



KommSchreib!

KOOPERATIV, KOMPETENT,
MOTIVIERT SCHREIBEN

Gemeinsam Schreiben fördern
im Projekt KommSchreib!

Laufzeit: 2023-2025

11 Standorte

1100 Kinder

PROJEKTLEITUNG



Prof. Dr. Vera Busse
Professur für
Mehrsprachigkeit und Bildung
Universität Münster
vbusse@uni-muenster.de



Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen
Professur für
Erziehungswissenschaften mit
dem Schwerpunkt Methoden der
empirischen Bildungsforschung
Universität Münster



Prof. Dr. Sina Schürer
Professur für
Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt schulische
Inklusion und emotional-soziale
Entwicklungsförderung
Universität Bielefeld

KOOPERATIONSPARTNER



Prof. Dr. Steve Graham
Regents' Professor,
Mary Lou Fulton College for
Teaching and Learning
Innovation
Arizona State University, USA

TEAM SCHREIBFÖRDERUNG



Prof. Dr. Vera Busse
Professur für Mehrsprachigkeit
und Bildung
Universität Münster
vbusse@uni-muenster.de



Prof. Dr. Steve Graham
Regents' Professor,
Mary Lou Fulton College for
Teaching and Learning
Innovation
Arizona State University, USA



Pia Sieveke
Professur für Mehrsprachigkeit
und Bildung
Universität Münster
psieveke@uni-muenster.de

Theoretische Einordnung der Materialien

Ein wesentliches Ziel schulischer Bildung besteht darin, Kinder so zu fördern, dass sie über zentrale literale Kompetenzen verfügen, die ihnen eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Während das Lesen – unter anderem durch internationale Vergleichsstudien wie PISA – in den vergangenen Jahren stark in den Vordergrund gerückt ist, hat das Schreiben in der Grundschule bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erhalten. Nationale Leistungsstudien fokussieren sich meist auf die Rechtschreibung, obwohl Forschungsergebnisse klar zeigen: Viele Kinder haben Schwierigkeiten, längere Texte sinnvoll zu strukturieren, Inhalte zu ordnen und Gedanken schriftlich auszudrücken (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Zudem nimmt die positive Einstellung gegenüber dem Schreiben häufig gegen Ende der Grundschulzeit ab (Ekholm et al., 2018).

Um den vielfältigen Anforderungen des Schreibens zu begegnen, braucht es eine effektive Förderung, die Kinder gezielt beim Aufbau grundlegender Schreibstrategien unterstützt. Schreiben stellt komplexe Anforderungen – es erfordert nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und motivationale Kompetenzen (Graham, 2018; Busse et al., 2023). Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt entlang kognitionspsychologischer Ansätze konzipiert, insbesondere mit Blick auf die Vermittlung effektiver Schreibstrategien. Gleichzeitig wurden auch soziale und motivationale Aspekte berücksichtigt, um den Schreibprozess ganzheitlich zu unterstützen (vgl. Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Graham, 2018). Daraus entstand eine mehrteilige Intervention, deren einzelne Komponenten eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig ergänzen. Ziel war es, sowohl die Schreibkompetenz als auch die Motivation zum Schreiben gezielt zu fördern (Busse et al., 2024). Ein zentraler Bestandteil dieser Intervention besteht darin, Kinder systematisch beim Verfassen eigener Texte zu begleiten – von der Ideenentwicklung bis zur Überarbeitung. Das **prozessorientierte Schreiben** geht zurück auf das Modell von Hayes & Flower (1986), das Schreiben als nicht-linearen, rekursiven Prozess versteht.

In diesem Modell greifen mehrere Teilprozesse ineinander:



Der Schreibprozess umfasst die Planung – bei der auf Vorwissen zurückgegriffen und die Schreibaufgabe bedacht wird –, das Schreiben eines Entwurfs und schließlich die wiederholte Überarbeitung zur Verbesserung des Textes. In der Studie wurden die Schüler*innen gezielt in wiederkehrende Schreibzyklen eingebunden – mit Phasen der Planung (z.B. Zielsetzung, Ideensammlung und Ideenstrukturierung), des Schreibens und der kriteriengeleiteten Überarbeitung. Aufbauend auf der Vorstellung von Schreiben als sozialem und kommunikativem Akt (Graham, 2018) wurden diese Prozesse kooperativ gestaltet – etwa durch gemeinsame Planungs- und Schreibaktivitäten (vgl. Graham et al., 2024; Graham & Sandmel, 2011) sowie Peer-Feedback (Scherer & Busse, 2025; Scherer et al., 2024; Koster et al. 2015). Solche kooperativen Lernformen können nicht nur kognitive Prozesse des Schreibens fördern, sondern auch die Lernmotivation steigern und die soziale Teilhabe im Unterricht stärken (Johnson et al., 2021; Stevens & Slavin, 1995).

Theoretische Einordnung der Materialien

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt bei der Entwicklung von Schreibkompetenz ist das **Beobachtungslernen**, das insbesondere in der frühen Phase der Selbstregulationsentwicklung eine wichtige Rolle spielt (Bandura, 1997). Kinder können durch das Beobachten von Schreibprozessen – zum Beispiel durch Lehrkräfte oder Mitschüler*innen – Strategien übernehmen, die ihnen helfen, eigene Schreibaufgaben zu bewältigen. Das Beobachten stellt geringere Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis als das direkte Ausführen und kann somit einen niedrigschwelligen Zugang zum Lernen bieten. Besonders bei kognitiv herausfordernden Aufgaben wie dem Schreiben kann dies die Selbstwirksamkeit stärken und zur erfolgreichen Anwendung der Strategien beitragen (vgl. Harris, 2024). Im Projekt wurde Beobachtungslernen gezielt durch zwei Ansätze gefördert: (1) die Arbeit mit **Textmodellen** und (2) die **Modellierung** kognitiver und metakognitiver Strategien durch die Lehrkräfte.

1. Die Arbeit mit **Textmodellen** zielt darauf ab, Beobachtungslernen im Unterricht zu nutzen und die kognitive Belastung zu reduzieren. Wenn Kinder lernen, qualitativ hochwertige Texte zu analysieren, deren Aufbau nachzuvollziehen und sich an diesen zu orientieren, fördert das sowohl ihr Textverständnis als auch ihre eigene Schreibentwicklung (Graham & Perin, 2007). Um diesen Prozess zu unterstützen, wurden Lehrkräfte dazu angeregt, mehrere Versionen eines Textes – vom ersten Entwurf bis zur überarbeiteten Endfassung in den Unterricht zu integrieren. Der Vergleich mit unterschiedlichen Versionen kann den Schüler*innen helfen, zentrale Merkmale guter Texte zu erkennen und eigene Überarbeitungsstrategien zu entwickeln (Siekmann et al., 2022).



2. Ein weiterer bewährter und effektiver Ansatz zur Unterstützung des Schreibprozesses ist die explizite **Modellierung** kognitiver und metakognitiver Strategien durch lautes Denken („think aloud“) – wie sie im SRSD-Modell (Self-Regulated Strategy Development) von Harris und Graham (1996) verankert ist. Die Lehrkraft kann beim lauten Denken verschiedene kognitive und metakognitive Strategien sichtbar machen: etwa die Zielsetzung („Was will ich mit meinem Text erreichen?“), die Aufmerksamkeitssteuerung auf bestimmte Textmerkmale, die Fehlerkorrektur, die Selbstevaluation sowie die Zielanpassung im Schreibprozess. Auch positive Selbstbestärkung – zum Beispiel durch motivierende Selbstinstruktionen wie „Ich schaffe das“ oder „Ich probiere es einfach mal aus“ – wird als Teil der Modellierung eingesetzt (Sturm & Weder, 2018).

Das Modellieren des Schreibprozesses soll den Schüler*innen helfen, Probleme im eigenen Text zu erkennen und gezielt zu überarbeiten.

→ Link zum Video: bit.ly/4fpOrxo



Ein besonderer Schwerpunkt liegt auch auf der Gestaltung ermutigender Gespräche, die darauf abzielen, das Vertrauen der Schüler*innen in ihre eigenen Fähigkeiten zu stärken. Ziel im Projekt war es, dass die Lehrkräfte Modellierung gezielt als Unterstützungsmethode einsetzen – vor allem während entscheidender Übergänge im Schreibprozess, wie vor dem Verfassen eines ersten Entwurfs oder vor der Überarbeitung auf Basis von Rückmeldungen.

Theoretische Einordnung der Materialien

Ein weiterer zentraler Aspekt war die gezielte Unterstützung der Lernenden durch **Feedback**, da die Überarbeitung von Texten ohne Rückmeldung für viele Schüler*innen eine große Herausforderung darstellt.

Das Modell von Hattie und Timperley (2007) illustriert, dass wirksames Feedback folgende Elemente enthalten sollte:

Feed Up – Wo will ich hin?

→ Klärung der Lernziele: Die Schüler*innen verstehen, welches Ziel sie mit ihrer Aufgabe oder ihrem Text verfolgen sollen.

Feed Back – Wo stehe ich?

→ Rückmeldung zum aktuellen Stand: Die Lernenden erhalten eine Einschätzung ihrer Leistung im Verhältnis zum angestrebten Ziel.

Feed Forward – Wie geht es weiter?

→ Konkrete Hinweise zu nächsten Schritten: Die Schüler*innen erfahren, was und wie sie etwas verbessern oder weiterentwickeln können.

Nur wenn alle drei Aspekte in der Rückmeldung berücksichtigt werden, kann Feedback seine volle unterstützende Wirkung entfalten – insbesondere im Schreibprozess, der häufig eine präzise Orientierung und gezielte Unterstützung erfordert.

Dieses Modell wurde genutzt, da es praxisnahe Anleitungen bietet und durch Studien im Schreibkontext gut belegt ist (Brooks et al., 2021; Peltzer et al., 2024). Ziel war es, ein potenzialorientiertes, diversitätssensibles Feedbackverständnis zu fördern, das individuelle Fortschritte wertschätzt (Busse et al., 2022). Neben Lehrkraft-Feedback wurde auch Peer-Feedback eingesetzt – im Sinne des kooperativen Lernens und des Schreibens als sozial-kommunikative Handlung (Graham, 2018). Wenn Schüler*innen lernen, Feedback zu geben und zu reflektieren, entwickeln sie nicht nur ihre Schreibkompetenz, sondern auch ihre Fähigkeit, die Perspektive von Leser*innen einzunehmen (vgl. Bouwer et al., 2024).

Zur Unterstützung der unterrichtlichen Umsetzung werden im weiteren Verlauf exemplarische Materialien für jede Phase des prozessorientierten Schreibens vorgestellt. Sie verdeutlichen, wie Strategien und Unterstützungsmaßnahmen praktisch eingebettet werden können.

Planen

Der prozessorientierte Schreibprozess beginnt mit der Planungsphase. In dieser leitet die Lehrkraft die Schüler*innen dazu an, mithilfe einer Planungstabelle eine Bildergeschichte oder Personenbeschreibung vorzubereiten. Die Tabelle orientiert sich an den W-Fragen (Wie? Wer? Wann? Wo? Was?), um den Kindern zu helfen, Inhalte zu generieren, zu ordnen und zu strukturieren. Gleichzeitig informiert die Lehrperson darüber, dass in der darauffolgenden Stunde auf Grundlage dieser Planung die eigentliche Bildergeschichte oder Personenbeschreibung verfasst wird. Zur Unterstützung können Textmodelle eingesetzt werden, um typische Merkmale und Anforderungen des Genres sichtbar zu machen. Ziel ist es, den Fokus der Schüler*innen gezielt auf das Genre zu lenken und ihnen ein bewusstes Durchlaufen der einzelnen Phasen des Schreibprozesses zu ermöglichen.

AB 7.2: Eine Bildergeschichte planen Name: _____

1 Plane deine Bildergeschichte, indem du die W-Fragen beantwortest. Notiere deine Antworten in Stichpunkten.

Wie heißt die Geschichte?			
Wann spielt die Geschichte?			
Wo spielt die Geschichte?			
Wer kommt vor in der Geschichte?			
Was?	Was passiert?	Was fühlen die Personen?	Was sagen und denken die Personen?

Name: _____

AB 13: Planen - meine Puzzlefigur

1 Fülle die Tabelle in Stichpunkten aus.

Wie heißt meine Puzzlefigur?	
Wie alt ist sie?	
Wie sehen die Haare aus?	
Wie sehen die Augen aus?	
Wie sieht die Nase aus?	
Wie sehen die Ohren aus?	
Was trägt meine Puzzlefigur?	
Was sind ihre besonderen Merkmale?	
Was sind ihre inneren Merkmale?	

Was?	Was passiert?	Was fühlen die Personen?	Was sagen und denken die Personen?
Was ist der Höhepunkt?			
Wie endet die Geschichte?			

Beispielhafte Planungstabellen

In der zweiten Phase steht die strategiegeleitete Textproduktion im Mittelpunkt. Ein vorbereitetes Skript unterstützt die Lehrkraft dabei, die strategiegeleitete Textproduktion zu modellieren. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf Elementen der Selbstregulation – etwa Zielsetzung, Selbstevaluation und Selbstbestärkung.

→ Link zum Video: bit.ly/4fpOrxo



Zusätzlich erhalten die Schüler*innen sprachliche Hilfen in Form von Formulierungs- und Strukturhinweisen, um sie beim Schreiben zu unterstützen. Erneut kann es eine Modellierungsphase geben, in der die Schüler*innen beobachten, wie die Lehrkraft den Schreibprozess durchführt. Danach wenden die Kinder die gezeigten Strategien beim Verfassen ihres eigenen ersten Entwurfs an.

Informationen für die Lehrperson
Einheit 12: Schreiben einer Bildergeschichte (Baum)

ZIEL:
Die SuS verfassen strategiegeleitet unter Nutzung ihrer Planungsnotizen eine Bildergeschichte.

Einstieg:

- Die Lehrperson erklärt, dass die SuS eine eigene Bildergeschichte unter Verwendung des in der vorherigen Sitzung erstellten Planungsmaterials (AB 11.2) verfassen werden.
- Die Lehrperson modelliert die Schreibphase. (Ein Skript wird auf der nächsten Seite zur Orientierung angeboten.)

AB 12.1a
AB 12.1b

- Die SuS verfassen einen ersten Entwurf unter Verwendung ihrer Tabelle. (Differenzierung: AB 12.1a – mittlere Anforderungen; AB 12.1b – hohe Anforderungen)

Alternativ: Die SuS schreiben in **Partnerarbeit** die Bildergeschichte gemeinsam.

Helfende	Schreibende
<ul style="list-style-type: none"> schreiben ggf. Notizen auf verfolgen und überprüfen den Verschriftlichungsprozess greifen ein und unterstützen an Stolperstellen 	<ul style="list-style-type: none"> überführen Notizen in einen fortlaufenden Text diktieren Sätze laut, sodass die Helfenden sie hören können

199

Auf der nächsten Seite befindet sich das Skript ...

Informationen für die Lehrperson
Einheit 8: Skript für Modellierung

Bildergeschichte schreiben (Unterschrift)

Hier habe ich also die Bilder, zu die möchte. [Hier werden die Bilder g einzelnen Bildern Notizen aufgeschreiben helfen. Uff... eine ganze viel Arbeit. Aber ich gehe Stück für muss mich nur an meinen Notizer ganze Sätze formulieren. Wenn ic wirklich gut. Also los geht's: Ich fa Seite).

Informationen für die Lehrperson
Einheit 8: Skript für Modellierung

Bildergeschichte schreiben (Unterschrift)

Die Lehrkraft bindet die SuS an den für sie passenden Stellen ein.

Am Anfang muss ich verschiedene W-Fragen beantworten. Bloß gut, dass ich meine Tabelle habe, an der ich mich orientieren kann, damit ich nichts vergesse. Am Anfang der Geschichte soll ich zum Beispiel beantworten, *wann* die Geschichte spielt und *wer* in der Geschichte vorkommt. Außerdem muss ich auch noch beantworten, *wo* die Geschichte spielt.

Den Jungen nenne ich Dennis. Wo ist Dennis denn zu Beginn der Geschichte? Das sieht aus wie ein Klassenzimmer, also kann ich schreiben, dass er in der Schule ist. Oh und es sieht aus, als bekäme er einen Test zurück, mit dem er nicht zufrieden ist. Ich muss auch noch der Lehrerin einen Namen geben. Ich nenne sie **Frau Akra**.

Wie kann ich das nun alles miteinander verbinden? Am besten fange ich mit der Frage *wann* an. Da konnte ich mir ja etwas ausdenken: „Am Montag“, oh aber das ist noch kein ganzer Satz. Was passiert denn am Montag? Also „Am Montag ist Dennis in der Schule.“ Ach nee, ich habe vergessen, dass ich im Präteritum, also in der Vergangenheit schreiben muss. „Am Montag war Dennis in der Schule.“

Das ist ja noch langweilig, da weiß ja niemand, was am Montag in der Schule passiert ist. Also schreibe ich etwas genauer: „Er bekam von seiner Lehrerin Frau Akra einen Mathetest wieder.“ Das klappt ja echt super. Ich probiere mal, ob ich die beiden Sätze auch mit einem „und“ verbinden kann: „**Am Montag war Dennis in der Schule und bekam von seiner Lehrerin Frau Akra einen Mathetest wieder.**“ Und jetzt auch noch die Gefühle: „Er war traurig. Er bekam eine fünf.“ Auch hier kann ich die Sätze vielleicht verbinden. Zum Beispiel mit der Konjunktion „weil“. „**Er war traurig, weil er eine fünf bekam.**“

Jetzt bin ich fertig mit dem Anfang der Geschichte. Ich habe ja schon alle W-Fragen beantwortet, die ich am Anfang der Geschichte beantworten musste. Das ging ja schneller und einfacher als erwartet. Die Tabelle war mir aber auch eine große Hilfe. Das habe ich gut geschafft!

Ganz zum Schluss darf ich nicht vergessen, meiner Bildergeschichte noch eine passende Überschrift zu geben. Aber das mache ich ganz zum Schluss, wenn ich die Geschichte fertig geschrieben habe.

150

Kooperative Zusammenarbeit der Schüler*innen in der Schreibphase

Beispielhaftes Skript für die Modellierung

Feedback

Feedback stellt eine zentrale Phase innerhalb des Schreibprozesses dar. Im Rahmen des prozessorientierten Schreibens wird dabei vor allem formatives Feedback eingesetzt, das Lernende im Schreibprozess begleitet, wobei insbesondere drei Aspekte eine Rolle spielen: Feed Back, Feed Forward und Feed Up.

→ Link zum Video: bit.ly/47sON62



Scanne mich für das Video.

Die Lehrkraft modelliert den Feedbackprozess, indem sie zeigt, wie mithilfe von kriterienorientierten Feedbackbögen konstruktives Peer-Feedback gegeben werden kann. Sie führt außerdem Feedbackgespräche mit einzelnen Schüler*innen und bietet während des gesamten Rückmeldeprozesses gezielte Unterstützung an.

Die Schüler*innen beobachten, wie die Lehrkraft den Feedbackprozess vorführt, und wenden anschließend die gelernten Strategien selbstständig an, indem sie sich gegenseitig auf der Grundlage klarer Kriterien Rückmeldung geben.

AB 9: Feedback - Bildergeschichte

Wer gibt Feedback? _____ (Name)
 Wer bekommt Feedback? _____ (Name)

1 Fülle den Feedbackbogen für die Bildergeschichte eines anderen Kindes aus. Kreuze in jeder Zeile entweder die Sonne, die verdeckte Sonne oder die Wolke an.

Das Ziel ist, eine lebendige Geschichte zu erzählen.			
Deine Geschichte hat eine passende Überschrift .			
Am Anfang beschreibst du, wann und wo deine Geschichte spielt.			
Du schreibst, wer in der Geschichte vorkommt. Du gibst den Personen Namen.			
Du beschreibst, was in den einzelnen Bildern passiert und achtest auf die richtige Reihenfolge .			
Du schreibst, was die Personen sagen und denken. Dabei benutzt du die wörtliche Rede.			
Du beschreibst den Höhepunkt .			
Deine Geschichte hat einen Abschluss .			
Du schreibst im Präteritum (z.B. er rief, sie dachte).			
Du nutzt unterschiedliche Satzanfänge .			

AB 15: Feedback - Puzzelfigur

Wer gibt Feedback? _____ (Name)
 Wer bekommt Feedback? _____ (Name)

1 Fülle den Feedbackbogen für die Personenbeschreibung eines anderen Kindes aus. Kreuze in jeder Zeile entweder die Sonne, die verdeckte Sonne oder die Wolke an.

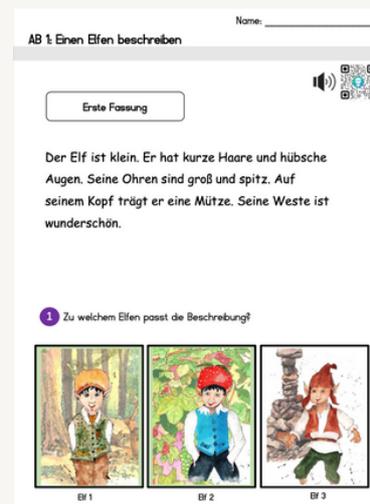
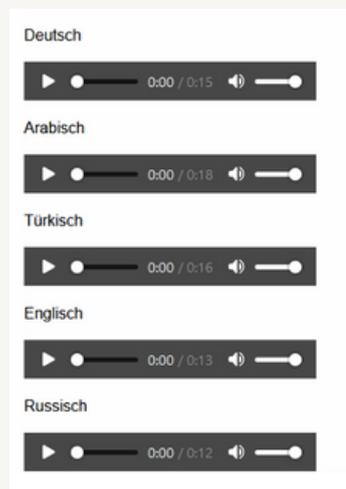
Das Ziel einer Personenbeschreibung ist, eine Person so zu beschreiben, dass man sie sich genau vorstellen kann.

Du stellst die Person vor (z.B. Name und Alter).			
Du beschreibst genau den Kopf und Körper (von oben nach unten).			
Du beschreibst die Kleidung (von oben nach unten).			
Du nennst Besonderheiten oder innere Merkmale der Person.			
Du schreibst im Präsens.			
Du benutzt passende Adjektive.			
Du verbindest deine Sätze sinnvoll.			

Beispielhafte Feedbackbögen

Mehrsprachigkeitsorientierung

Neben den schriftlichen Textmodellen stehen alle Texte zusätzlich als Audiodateien in den Familiensprachen der Lernenden zur Verfügung. Die Audiodateien in den Familiensprachen der Schüler*innen helfen beim Verstehen der Inhalte. Wenn Lernende auf ihre vertraute Sprache zurückgreifen können, fällt es ihnen leichter, Texte in Deutsch zu erfassen und Zusammenhänge herzustellen. Die Familiensprachen sind dabei keine Hürde, sondern eine wertvolle Ressource, die das Lernen in der Zielsprache Deutsch unterstützt (Busse et al., 2023). Durch den Einsatz von mehrsprachigen Audioressourcen wird nicht nur das Textverständnis erleichtert, sondern auch ein wertschätzender Umgang mit den vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Lernenden ermöglicht. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass solche mehrsprachigen und multimodalen Zugänge entscheidend zur Schreibförderung beitragen können, da sie die unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnisse von Schüler*innen berücksichtigen und den Lernprozess nachhaltig unterstützen (Veerman et al., 2025).



Beispiel für die Arbeit mit digitalen Textmodellen in den Familiensprachen

Für aktuelle Informationen und Neuigkeiten rund um das Projekt schauen Sie gerne auf unserer Homepage vorbei.



Scanne mich für
weitere
Informationen

<http://bit.ly/45UCYBx>

Literaturverzeichnis

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bouwer, R., van Braak, M., & van der Veen, C. (2024). Dialogical writing in the upper grades of primary school: How to foster peer feedback conversations that lead to meaningful revisions. *Learning and Instruction, 93*, 101965. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101965>

Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A., & Burton, R. (2019). What is my next step? School students' perceptions of feedback. *Frontiers in Education, 4*, 96. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00096>

Busse, V., Müller, N., & Siekmann, L. (2022). Wirksame Schreibförderung durch diversitätssensibles formatives Feedback. In V. Busse, N. Müller, & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 114–133). Klett-Kallmeyer.

Busse, V., & Hardy, I. (2023). Literalität und Mehrsprachigkeit: Begriffsklärungen, Förderansätze und Forschungsbefunde. *Unterrichtswissenschaft, 51*(2), 149–168.

Busse, V., Graham, S., Müller, N., & Utesch, T. (2023). Understanding the interplay between text quality, writing self-efficacy and writing anxiety in learners with and without migration background. *Frontiers in Psychology, 14*, 1130149. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1130149>

Busse, V., Schürer, S., & van Ophuysen, S. (2024). Das Projekt Kooperativ, kompetent, motiviert Schreiben. Ein Interventionsprojekt zur Förderung von Schreibkompetenz, Schreibmotivation und sozialer Partizipation in Grundschule und Ganztag („KommSchreib!“). *Die Deutsche Schule, 116*(2), 185–189.

Ekholm, E., Zumbrunn, S., & DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying a murky construct: A systematic examination of writing attitudes. *Educational Psychology Review, 30*(3), 827–856. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5>

Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for teaching and learning writing. *Learning and Instruction, 9*(2), 93–108. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00039-5)

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research, 104*(6), 396–407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>

Graham, S., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing, 29*(5), 781–792. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>

Literaturverzeichnis

- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2024). Evidence-based recommendations for writing. *Education* 3–13, 52(7), 979–992. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357893>
- Harris, K. R. (2024). The self-regulated strategy development model of instruction: Effective theoretical integration, scaling, challenges, and future research. *Educational Psychology Review*, 36(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09921-x>
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). *Learning together and alone: The story of cooperative learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003075525>
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Peltzer, K., Lira Lorca, A., Krause, U.-M., & Busse, V. (2024). Effects of formative feedback on argumentative writing in English and cross-linguistic transfer to German. *Learning and Instruction*, 92, 101935. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101935>
- Scherer, S., Graham, S., & Busse, V. (2024). How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' writing? A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 93, 101961. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101961>
- Scherer, S., & Busse, V. (2025). How effective is feedback to writing for different language learners? What we know from current meta-analytical evidence. In J. Fitzgerald, C. A. MacArthur, & S. Graham (Eds.), *Handbook of writing research* (3rd ed., pp. 357–374). Guildford Press.
- Siekmann, L., Müller, N., & Busse, V. (2022). Wie können Lehrkräfte Feedback zur Schreibförderung in größeren Lerngruppen einsetzen? Fortbildungsinhalte aus dem Projekt WeLiKe Feedback [How can teachers use feedback to promote writing in larger learning groups? Contents of the professional learning intervention from the WeLiKe Feedback project]. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 268–287). Kallmeyer.

Literaturverzeichnis

Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241–262.

Sturm, A. & Weder, M. (2018). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (2. Aufl). Klett Kallmeyer.

Veerman, E., Danbury, E., Duarte, J. D. S., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2025). A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–26.