

Lena Decker, Irene Corvacho del Toro & Lana Jolie Rohde

Einfluss praxisorientierter Lehrprojekte auf die Analyse- und Beurteilungskompetenzen von Grundschulstudierenden: Das Projekt „Schreibstars“ mit DaZ-Schüler*innen als Fallbeispiel

Abstract

Die Beurteilung schriftlicher Schüler*innentexte stellt insbesondere im Kontext von Deutsch als Zweitsprache hohe diagnostische Anforderungen an Lehrkräfte. Der Beitrag untersucht die subjektiv wahrgenommene Kompetenzentwicklung von Studierenden, die im Rahmen des Lehrprojekts „Schreibstars“ ihre grundlegenden Analyse- und Beurteilungskompetenzen durch die Arbeit an Texten von Grundschüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache entfalten sollten.

Assessing pupils' written texts places high diagnostic demands on teachers, particularly in the context of German as a second language. This article examines the subjectively perceived development of competence among students who, as part of the teaching project 'writing stars', were expected to develop their basic analytical and assessment skills by working on texts written by primary school pupils with German as a second language.

Schlagwörter

Analysekompetenz, Beurteilungskompetenz, Theorie-Praxis-Projekt, Lehrprofession, Lehrerkommentar, Reflexionsberichte

Analytical competence, assessment competence, theory-practice project, teaching profession, teacher commentary, reflective report

1. Einleitung

Das Verfassen eigener Texte zählt zu den zentralen Anforderungen, denen Schüler*innen bereits in der Primarstufe begegnen. Gerade im Fach Deutsch wird das Schreiben als eine Schlüsselfertigkeit angesehen, die nicht nur für den Bildungserfolg, sondern auch für die gesellschaftliche Teilhabe von grundlegender Bedeutung ist. Seit Jahren belegen (Vergleichs-)Studien wiederholt, dass Kinder mit Zuwanderungsgeschichte und/oder Deutsch als Zweitsprache im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen als einsprachige Kinder zeigen (vgl. Henschel et al., 2023; Lokhande, 2016; Schröder-Lenzen & Merckens, 2006). Um diesen Kindern die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht und an Bildungsprozessen zu ermöglichen, bedarf es gezielter Unterstützung durch Lehrkräfte.



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Für angehende Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie bereits im Studium Kompetenzen entwickeln müssen, um Schüler*innentexte fachlich fundiert zu analysieren und auf dieser Basis förderorientierte Rückmeldungen zu geben (vgl. Decker & Kaplan, 2019). Professionelle Kompetenzen (vgl. Baumert & Kunter, 2011) sind jedoch nicht allein durch theoretische Wissensvermittlung zu erwerben, sondern erfordern praxisnahe Lernsituationen, in denen Studierende das Zusammenspiel von Analyse und Beurteilung konkret erproben können (vgl. Bromme & Haag, 2008).

An diesem Punkt setzt das Lehrprojekt „Schreibstars“ an. Im Zentrum stand die Zusammenarbeit zwischen Studierenden des Grundschullehramts und DaZ-Schüler*innen einer Grundschule in Olpe: Die Studierenden analysierten die von diesen Schüler*innen eingereichten Texte anhand zuvor erarbeiteter Kriterien und verfassten individuelle Lehrerkommentare (siehe Kap. 2.2) mit dem pädagogischen Ziel, die Schreibmotivation und -kompetenzen der Kinder gezielt zu fördern.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage, inwiefern das Lehrprojekt „Schreibstars“ zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf das Analysieren und fördernde Beurteilen von Schüler*innentexten beigetragen hat. Zur theoretischen Fundierung werden drei Aspekte in den Blick genommen: Die Relevanz praxisorientierter Lehrprojekte, Konzepte der Analyse und fördernden Beurteilung (mit dem Lehrerkommentar als zentralem Feedbackinstrument) sowie die Bedeutung von Reflexion und Reflexionsberichten für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte (Kapitel 2). Darauf folgt die Darstellung des Projekts „Schreibstars“ (Kapitel 3) sowie die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise (Kapitel 4). Die Ergebnisse der Auswertung der studentischen Reflexionsberichte werden im Kapitel 5 vorgestellt und in Kapitel 6 diskutiert. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und Implikationen für die Lehrer*innenbildung abgeleitet (Kap. 7).

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Relevanz praxisorientierter Lehrprojekte für die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden

Zur Beschreibung von professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen hat sich im deutschsprachigen Raum das Kompetenzmodell von COACTIV (vgl. Baumert & Kunter, 2011) in seiner allgemeinen Struktur etabliert. Dieses Modell übernimmt im Wesentlichen die Kompetenzdimensionen von Shulman (1986), erweitert und differenziert aber zwischen dem kognitiven und dem affektiv-motivationalen Bereich. Der kognitive Bereich umfasst das Professionswissen, gegliedert in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen. Fachwissen bezeichnet domänenspezifische Inhalte, fachdidaktisches Wissen Methoden und Strategien zu deren Vermittlung, und pädagogisches Wissen bezieht sich auf Aspekte wie Klassenführung oder Unterrichtsorganisation. Der affektiv-motivationale Bereich

umfasst Überzeugungen, Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale und Motivation, die das professionelle Handeln maßgeblich prägen. Professionelle Kompetenzen sind einerseits erlernbar, zugleich aber an individuelle Voraussetzungen gebunden. Nach Klieme & Leutner (2006, S. 879f.) werden Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ beschrieben, die sich auf konkrete Situationen innerhalb bestimmter Domänen beziehen. Damit wird deutlich: Kompetenzentwicklung vollzieht sich nicht allein über theoretisches Wissen, sondern setzt authentische Lern- und Anwendungssituationen voraus (vgl. auch Bromme & Haag, 2008).

Während das Lehramtsstudium primär wissenschaftlich ausgerichtet ist und insbesondere theoretisches Wissen vermittelt, liegt im Referendariat der Schwerpunkt auf dessen praktischer Anwendung. Diese strikte Trennung wird vielfach kritisiert, da sie eine enge Verbindung von Theorie und Praxis verhindert (vgl. Quittenbaum & Lüders, 2020, S. 718). Insbesondere in der ersten Phase fehlt häufig der Bezug zur späteren Berufspraxis: Theoretische Inhalte werden isoliert vermittelt und selten unmittelbar erprobt, was den Aufbau professioneller Kompetenzen erschwert (vgl. Rothland, 2020, S. 133f.; Klippert, 2004, S. 112f.).

Zwar gibt es im Studium Praxisphasen wie das Eignungs- und Orientierungspraktikum, das Berufsfeldpraktikum und das Praxissemester, doch stehen diese nur selten in direktem Zusammenhang mit den theoretischen Inhalten der Hochschullehre. Für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung ist jedoch gerade diese Verknüpfung entscheidend: Studierende sollten ihr Wissen nicht nur kognitiv aufnehmen, sondern es in praxisnahen Kontexten anwenden und reflektieren (vgl. Czerwenka & Nölle 2014, S. 474ff.; Corvacho del Toro, 2014; Bromme & Haag, 2008). Praxisorientierte Lehrprojekte können hierzu einen zentralen Beitrag leisten. Sie schaffen Lerngelegenheiten, in denen Studierende ihr Wissen aktiv anwenden, reflektieren und erproben können. Damit stellen sie ein wesentliches Element für den Aufbau professioneller Kompetenz dar.

Im folgenden Unterkapitel wird genauer auf einen zentralen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften eingegangen: das Analysieren und fördernde Beurteilen von Schüler*innentexten (vgl. Decker & Kaplan, 2019).

2.2 Das Analysieren und fördernde Beurteilen

Das Analysieren und fördernde Beurteilen schriftlicher Schüler*innentexte gehören zu den Kernaufgaben von Lehrkräften und sind besonders für den Aufbau von Schreibkompetenzen bei DaZ-Lernenden zentral (vgl. Decker & Kaplan, 2019). Zugleich stellen sie eine Herausforderung dar, da Lehrkräfte über Textsortenwissen verfügen, geeignete Beurteilungskriterien auswählen und Feedback verständlich formulieren müssen (vgl. Sturm & Weder, 2018). Entsprechende Kompetenzen sollten daher bereits im Studium angebahnt werden, wie im Projekt „Schreibstars“ (vgl. Kap. 3) umgesetzt.

Eine sorgfältige Textanalyse bildet die Grundlage für eine fördernde Beurteilung. Sie erfasst vorhandene Kompetenzen wie auch Entwicklungsbedarfe der Schreibenden und erfordert die Wahl passender Kriterien (vgl. Fix, 2025). Hier stellen Kriterienkataloge ein unterstützendes Instrument dar. So liefert das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer & Sieber, 1994) einen systematischen Katalog zur Erfassung sprachlich-textueller Qualitäten (vgl. Becker-Mrotzek, 2014). Jost & Böttcher (2015) entwickelten darauf aufbauend einen Basiskatalog mit zwölf Kriterien, die den Dimensionen Sprachrichtigkeit, Sprachangemessenheit, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess zugeordnet sind. Damit dieser Katalog als Analyseinstrument dienen kann, muss er jeweils an die Schreibaufgabe und die didaktischen Zielsetzungen angepasst werden – etwa durch die Konkretisierung einzelner Kriterien oder die Gewichtung bestimmter Dimensionen (vgl. Becker-Mrotzek, 2014). Diese notwendige Anpassungsleistung verweist zugleich auf die grundsätzliche Komplexität von Leistungsbewertung, die nicht allein durch standardisierte Instrumente eingelöst werden kann. Leistungsbewertung stellt daher eine komplexe Tätigkeit dar (vgl. Drechsel et al., 2019). Kriterienkataloge zur Leistungsbeurteilung erfüllen dabei nur selten psychologische Standards der Leistungserfassung wie Objektivität, Reliabilität (z. B. Interrater-Übereinstimmung) und Validität. Dennoch sind sie essenziell, da sie Lehrkräfte in der Entwicklung professioneller Beurteilungskompetenz unterstützen und auf schulische Bewertungspraxis vorbereiten (ebd.).

Auf die Analyse eines Textes folgt seine Beurteilung. Diese unterscheidet sich grundlegend vom Bewerten und Benoten. Während Bewerten nach Jost & Böttcher (2015, S.123) als mentaler Einschätzungsprozess verstanden wird, macht das Beurteilen das Ergebnis der Bewertung für die Lernenden sprachlich fassbar. Im Gegensatz dazu reduziert das Benoten komplexe Texte auf eine Ziffer, die der Förderung kaum dient, im schulischen Kontext aber weiterhin Gewicht hat (vgl. Jost & Böttcher, 2015).

In der Schreibdidaktik nimmt das fördernde Beurteilen eine zentrale Stellung ein, welches darauf abzielt, „aus einem noch nicht gelungenen einen geglückteren Text zu machen“ (Baurmann, 1996, S. 154). Es umfasst konkrete Vorschläge zur Überarbeitung, die sich adaptiv am Lernstand der Schüler*innen orientieren (vgl. Fischbach et al., 2016; Steinhoff, 2010). Dies ist insbesondere für sprachlich schwächere Schüler*innen und insbesondere für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache bedeutsam, „um Fortschritte zu dokumentieren, auch wenn die Leistung noch nicht dem Niveau der Klasse entspricht“ (Budde et al., 2012, S. 166).

Differenzierte Rückmeldungen stellen ein zentrales Instrument zur Unterstützung von Lernprozessen und zur Weiterentwicklung der Schreibkompetenz dar (vgl. Hattie & Timperley, 2007; Müller et al., 2023). Auch für den Primarbereich konnte nachgewiesen werden, dass Feedbackformen die Schreibfähigkeit von Schüler*innen positiv beeinflussen und deren Motivation zum Schreiben fördern (vgl. Brooks et al., 2021; Ahmed et al., 2019). Eine insbesondere in der Primarstufe häufig genutzte Form fördernder Beurteilung stellt der Lehrerkommentar dar – eine schriftliche, individuell formulierte Rückmeldung zu einem Schüler*inentext in Briefform (vgl. Esterl & Saxalber, 2010, S. 190). Obwohl sich in Lehrplänen oder

Richtlinien kaum Vorgaben für die Gestaltung von Lehrercommentaren finden, zeigen Analysen von Jost (2008) und Jost et al. (2011), dass Lehrercommentare häufig einer dreigliedrigen Struktur folgen: Der Commentar beginnt mit einem einleitenden Teil mit Anrede bzw. Adressierung des Schülers/der Schülerin und dem Loben einer Leistung durch einen positiv formulierten Einstiegssatz. Auf diesen einleitenden Teil folgt der den Sachverhalt behandelnde Hauptteil. Hier wird die eigentliche Beurteilung der schriftlichen Schüler*innenleistung vorgenommen, welche sich an bestimmten Kriterien orientiert. Der Commentar endet mit aufmunternden oder bestätigenden Äußerungen (fakultativ) sowie einer Verabschiedung (vgl. Jost et al., 2011, S. 186f.).

Während in Kapitel 2.2 zentrale Konzepte der Analyse und fördernden Beurteilung von Schüler*innentexten dargestellt wurden, rückt das folgende Kapitel die Bedeutung von Reflexion für die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden in den Blick.

2.3 Reflexion als Element professioneller Kompetenzentwicklung

Die Fähigkeit zur Reflexion gilt als ein zentrales Element professioneller Lehrer*innenkompetenz. Sie ermöglicht es, eigene Erfahrungen zu hinterfragen, theoretisch einzuordnen und daraus Rückschlüsse für das zukünftige berufliche Handeln zu ziehen (vgl. Combe & Kolbe, 2008). In der Lehrer*innenbildung erfüllt Reflexion somit eine doppelte Funktion: Zum einen dient sie den Studierenden als Instrument der Selbstvergewisserung über individuelle Lernprozesse, zum anderen bietet sie eine Grundlage für die wissenschaftliche Analyse von Professionalisierungsprozessen.

Ein etabliertes Format zur Erfassung von Reflexionen sind schriftliche Reflexionsberichte. Diese geben Studierenden die Möglichkeit, Lernprozesse, Erfahrungen und Erkenntnisse systematisch zu dokumentieren und kritisch zu bewerten (vgl. Gerstung-Jungherr & Deuer, 2025). Abhängig von der Zielsetzung können sie frei verfasst oder durch Leitfragen strukturiert werden. Reflexion wird dabei nicht als rein beschreibendes Zurückblicken verstanden, sondern als analytischer Prozess, der die Verknüpfung von Erfahrung, theoretischem Wissen und professionellen Handlungsoptionen einschließt (vgl. auch Schön, 1983).

Im Kontext des Projekts „Schreibstars“ fungieren Reflexionsberichte als Schnittstelle zwischen theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung. Sie ermöglichen es, die individuelle Wahrnehmung der Studierenden im Hinblick auf ihre Analyse- und Beurteilungskompetenzen sichtbar zu machen und so subjektive Lernprozesse systematisch zu rekonstruieren. Damit tragen sie sowohl zur professionellen Entwicklung der Studierenden als auch zur wissenschaftlichen Untersuchung der Wirksamkeit praxisorientierter Lehrprojekte bei.

3. Das Projekt „Schreibstars“

3.1 Projektbeschreibung

Das im Rahmen der Förderlinie „Besser innovativ!“ geförderte Projekt „Schreibstars“ wurde im Wintersemester 2024/2025 als Kooperationsprojekt zwischen der Universität Siegen und einer Grundschule in Olpe durchgeführt. Beteiligt waren Frau Dr. Lena Decker vom Germanistischen Seminar der Universität Siegen, 37 Studierende des Grundschullehramts im dritten Semester ihres Bachelorstudiums, eine Lehrkraft der kooperierenden Grundschule sowie insgesamt 13 Schüler*innen der Klassenstufen zwei bis vier mit Deutsch als Zweitsprache, welche sich in unterschiedlichen Phasen ihrer Sprachentwicklung befanden. Ziel war einerseits die Stärkung der Schreibfreude, -motivation und -kompetenz der DaZ-Schüler*innen, andererseits die Entwicklung professioneller Analyse- und Beurteilungskompetenzen bei den Studierenden.

Zentraler Bestandteil des Projektes war ein Schreibwettbewerb, in dem die teilnehmenden Schüler*innen im Rahmen eines offenen Schreibauftrags¹ an der Kooperationsschule eigene Texte verfassten. Diese Texte wurden anschließend von den Studierenden in Gruppen kriteriengeleitet analysiert und mit Hilfe von Lehrerkommentaren fördernd beurteilt. Auf diese Aufgaben wurden die Studierenden im Seminar schrittweise vorbereitet:

- Theorieblock 1 (1 Sitzung): Definition und Teilaspekte von Schreibkompetenz, Entwicklung von Schreibkompetenzen bei DaZ-Schüler*innen sowie die besondere Notwendigkeit gezielter Förderung.
- Theorieblock 2 (2 Sitzungen): Schulung in kriterialer Textanalyse mit Hilfe des Basiskatalogs von Jost & Böttcher (2015) (vgl. Kap. 2.2). Als Übungstext diente „Die fliegende Stadt“ aus Kniffka (2006), ein Märchen eines elfjährigen Schülers mit Türkisch als Erstsprache, der nach rund einem Jahr Deutschunterricht in eine fünfte Klasse übergewechselt war. Dieser verdeutlichte den Studierenden die Bedeutung einer differenzierten Textanalyse (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 226).
- Theorieblock 3 (2 Sitzungen): Einführung in die Textform Lehrerkommentar (vgl. Kap. 2.2). Anhand gelungener und weniger gelungener Beispiele lernten die Studierenden, wie konstruktive Rückmeldungen formuliert werden können, die DaZ-Schüler*innen zum Weiterlernen motivieren.

¹ Im Anschluss an eine bildgestützte Gesprächsphase und eine gemeinsame Rezeption der Geschichte „Ein Buch mit leeren Seiten“ erhielten die Schüler*innen den offenen Schreibauftrag „Schreibe DEINE Geschichte.“ Sie wurden dazu angeregt, eine eigene Erzählung zu verfassen, wobei ihnen sowohl thematisch als auch formal vollständige Gestaltungsfreiheit eingeräumt wurde. Die zuvor entwickelten Bildimpulse sowie die exemplarische Erzählung dienten als Anregung, ohne den Schreibprozess inhaltlich einzugrenzen.

Das so erworbene Wissen bildete die Grundlage für die Analyse und Beurteilung der Wettbewerbstexte sowie für die Formulierung der Lehrerkommentare (vgl. Kap. 3.2).

Den Abschluss des Projekts stellte eine feierliche Preisverleihung an der Universität Siegen dar, bei der Studierende und Kinder erstmals persönlich aufeinandertrafen. Die Preisverleihung begann mit einer kurzen Reflexion über den Wettbewerb, gefolgt von der Verkündung der Gewinner*innen. Anschließend wurden die Gewinner*innentexte sowie weitere ausgewählte Texte vorgelesen, sich über die eingereichten Texte ausgetauscht und die Lehrerkommentare, Preise und Urkunden an alle Schüler*innen übergeben.

3.2 Von der Theorie zur Praxis: Umsetzung durch die Studierenden

Bevor die Studierenden mit der Textanalyse begannen, wurde ihnen die Schreibaufgabe sowie deren didaktische Einbettung im DaZ-Unterricht vorgestellt. Zudem erhielten sie von der Lehrkraft der Kooperationsschule Hintergrundinformationen zu den beteiligten Schüler*innen (Klassenstufe, Sprachentwicklungsphase, Erstsprache etc.).

Im Anschluss wurden die Schüler*innentexte präsentiert und die Studierenden in Analysegruppen eingeteilt. Der Arbeitsprozess verlief in mehreren Schritten:

1. Individuelle Lektüre: Jeder Studierende erstellte zunächst einen ersten Gesamteindruck des Textes. Innerhalb der Gruppen erhielt dabei jede Person denselben Schüler*innentext.
2. Gruppenanalyse: Die Texte wurden mithilfe der im Seminar erarbeiteten Kriterien vertieft analysiert. Dabei standen sowohl Fehleranalysen im Hinblick auf formale Aspekte als auch die inhaltlichen Stärken und Schwächen der Texte nach dem in Anlehnung an Jost & Böttcher (2015) erstellten Analyseraster im Fokus.
3. Plenumsdiskussion: Die Ergebnisse wurden vorgestellt und durch Rückmeldungen der Seminarleitung sowie der studentischen Hilfskraft, welche im Projekt vornehmlich eine unterstützende Rolle im Seminar einnahm, ergänzt.

Am Ende dieser Phase verfügten die Gruppen über fundierte Analysen, die als Grundlage für die Erstellung der Lehrerkommentare dienten.

Im nächsten Schritt entschieden die einzelnen Gruppen, welche Aspekte – sowohl gelungene als auch weniger gelungene – in die Kommentare aufgenommen werden sollten. Die Lehrerkommentare wurden mit Bezug auf das zuvor erarbeitete theoretische Wissen verfasst. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der Formulierung konkreter, schüler*innenorientierter Hilfestellungen für die Überarbeitung der Texte. Die Kommentare wurden anschließend im Plenum vorgestellt, diskutiert und überarbeitet.

Bei der abschließenden Preisverleihung an der Universität Siegen erhielten die Schüler*innen ihre Kommentare zusammen mit einer Würdigung ihrer Texte. Diese Rückmeldungen flossen im DaZ-Unterricht in die Überarbeitung der Texte ein. Die finalen Versionen wurden mithilfe des digitalen Tools *Book Creator* in einem Sammelband veröffentlicht.

Zusammenfassend sah der Ablauf des Projektes (vgl. Abb. 1) wie folgt aus:

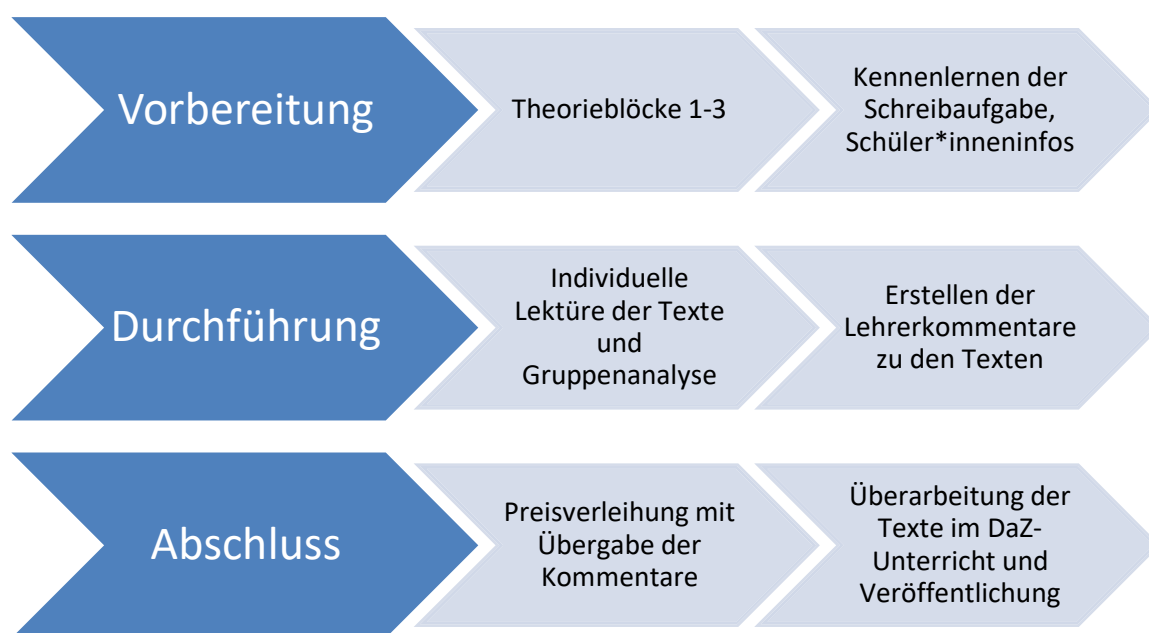


Abb. 1: Ablauf des Projektes „Schreibstars“

4. Forschungsmethodik

4.1 Forschungsdesign

Die zentralen Forschungsfragen des Projektes lauteten:

1. Wie nehmen Studierende ihre Kompetenzentwicklung im Analysieren und fördern-
den Beurteilen von Schüler*innentexten wahr?
2. Welche Erkenntnisse lassen sich daraus für die universitäre Lehrer*innenbildung ab-
leiten?

Insgesamt nahmen 37 Studierende teil. Sie verfassten nach Projektabschluss im Januar 2025 3-5-seitige Reflexionsberichte (vgl. Kap. 2.3) und reichten sie über die universitäre Lernplattform ein. Für die Auswertung wurden die Reflexionsberichte einheitlich formatiert und anonymisiert. Ziel der Auswertung der Reflexionsberichte (vgl. Kap. 4.2) war es, zu prüfen, ob – und falls ja, inwiefern – das Lehrprojekt „Schreibstars“ die Kompetenzentwicklung der Studierenden gefördert hat.

4.2 Datenerhebung und -analyse

Im Projekt „Schreibstars“ gab ein strukturierter Leitfaden den Aufbau der Reflexionsberichte vor: (1) Beschreibung des Projekts und der eigenen Rolle, (2) Reflexion der Erfahrungen im Kontakt mit den DaZ-Schüler*innen bei der Preisverleihung, (3) Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Analysieren und fördernden Beurteilen von Schüler*innentexten vor und nach dem Projekt, (4) kritische Projektbetrachtung mit Optimierungsvorschlägen, (5) abschließendes Fazit.

Die Auswertung der Reflexionsberichte erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) unter Verwendung der Software MAXQDA. Das Kategoriensystem mit unterschiedlichen Haupt- und Subkategorien wurde deduktiv entwickelt. Im Folgenden werden die beiden für diesen Beitrag zentralen Kategorien vorgestellt:

*Kategorie 1: Kompetenzentwicklung im Analysieren von Schüler*innentexten:*

- (1) Selbsteinschätzung der Analysekompetenz vor Projektbeginn
- (2) Selbsteinschätzung der Analysekompetenz nach Projektende
- (3) Wahrgenommene Entwicklung der Analysekompetenz im Projektverlauf
- (4) Aufgetretene Schwierigkeiten beim Analysieren der Schüler*innentexte

*Kategorie 2: Kompetenzentwicklung im fördernden Beurteilen von Schüler*innentexten:*

- (1) Selbsteinschätzung der Beurteilungskompetenz vor Projektbeginn
- (2) Selbsteinschätzung der Beurteilungskompetenz nach Projektende
- (3) Wahrgenommene Entwicklung der Beurteilungskompetenz im Projektverlauf
- (4) Aufgetretene Schwierigkeiten beim fördernden Beurteilen der Schüler*innentexte

Als Kodiereinheit dienten vollständige Sätze, als Kontexteinheit Absätze und als Auswertungseinheit die gesamten Reflexionsberichte. Bei dieser ersten explorativen Analyse wurden die relevanten Textstellen von einer geschulten wissenschaftlichen Hilfskraft den Kategorien zugeordnet, in MAXQDA codiert und anschließend auf Subkategorie- sowie auf Hauptkategorieebene ausgewertet. Diese Erstanalyse der Reflexionsberichte bildet die Grundlage für die folgende Ergebnisdarstellung.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur wahrgenommenen Kompetenzentwicklung in den Bereichen Analyse und fördernde Beurteilung von Schüler*innentexten dargestellt. Die Darstellung orientiert sich an den in Kapitel 4 definierten Haupt- und Subkategorien. Da sich nicht alle 37 Studierenden explizit zu jeder Subkategorie geäußert haben, beziehen sich die Angaben jeweils nur auf die Zahl derjenigen, die tatsächlich eine Aussage gemacht haben.

5.1 Wahrgenommene Entwicklung der Analysekompetenz

Einschätzung vor Projektbeginn:

Von 25 Studierenden, die sich ausdrücklich zu dieser Subkategorie äußerten, schätzten 24 ihre Analysekompetenz zu Beginn des Projektes als nicht vorhanden oder sehr gering ein. Dies zeigt exemplarisch der folgende Ausschnitt aus einem Reflexionsbericht:

Vor dem Beginn dieses Projekts hatte ich noch nie einen Schülertext oder einen Schülerinnen-text korrigiert. Ich wusste nicht, worauf man dabei achten sollte. (RB6)

Mehrfach wurde betont, dass zwar theoretisches Wissen vorhanden gewesen sei, dieses bisher jedoch nicht praktisch erprobt wurde:

Zu Beginn des Projekts war ich mir nicht sicher, wie gut ich in der Lage sein würde, Schülertexte differenziert zu analysieren, ohne zu kritisch oder unverständlich zu sein. Ich hatte zwar bereits theoretisches Wissen über das Schreibenlernen im DaZ-Bereich, aber es war eine ganz neue Erfahrung, dieses Wissen praktisch anzuwenden. (RB4)

Lediglich eine Person berichtete, aufgrund ihrer Tätigkeit als Nachhilfelehrkraft bereits über entsprechende Erfahrungen zu verfügen:

Um mich mit der Frage zu beschäftigen, wie ich meine Fähigkeiten der Beurteilung und Analyse von Schüler:innentexten vor dem Seminarstart einschätzen würde, kann ich davon berichten, dass ich seit einem Jahr einem Schüler Nachhilfe gebe und einige Erfahrungen dadurch gesammelt habe. Jedoch haben mich die Seminarinhalte inspiriert, mich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen. (RB 32)

Einschätzung nach Projektabschluss:

Sieben Studierende äußerten sich explizit zur eigenen Analysekompetenz nach Abschluss des Projekts – alle berichteten von einer deutlichen Verbesserung. Besonders häufig wurde eine gesteigerte Sicherheit bei der Analyse hervorgehoben:

Jetzt fühle ich mich sicherer darin, eine begründete Einschätzung zu geben und gezielt zu benennen, wo die Stärken eines Schüler:innentextes liegen und welche Verbesserungsvorschläge ich geben kann. (RB 21)

Wahrgenommene Entwicklung im Projektverlauf:

23 Studierende reflektierten ihre Kompetenzentwicklung während des Projekts. Mehrfach wurde beschrieben, dass sich ein systematisches Vorgehen bei der Analyse herausgebildet hätte. Eine Person fasste ihre Entwicklung wie folgt zusammen:

Vor dem Projekt hatte ich keine gut ausgeprägten Fähigkeiten, Stärken und Schwächen eines Schüler:innentextes zu identifizieren. Ich habe es eher aus dem Bauch heraus entschieden. Ich konnte grob erkennen, ob ein Text sprachlich und inhaltlich gelungen war, hatte jedoch keine systematische Vorgehensweise, um dies detailliert zu analysieren. Durch die Arbeit mit dem Kriterienkatalog, habe ich gelernt, Texte differenzierter zu betrachten. (RB 21)

Für die universitäre Ausbildung bedeutet dies, dass der gezielte Einsatz von Kriterienkatalogen und praktischen Analyseübungen bereits im Studium fest verankert werden sollten. So können Studierende frühzeitig ein systematisches Vorgehen entwickeln, das ihnen im späteren Beruf Sicherheit gibt.

Herausforderungen bei der Analyse:

14 Studierende berichteten von Herausforderungen bei der Analyse der Schüler*innentexte. Am häufigsten wurde eine schwer lesbare Handschrift genannt. Zudem erschwerten orthographisch und grammatikalisch stark fehlerhafte Texte das inhaltliche Verständnis:

Eine der größten Herausforderungen bestand für mich darin, mit sehr fehlerhaften Texten umzugehen. In einigen Fällen gab es so viele grammatikalische und orthografische Fehler, dass es schwierig war, die eigentliche Aussage des Textes zu verstehen. Hier musste ich entscheiden, welche Fehler ich korrigiere und welche ich unbeachtet lasse, um den Schüler:innen nicht das Gefühl zu geben, dass ihr Text nur aus Fehlern besteht. (RB 4)

Für die universitäre Lehrer*innenbildung lässt sich daraus ableiten, dass Studierende gezielt auf den Umgang mit stark fehlerhaften Texten vorbereitet werden sollten. Neben Strategien zur Entzifferung und zum inhaltlichen Verstehen gehören dazu auch didaktische Entscheidungen darüber, welche Fehler für die Rückmeldung relevant sind und wie sie so adressiert werden können, dass die Motivation der Schüler*innen erhalten bleibt.

5.2 Wahrgenommene Entwicklung der Beurteilungskompetenz

Einschätzung vor Projektbeginn:

Von 32 Studierenden, die sich explizit zu dieser Subkategorie äußerten, bewerteten 31 ihre Beurteilungskompetenz zu Projektbeginn als nicht vorhanden oder gering, nur die bereits genannte Nachhilfelehrkraft stellte eine Ausnahme dar. Wie bei der Analysekompetenz wurde auch hier häufig darauf hingewiesen, dass – wenn überhaupt – nur theoretisches Wissen vorhanden gewesen sei:

Vor dem Projekt hatte ich nur begrenzte Erfahrung in der [...] Beurteilung von Schülern und Schülerinnen. Meine Einschätzung basierte vor allem auf theoretischen Kenntnissen aus dem Studium. (RB9)

Vor dem Projekt hatte ich wenig Erfahrung damit, Texte von Schülerrinnen und Schülern [...] fördernd zu beurteilen. Ich wusste zwar theoretisch, wie man Texte korrigiert und worauf man ungefähr achten sollte, aber ich konnte das nicht immer richtig anwenden. (RB10)

Einschätzung nach Projektabschluss:

15 Studierende reflektierten ausdrücklich ihre Beurteilungskompetenz nach Projektende – alle berichteten von Verbesserungen, insbesondere von einer gesteigerten Sicherheit bei der fördernden Beurteilung. Auch bei dieser Subkategorie finden sich also starke Parallelen zur Analysekompetenz:

Die wichtigste Erfahrung für mich ist, dass ich jetzt weiß, wie eine gute Rückmeldung formuliert und aufgebaut ist, mit der die Kinder auch ihren Text überarbeiten und ihre Schreibfähigkeiten ausbauen können. (RB 27)

Wahrgenommene Entwicklung im Projektverlauf:

36 Studierende beschrieben eine deutliche Weiterentwicklung ihrer Beurteilungskompetenzen. Besonders häufig wurde eine veränderte Haltung zur Rückmeldungspraxis hervorgehoben:

„Ich konnte meine Fähigkeiten in der Beurteilung erheblich weiterentwickeln und habe gelernt, differenzierter und ermutigender zu bewerten“ (RB18).

Auch die Bedeutung wertschätzender und förderorientierter Rückmeldungen wurde von den Studierenden immer wieder hervorgehoben:

Es wurde deutlich, wie wichtig konstruktives und motivierendes Feedback für die Schreibentwicklung bei Kindern ist. Besonders effektiv ist es, die Stärken der Kinder hervorzuheben und Verbesserungsvorschläge so zu formulieren, dass sie motiviert bleiben und weiter an ihren Fähigkeiten arbeiten. (RB2)

Gelernt habe ich auch, dass man zu einer Beurteilung unbedingt ein passendes Fördermittel oder einen Verbesserungsvorschlag mitgeben sollte. Mir ist zudem bewusst geworden, welche Verantwortung man als Lehrkraft in Bezug auf eine faire Beurteilung und Förderung der einzelnen SchülerInnen hat. (RB16)

Für die universitäre Lehrer*innenbildung lässt sich daraus ableiten, dass Studierende gezielt darin geschult werden sollten, Rückmeldungen nicht nur korrekt und wertschätzend zu formulieren, sondern diese konsequent mit konkreten Lernanregungen zu verbinden. Dies erfordert Übungsformate, in denen Analyse, Beurteilung und die Ableitung individueller Fördervorschläge als zusammenhängender Prozess erprobt werden.

Herausforderungen bei der fördernden Beurteilung:

30 Studierende berichteten von Herausforderungen bei der Erstellung von Lehrerkommentaren. Als besonders anspruchsvoll wurde die Formulierung der Kommentare in kindgerechter Sprache empfunden. Weitere Punkte waren die Auswahl und Gewichtung von gelungenen und weniger gelungenen Aspekten der Schüler*innentexte, die Formulierung konkreter Verbesserungsvorschläge, die angemessene Länge der Kommentare sowie eine motivierende Formulierung von Kritik. Zudem erschwerte das Fehlen von Informationen zu den Leistungsständen der Schüler*innen die Beurteilung, da ein Vergleich mit früheren Texten nicht möglich war:

Ebenfalls habe ich es als Herausforderung gesehen, die Texte objektiv zu beurteilen. Man hatte (verständlicherweise wegen Datenschutzes) keine näheren Angaben zu den Kindern und ihrem Lernstand bzw. ihrem Leistungsstand. Dementsprechend konnte man keinen Vergleich zu einem evtl. vorher produzierten Textteil ziehen. Demnach habe ich es zunächst als schwierig empfunden, den Text angemessen zu beurteilen (RB 1).

Daraus ergibt sich für die universitäre Lehrer*innenbildung, dass Studierende gezielt im Verfassen kindgerechter, motivierender Kommentare geschult werden sollten. Dazu gehören das Einüben sprachlicher Vereinfachung, das Setzen von Prioritäten bei Rückmeldungen und die Abwägung verschiedener Bezugsnormen (individuell, kriterial, sozial). Ebenso sollten sie lernen, auch bei begrenzten Informationen zum Lernstand förderorientierte Rückmeldungen zu formulieren, die für Schüler*innen verständlich und hilfreich sind.

6. Diskussion

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Studierenden einen deutlichen Kompetenzzuwachs im Analysieren und fördernden Beurteilen von Schüler*innentexten wahrgenommen haben. Dies bestätigt die zentrale Bedeutung praxisnaher Lehrprojekte wie „Schreibstars“ für die universitäre Lehrer*innenbildung: Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis scheint nachhaltig zum Aufbau von Analyse- und Beurteilungskompetenzen beizutragen.

Gleichzeitig gilt es einzuschränken, dass die Befunde ausschließlich auf Selbsteinschätzungen beruhen. Diese liefern wertvolle Hinweise auf subjektive Wahrnehmungen, erlauben aber keine gesicherten Aussagen zum tatsächlichen Kompetenzzuwachs. Das positive, subjektive Empfinden ist aber relevant im Hinblick auf die Lernmotivation und Selbstwirksamkeit der angehenden Grundschullehrkräfte. Künftige Forschung sollte daher sowohl Selbsteinschätzungen als auch objektive Kompetenzmessungen verbinden, etwa indem im Praxissemester Schüler*innentexte von Studierenden beurteilt und diese Beurteilungen zusätzlich von Expert*innen evaluiert werden.

Ein interessanter Befund ist, dass Studierende bei der Bewertung von Schüler*innentexten häufig formale Kriterien wie Grammatik und Rechtschreibung hervorheben. Weitergehende Aspekte der Textqualität wie Argumentation oder Kohäsion, die schwieriger fachlich und objektiv zu fassen sind, scheinen sie bei der Beurteilung weniger heranzuziehen.

Für die Weiterentwicklung praxisnaher Formate lassen sich drei zentrale Konsequenzen ziehen:

1. Frühere Einbindung in den Schreibprozess: Eine Beteiligung bereits während der Planung der Texte könnte Studierenden ein realistischeres Bild schulischer Schreibprozesse vermitteln.
2. Iterative Rückmeldephasen: Um die Wirksamkeit von Lehrerkommentaren zu erfahren, sollten Überarbeitungsprozesse gemeinsam mit Schüler*innen durchlaufen werden.
3. Vertiefte Aufgabenentwicklung: Die Konzeption eigener, „profilierter“ Schreibaufgaben (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) würde es den Studierenden ermöglichen, Analyse und Beurteilung konsequenter an die spezifischen Anforderungen einer Aufgabe und die Kompetenzen von Schüler*innen zu koppeln, und zwar besonders bzgl. der komplexen Textqualitätsmerkmale.

Insgesamt bestätigt das Projekt die hohe Relevanz von Theorie-Praxis-Projekten für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Sie bieten nicht nur Gelegenheiten, Analyse- und Beurteilungskompetenzen zu erproben, sondern fördern auch die Reflexionsfähigkeit über das eigene professionelle Handeln – eine Schlüsselkompetenz für die Lehrprofession.

7. Fazit und Ausblick

Im Projekt „Schreibstars“ berichten Studierende über spürbare Lernfortschritte im Analysieren und fördernden Beurteilen von Schüler*innentexten. Sie geben an, eine gesteigerte Sicherheit in der Analyse und im Verständnis über die Bedeutung von konstruktiven Rückmeldungen für den Lernprozess erlangt zu haben.

Praxisnahe Lehrformate scheinen demnach einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu leisten. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass die vorliegenden Ergebnisse auf Selbsteinschätzungen beruhen. Zukünftige Studien sollten daher subjektive Wahrnehmungen mit externen Einschätzungen und objektiven Kompetenzmessungen kombinieren, um den tatsächlichen Kompetenzzuwachs differenzierter zu erfassen.

Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich die zentrale Folge, Theorie und Praxis konsequenter zu verzahnen. Studierende sollten kontinuierlich Gelegenheit erhalten, theoretisches Wissen in authentischen Anwendungssituationen zu erproben und zu reflektieren. Praxisprojekte wie „Schreibstars“ sollten daher nicht als fakultative Ergänzung, sondern als fester Bestandteil der universitären Ausbildung etabliert werden.

Literatur

- Ahmed, Engy Mahmoud, Qoura, Aly A., & Hassan, Samah Rezk (2019). The Effectiveness of Various Types of Feedback on Primary Stage Students' Writing. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 4, S. 17–33. <https://doi.org/10.21608/jrciet.2019.31946>
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hg.), *Textformen als Lernformen*. Gilles & Franke, S. 191–210.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, S. 29–53.
- Baurmann, Jürgen (1996). Geschriebenes beurteilen. *Praxis Deutsch (Sonderheft Schreiben)*, S. 154–155.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014). Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Schneider Hohengehren, S. 501–513.

- Brooks, Cameron, Burton, Rochelle, van der Kleij, Ablaza, Fabienne Christine, Carroll, Annemaree Hattie, John & Neill, Sophia (2021). Teachers activating learners: The effects of a student-centred feedback approach on writing achievement. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103387. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103387>
- Bromme, Rainer, & Haag, Ludwig (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803–819.
- Busse, Vera (2022). Schreiben fachübergreifend fördern: Einführung und theoretische Grundlagen. In Vera Busse, Nora Müller & Lea Siekmann (Hg.), *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Klett, S. 6–20.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Corvacho del Toro, Irene (2014). Erwerbbarkeit von effektiven förderdiagnostischen Kompetenzen in der Lehrerausbildung. In Katja Siekmann (Hg.), *Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik*. Stauffenburg, S. 169–189.
- Czerwenka, Kurt & Nölle, Karin (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Waxmann, S. 468–488.
- Decker, Lena & Kaplan, Ina (2019). Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen mithilfe der Textsorten Lehrerkommentar und Kriterienkatalog – Ein Vergleich. In Ina Kaplan & Inger Petersen (Hg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Waxmann, S. 121–140.
- Drechsel, Barbara, Worbach, Marc & Carstensen, Claus H. (2019). Messen und Bewerten von Lernergebnissen, in: Detlef Urhahne, Markus Dresel, und Frank Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf*, Berlin: Springer, S. 493–516, https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_25
- Esterl, Ursula & Saxalber, Annemarie (2010). „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“. Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. In Annemarie Saxalber & Ursula Esterl (Hg.), *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Studien-Verlag, S. 181–214.
- Feilke, Helmuth (2002). Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. *Praxis Deutsch* 176, S. 58–66.
- Fischbach, Julia, Schindler, Kirsten & Teichmann, Alina. (2016). Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In Ann Peyer & Holger Zimmermann (Hg.), *Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. Lang, S. 149–173. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06009-6/18>
- Fix, Martin (2025). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 3. Auflage. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838564371>

- Gerstung-Jungherr, Valeska & Deuer, Ernst (2025). *Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium. Verstehen, gestalten, umsetzen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47639-7>
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, S. 81–112.
- Henschel, Sofie, Heppt, Birgit, Rjosk, Camilla & Weirich, Sebastian (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich & Sofie Henschel (Hg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann, S. 181–219.
- Ivo, Hubert. (1982). *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen*. Frankfurt a.M.
- Jost, Jörg (2008). Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49, S. 95–117.
- Jost, Jörg & Böttcher, Ingrid (2015). Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In Michael Becker-Mrotzek & Ingrid Böttcher (Hg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 6. Auflage. Cornelsen, S. 113–144.
- Jost, Jörg, Lehnen, Kathrin & Rezat, Sara (2011). „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“ – Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In Karin Birkner & Dorothee Meer (Hg.), *Institutionalisierter Alltag – Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Verlag für Gesprächsforschung, S. 167–194.
- Klieme, Echhard & Leutner, Detlev (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 876–903.
- Klippert, Heinz (2004). *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen*. Beltz.
- Kniffka, Gabriele (2006). Sprachstanderhebung mittels Fehleranalyse. In Detlef Heints, Jürgen Müller & Ludger Reiberg (Hg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Gilles & Francke, S. 73–84.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2023). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 4. Auflage. Brill Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838551975>
- König, Johannes (2022). Lehrpersonenkompetenzen. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer, S.1269-1286. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_61
- Lokhande, Mohini (2016): *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. SVR.
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage. Beltz.

- Müller, Nora, Utesch, Till & Busse, Vera (2023). Qualität statt Quantität? Zum Zusammenhang von Schreibförderungs- und Feedbackpraktiken mit Textqualität unter Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. *Unterrichtswissenschaft* 51, 169–198. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00173-2>
- Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In Peter Sieber (Hg.), *Sprachfähigkeiten - besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Sauerländer, S. 141–186.
- Quittenbaum, Nancy & Lüders, Manfred (2020). Trainingsprogramme in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, S. 713–720. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-086>
- Rothland, Martin (2020): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, S. 133–140. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schründer-Lenzen, Agi & Merkens, Hans (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Agi Schründer-Lenzen (Hg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Springer, S. 15–44.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), S.4–14.
- Steinhoff, Torsten (2010). Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hg.), *Textformen als Lernformen*. Gilles & Francke, S. 257–280.
- Sturm, Afra & Weder, Mirjam (2018). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. 2. Auflage. Klett.
- Weinert, Franz E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. 3. Auflage. Beltz, S. 17–32.

Über die Autorinnen

Lena Decker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ an der Universität Siegen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Entwicklung und Förderung akademischer Textkompetenzen, sprachsensibler Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer*innenbildung.

Korrespondenzadresse: decker@germanistik.uni-siegen.de

ORCID-ID: 0009-0007-5640-6308

Irene Corvacho del Toro ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Professionalisierung, Entwicklung und Förderung von sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen, Orthografie, Mehrsprachigkeit und KI im Deutschunterricht.

Korrespondenzadresse: Irene.CorvachodelToro@uni-siegen.de

ORCID-ID: 0000-0002-9630-7634

Lana Jolie Rohde ist Masterstudentin im Studiengang Grundschullehramt an der Universität Siegen. Sie war als studentische Hilfskraft am Projekt „Schreibstars“ beteiligt und verfasste ihre Bachelorarbeit zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Rahmen dieses Projekts.

Korrespondenzadresse: lane.rohde@student.uni-siegen.de

ORCID-ID: 0009-0000-9301-4011