du einen Satz überarbeiten möchtest, hast du 5 Möglichkeiten:

1	Den Satz ausbauen
2	Einen Teil des Satzes weglassen oder den ganzen Satz weglassen
3	Einen Teil des Satzes ändern oder den ganzen Satz ändern
4	Den Satz an eine andere Stelle im Text verschieben
5	Einen Satz oder mehrere Sätze hinzufügen

3.3 Sprachliches Feedback (Rechtschreibung und Grammatik)

Damit dein Text auch sprachlich verständlich ist, muss am Schluss noch die Grammatik und Rechtschreibung überarbeitet werden. Dein Text soll von den Schülerinnen und Schülern aus der Parallelklasse verstanden werden können. Jede Person in der Klasse bekommt ein Thema zugeteilt und überprüft alle Texte darauf (bei grossen Klassen sind auch Zweiergruppen möglich). Ihr sitzt dazu nebeneinander in einer Reihe und wie bei einem Fließband wandern eure Texte durch das Rechtschreibfließband. Achtet darauf, dass ihr nur fremde Texte in eurem Fließband habt.

Wenn du einen Fehler findest, schreib deinen Verbesserungsvorschlag mit einer anderen Farbe direkt in den Text.

Name	Thema
Gruppe 1	
	Zeitformen (Präteritum und Plusquamperfekt)
	Fälle
	Gross- und Kleinschreibung
	Doppelkonsonanten
	Dehnung und Schärfung (h, i, ie, ck, k...)
	Direkte Rede

Name	Thema
Gruppe 2	
	Zeitformen (Präteritum und Plusquamperfekt)
	Fälle
	Gross- und Kleinschreibung
	Doppelkonsonanten
	Dehnung und Schärfung (h, i, ie, ck, k...)
	Direkte Rede

Name	Thema
Gruppe 3	
	Zeitformen (Präteritum und Plusquamperfekt)
	Fälle
	Gross- und Kleinschreibung
	Doppelkonsonanten
	Dehnung und Schärfung (h, i, ie, ck, k...)
	Direkte Rede

4. Reflexion

Schreibe einen kurzen Text über deinen Schreibprozess. Verwende dabei die folgenden Satzanfänge:

Bei meiner Erzählung ist mir gut gelungen, ... weil

Ich hatte Schwierigkeiten bei ..., weil ...

Ich habe gelernt, dass ...

Ich habe meine Schreibziele erreicht, weil .../ Ich habe meine Schreibziele nicht erreicht, weil ...

Ich möchte beim nächsten Schreibauftrag noch an arbeiten
Ich setze mir als Ziel beim nächsten Schreibauftrag ...

Motiviert hat mich ..., weil ...

Demotiviert hat mich..., weil ...

Beurteilungsraster Lehrperson

Kriterien Inhalt (Produkt)	mögliche Punkte	erreichte Punkte
Die Erzählung enthält eine verständliche Einleitung, spannende Probleme und eine interessante unvorhersehbare Auflösung.	2	
Die Erzählung passt zu den Schreibzielen.	1	
Je zwei Charaktereigenschaften der Figuren sind indirekt erkennbar.	2	
Der Leser/die Leserin wird durch den Text geführt. Es fehlen keine wesentlichen Informationen, um den Text zu verstehen.	2	
Die Erzählung ist kreativ und enthält eigene Ideen.	2	
Die Erzählung ist spannend und enthält einen Spannungsfaktor.	2	
Der Titel ist kreativ und passend zum Inhalt der Erzählung.	2	
Total	13	
Note		

Kriterien Sprache (Produkt)	mögliche Punkte	erreichte Punkte
Sprache und Stil		
Die Sprache ist passend für die Zielgruppe und die Textsorte (keine schweizer-deutschen Ausdrücke/Umgangssprache und Wortwiederholungen)	2	
Grammatik		
Zeitform beibehalten und passend eingesetzt (Präteritum und Plusquamperfekt)	1	
Fälle richtig angewendet	1	
Die Interpunktion der direkten Rede sind korrekt angewendet und es ist immer klar, wer gerade spricht.	2	
Rechtschreibung		
Gross- und Kleinschreibung eingehalten	3	
Doppelkonsonanten	2	
Dehnung und Schärfung (h, i, ie, ck, k...)	2	
Getrennt-, Zusammenschreibung	2	
Total	15	
Note		

Kriterien Planen und Überarbeiten (Prozess)		mögliche Punkte	erreichte Punkte
Planen			
Die Planung stimmt mit dem Produkt überein oder wurde weiterentwickelt.		1	
Überarbeiten			
Das inhaltliche Feedback wurde für die Überarbeitung genutzt aber nicht blind (Förderhinweise nutzen).		1	
Der Text wurde inhaltlich merkbar verbessert und mit den Überarbeitungsstrategien überarbeitet. Eine Auseinandersetzung mit dem Text ist spürbar (selber überlegt, kontrolliert und weiter überlegt) (Strategien anwenden, selbständig arbeiten)		3	
Die Rechtschreibung und die Grammatik wurde insgesamt verbessert.		1	
Total		6	
Note			

<i>Feedback Lehrperson</i>	
Das hat mich besonders beeindruckt	
Das hat mir gefallen	
Diese Fähigkeiten hast du erworben	
Daran kannst du noch arbeiten	

Inhalte (Quellen)

Inhalte und Aufgaben basieren auf den Konzepten der aufgelisteten Autorinnen und Autoren
Bildersammlung auf One Drive: Urheberrechtsfreie Bilder von pixabay.com, pexels.com und unsplash.com

Thematik	Inhalt Lernaufgabe
Textsortenwissen	Merkmale einer Erzählung (Wortwuchs.de 2020)
	Spannung aufbauen (Schuster 2020)
	Aufbau von Erzählungen (Einleitung, Probleme, Auflösung) Analyse von zwei guten Beispielerzählungen nach Kriterien (Hoogeveen und van Gelderen 2013), mündliche Vorübung
Planung	Zielvorgaben für die Erzählung (Philipp 2014, 159)
	Schreibziele setzen (Philipp 2014, 136)
	Strategie: Ideen sammeln (Graham u. a. 1992, 325)
	Strategie: Figuren planen (Charakter, Ziele, Taten, Emotionen) (Graham und Harris 2018, 90)
	Strategie: Schauplatz festlegen (Philipp 2014, 116)
	Strategie: Planung der Handlung (Guzel-Ozmen 2006, 286)
	Strategie: Titel (eigene Aufgabenstellung)
	Feedback zur Planung (Bruning und Horn 2000, 34)
	Reflexion Planung (Zimmerman und Campillo 2003, 239)
Grammatik	Figuren sprechen lassen: Direkte Rede (Bertschi u. a. 2013)
Schreiben	Schreiben als Prozess (Flower und Hayes 1981, 370)
	Strategie: Vorgehen beim Schreiben planen
	Strategie: Umgang mit Schreibblockade (Sturm und Lindauer 2013, 15)
	Überprüfung Schreibziele (Zimmerman und Campillo 2003, 239)
	Reflexion Schreibprozess (Zimmerman und Campillo 2003, 239)
Überarbeiten	Inhaltliches Feedback (Peers) (Bruning und Horn 2000, 34)
	Selbstbeurteilung mit Kriterienraster (Zimmerman und Campillo 2003, 239)
	Überarbeitungsstrategie „Fünf Möglichkeiten“ (Graham 1997, 226)
	Sprachliches Feedback (Rechtschreibflussband) (Breitenmoser u. a. 2014)
	Umsetzung Feedback (eigene Aufgabenstellung)
Reflexion	Reflexion über den gesamten Prozess (Zimmerman und Campillo 2003, 239)

Literatur

- Bertschi, Mirjam, Verena Cathomas, Christian Dischl, Ruth Frei-Schär, Gisela Koller Uhlmann, Stephan Nänny, Claudia Schmelletlin, Afra Sturm, und Peter Widmer. 2013. *Sprachstarken*. Herausgegeben von Thomas Lindauer und Werner Senn. 1. Bd. 7. Baar: Klett und Balmer.
- Bruning, Roger, und Christy Horn. 2000. „Developing Motivation to Write“. *Educational Psychologist* 35 (1): 25–37.
- Breitenmoser, Beatrice, Andreas Baumann, Nicole Eberhard, Therese Grossmann, Ann Peyer, Judith Stadler, Thomas Zimmermann, und Barbara Zoppi. 2014. *Sprachwelt. Werkbuch*. 3. Aufl. Zürich: Schulverlag.
- Flower, Linda, und John R. Hayes. 1981. „A Cognitive Process Theory of Writing“. *College Composition and Communication* 32 (4): 365.
- Graham, Steve, Charles Macarthur, Shirley Schwartz, und Victoria Page-Voth. 1992. „Improving the Compositions of Students with Learning Disabilities Using a Strategy Involving Product and Process Goal Setting“. *Exceptional Children* 58 (4): 322–34.
- Graham, Steve. 1997. „Executive Control in the Revising of Students with Learning and Writing Difficulties“. *Journal of Educational Psychology* 89 (2): 223–34.
- Graham, Steve, und Karen Harris. 2018. *Writing Better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guzel-Ozmen, Ruya. 2006. „The Effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in Writing with Mildly Mentally Retarded Turkish Students“. *Exceptional Children* 72 (3): 281–97.
- Hoogeveen, Mariëtte, und Amos van Gelderen. 2013. „What Works in Writing With Peer Response? A Review of Intervention Studies With Children and Adolescents“. *Educational Psychology Review* 25 (4): 473–502.
- Philipp, Maik. 2014. *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Elektronische Ressource. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293749.
- Schuster, Andreas. 2020. „Schreiben und Leben. Dein Weg zum eigenen Buch“. Spannung erzeugen – 38 Mittel, die du kennen solltest! 25. September 2020. <https://schreiben-und-leben.de/spannung-erzeugen/>.
- Sturm, Afra, und Nadja Lindauer. 2013. „„Wenn einen etwas anspringt, dann gehts wie von allein“ - zur Expertise von Kursleitenden in der Grund- und Nachholbildung“. leseforum.ch.
- Wortwuchs.de. 2020. „Erzählung“. Wortwuchs. 25. September 2020. <https://wortwuchs.net/erzaehlung/>.
- Zimmerman, Barry J, und Magda Campillo. 2003. „Motivating Self-Regulated Problem Solvers“. In *The Psychology of Problem Solving*, herausgegeben von Janet E. Davidson und Robert J. Sternberg, 233–62. Cambridge: Cambridge University Press.