

Ann-Kathrin Hennes, Viktoria Michels, Michael Becker-Mrotzek, Alina Marlene Koch, Jens Möller, Till Woerfel & Johanna Fleckenstein (unter Mitarbeit von Alexander Thamm)

## Der SMiSK – ein Fragebogen zur Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext

### Zusammenfassung

In der empirischen Forschung zur Textproduktion wird die Schreibmotivation deutlich weniger berücksichtigt als z. B. kognitive Komponenten, obwohl der Schreibmotivation entlang theoretischer Modelle und bisheriger empirischer Befunde ein hohes Maß an Relevanz zukommt. International existieren Skalen zur Erfassung der Schreibmotivation, die einzelne Dimensionen des Konstruktes operationalisieren, es aber nicht vollständig abbilden. Für den deutschsprachigen Raum existiert kein standardisiertes Instrument. Dieses Desiderat wird durch den in diesem Beitrag vorgestellten Fragebogen SMiSK behoben. Der Fragebogen basiert auf der Erwartungs-mal-Wert-Theorie, orientiert sich an international etablierten Skalen und operationalisiert die Schreibmotivation anhand von sechs Dimensionen. Die empirische Prüfung des Fragebogens anhand einer Stichprobe von N=520 Schüler:innen zeigt, dass die angenommene faktorielle Struktur bestätigt werden kann, die Skalen eine mindestens zufriedenstellende Konsistenz aufweisen, deren Interkorrelationen adäquat ausfallen und Vorannahmen zur Validität erfüllt werden. Mögliche Einsatzbereiche und bestehende Limitationen des SMiSK werden diskutiert.

**Schlagwörter:** Schreibmotivation • Textproduktionskompetenz • Selbstwirksamkeitserwartungen • Erwartungs-mal-Wert-Theorie • schulisches Schreiben

### Abstract

In empirical research on text production, writing motivation has received much less attention than, for example, cognitive components, even though writing motivation has a high degree of relevance according to theoretical models and previous empirical findings. Internationally, scales for the assessment of writing motivation exist that operationalize individual dimensions of the construct, but do not represent it completely. There is no standardized instrument for German-speaking countries. The SMiSK questionnaire presented in this paper aims to fill this gap. The questionnaire based on the Expectancy-Value-Theory, is oriented towards internationally established scales, and operationalizes writing motivation quite comprehensively on the basis of six dimensions. The questionnaire was tested empirically on a sample of 520 students. The results show that the assumed factorial structure can be confirmed, that the scales have at least satisfactory consistency, that their intercorrelations are adequate and that the presuppositions of validity are fulfilled. Possible domains of application and existing limitations of the SMiSK are discussed.

**Keywords:** writing motivation • composing competences • text production • self-efficacy expectations • Expectancy-Value-Theory • writing at school

### Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 59–84

DOI: 10.21248/dideu.682

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

## 1 Einleitung

Die Produktion von Texten erfordert eine Vielzahl an Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in der Fachliteratur häufig unter dem Begriff der Schreibkompetenz gebündelt werden (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, Becker-Mrotzek 2022). Die Schreibkompetenz wird vornehmlich über kognitive und sprachliche Dimensionen operationalisiert, d. h. beispielsweise über die Adressatenorientierung, die Etablierung von Kohärenz oder das Management von Informationen (Averintseva-Klisch 2013, Becker-Mrotzek et al. 2014, Hayes/Flower 1980, Hayes 2012, Hennes et al. 2018). Dieser Fokus spiegelt sich auch in der Forschung zur Textproduktion wider. Hier dominieren empirische Studien zur Messung und Förderung der Schreibkompetenz, die sich ebenfalls vornehmlich auf kognitive und in geringerem Umfang auf sprachliche Dimensionen des Konstruktes konzentrieren (Graham et al. 2023, Pajares/Valiante 2006, Pajares 2007). Eine Berücksichtigung der Schreibmotivation fehlt sehr häufig, obwohl motivationale Aspekte wesentlich für den Kompetenzbegriff sind (Weinert 2001). Ausdruck dieses Mangels ist auch das Fehlen eines deutschsprachigen Instruments zur Messung der Schreibmotivation. Im internationalen Raum existieren Instrumente zur Erfassung einzelner Dimensionen der Schreibmotivation, doch auch hier besteht weiterer Forschungsbedarf, wie Graham et al. (2023, s. unten) in einer aktuellen Veröffentlichung zeigen. Für den deutschsprachigen Raum legen wir in dieser Studie erstmals einen Fragebogen zur Erfassung der Schreibmotivation von Schüler:innen vor.

Die Schreibmotivation stellt einen wichtigen Teil des häufig zitierten und als Grundlage von Studien verwendeten kognitiven Schreib(kompetenz)modells von Hayes (2012) dar. Hier ist sie zentrales Element der sogenannten Kontrollebene und zunächst dafür verantwortlich, den Schreibprozess zu initiieren. Im weiteren Verlauf der Textproduktion beeinflusst sie dann die Zielsetzungen der schreibenden Person und damit wiederum deren Planung, Übersetzung und Überarbeitung im Schreibprozess (Hayes 2012). Die Schreibmotivation ist damit als Katalysator der Textproduktion interpretierbar (Camacho et al. 2021).

Eine konkrete Operationalisierung des Konstruktes der Schreibmotivation leistet das Modell von Hayes (2012) jedoch nicht und auch in bisherigen Studien zur Rolle der Schreibmotivation im Schreibprozess bzw. deren Zusammenhang mit den Schreibleistungen finden sich laut der Metaanalyse von Camacho et al. (2021) nur unklare Definitionen des Konstruktes. Eine Möglichkeit zur genaueren Betrachtung des Konstruktes der Schreibmotivation bietet das Writer(s)-Within-Community-Modell von Graham (2018). Hier werden einzelne mögliche Dimensionen der Schreibmotivation unter dem Begriff der *Beliefs* (Graham 2018: 266) modelliert und im Langzeitgedächtnis verortet. Konkret handelt es sich hierbei um persönliche Überzeugungen von Schreibenden, die diese im Hinblick auf die Textproduktion entwickelt haben. Hierunter fallen: a) Überzeugungen bzgl. des Wertes bzw. Nutzens des Schreibens, b) die Einstellungen gegenüber dem bzw. das Interesse am Schreiben, c) Annahmen zu eigenen Kompetenzen, d) (gute) Gründe für das Schreiben, e) Überzeugungen zu den Ursachen des eigenen Schreiberfolgs/-misserfolgs, f) Annahmen zu(r) eigenen Schreibidentität(en) und g) Vorstellungen zur Schreibgruppe (*writing community*). Entlang dieser Überzeugungen bzw. Annahmen entscheidet sich, ob Schreibende den herausfordernden Prozess des Schreibens starten, wie viel Mühe sie in die Textproduktion stecken, welche Schreibstrategien sie nutzen und wie bzw. inwiefern sie mit potentiellen Adressat:innen interagieren, d. h. sich beispielsweise Feedback zu ihren Texten einholen. Das Writer(s)-Within-Community-Modell stellt damit eine geeignete theoretische Grundlage zur Operationalisierung der Schreibmotivation und ihrer einzelnen Dimensionen dar. Gleichzeitig weisen die unter dem Begriff der Beliefs zusammengefassten individuellen

Erwartungen und Überzeugungen von Schreiber:innen eine gute Anschlussfähigkeit an die etablierte Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles/Wigfield 2002) auf, weshalb wir uns zur möglichst umfassenden Operationalisierung des Konstruktes der Schreibmotivation an dieser Theorie orientiert haben (siehe Konstruktbeschreibung).

In internationalen Studien zur Schreibmotivation finden bisher zumeist nur einzelne Teile des Konstruktes Anwendung (Graham et al. 2023). Die am häufigsten adressierten Aspekte der Schreibmotivation sind die Einstellung zum Schreiben (englisch: attitude towards writing) und die Selbstwirksamkeitserwartungen (self-efficacy) in Bezug auf die Textproduktion. Unter Berücksichtigung dieser beiden Dimensionen konnten beispielsweise Graham et al. (2017) zeigen, dass die Schreibleistungen von Viertklässler:innen (gemessen anhand eines globalen Ratings der Textqualität) eng mit motivationalen Variablen zusammenhängen und Schreibleistungen gut durch die Schreibmotivation vorhergesagt werden können – auch dann, wenn andere relevante Prädiktoren bzw. Kovariaten der Schreibkompetenz (hier Geschlecht und strategische Kompetenzen) als Kontrollvariablen in das statistische Modell aufgenommen wurden. Gestützt werden diese Befunde durch Studien von Pajares et al. (1999) und Graham et al. (2007), die bei Grundschüler:innen ebenfalls einen mittleren oder hohen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und der Schreibleistung sowie der Einstellung zum Schreiben und den Schreibleistungen nachweisen konnten. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich in Studien, die die zuvor benannten Zusammenhänge bei älteren Schüler:innen untersucht haben (z. B. Bruning et al. 2013, Klassen 2002, Pajares et al. 1999).

Neben den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Einstellung zum Schreiben werden international weitere Dimensionen der Schreibmotivation und deren Relevanz im Kontext der Textproduktion untersucht. Hierunter fallen: das Selbstkonzept (z. B. Pajares et al. 1999, Pajares et al. 2000, Pajares/Schunk 2005), das Schreibinteresse (z. B. Albin et al. 1996, Benton et al. 1995), Lern- bzw. Leistungszielorientierungen (z. B. Page-Voth/Graham 1999, Pajares et al. 2000, Troia et al. 2013) sowie Emotionen beim Schreiben (z. B. Ängste; Pajares et al. 1999, Pajares/Valiante 2006). Auch für diese Dimensionen der Schreibmotivation zeigen sich studienübergreifend positive Zusammenhänge zur Schreibleistung. Aufgrund der deutlichen Unterschiede in der Operationalisierung der zuvor benannten Teildimensionen ist jedoch deutlich weniger empirisches Wissen vorhanden, als dies mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Einstellung zum Schreiben der Fall ist (für einen Überblick siehe: Camacho et al. 2021).

Als weitere Facette der Schreibmotivation werden aktuell außerdem die Motive für das Schreiben näher untersucht (z. B. Graham et al. 2022, Graham et al. 2023, Limpo et al. 2020a, Limpo et al. 2020b, Ng et al. 2022). Hierzu wird der sogenannte *Writing Motivation Questionnaire* (WMQ, Graham et al. 2022) eingesetzt, der in Anlehnung an ein etabliertes Instrument zur Erfassung der Motive für das Lesen (*Reading Motivation Questionnaire*, Schiefele/Schaffner 2016) konstruiert wurde. Die im WMQ genutzten Skalen adressieren sowohl intrinsische Gründe (Neugierde/Interesse und die Involvierung im Schreibprozess) als auch extrinsische Gründe (Noten/Bewertungen, Wettbewerb und soziale Anerkennung) für das Schreiben. Außerdem werden Motive, die im Zusammenhang zur Selbstregulation stehen (Beschäftigung bei Langeweile und Emotionsregulation) erfasst. Empirische Daten, die zur psychometrischen Absicherung und zur Validierung des Instrumentes gesammelt wurden, zeigen, dass die oben benannten Skalen distinkte Faktoren bzw. Dimensionen des Konstruktes der Schreibmotivation bilden und dass sich anhand dieser Schreibleistungen vorhersagen lassen (Graham et al. 2023, Limpo et al. 2020a, Rocha et al. 2019). Außerdem stehen die Skalen des WMQ in Zusammenhang zu Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der Textproduktion (Limpo et al.

2020a, Ng et al. 2022, Rocha et al. 2019) und der Einstellung dem Schreiben gegenüber (Rocha et al. 2019).

Zusammenfassend wird entlang der Studienlage zur Schreibmotivation deutlich, dass für die Schreibmotivation, ebenso wie für die Schreibkompetenz, verschiedene Konstruktdefinitionen bzw. verschiedene Schwerpunktsetzungen zur Erfassung bestehen (Bruning et al. 2013) und Instrumente, die die Schreibmotivation möglichst umfangreich operationalisieren, bisher auch international kaum vorhanden sind. Gleichzeitig kann, trotz der unterschiedlichen Zugangsweisen der berichteten Studien, empirisch bestätigt werden, was Hayes bereits 1996 postuliert: Motivationalen Variablen kommt, neben kognitiven Faktoren, ein hohes Maß an Relevanz für den Schreibprozess zu. Bei der weiteren Erforschung des Bedingungsgefüges der Textproduktion gilt es die Schreibmotivation daher unbedingt zu berücksichtigen und so den bisherigen Fokus auf kognitive Prozesse um motivationale Aspekte zu erweitern. Die in den benannten Studien verwendeten Theorien und Skalen geben wichtige Impulse zur Definition und Operationalisierung der Schreibmotivation und stellen damit einen guten Ausgangspunkt für Forschungsvorhaben im deutschsprachigen Raum dar, wo im Gegensatz zum angloamerikanischen Sprachraum bisher kein standardisiertes und theoriebasiertes Instrument zur Erfassung der Schreibmotivation zur Verfügung steht. Die Entwicklung eines solchen deutschsprachigen Instrumentes war daher Ziel des im vorliegenden Beitrag beschriebenen Forschungsprojektes.

## **2 Vorstellung des deutschsprachigen Fragebogens zur Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext (SMiSK)**

Das in diesem Beitrag vorgestellte Instrument<sup>1</sup> dient der Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext (academic writing) und bezieht sich daher neben dem kommunikativen Schreiben auch auf das epistemische Schreiben. Eine Fokussierung des Instrumentes auf die Schreibmotivation im Kontext der schulischen Textproduktion ist erforderlich, da das Schreiben in der Schule den curricularen Bedingungen unterliegt und hier Funktionen erfüllt, die beispielsweise in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen weniger relevant sind.

Die im Fragebogen vorgenommene Definition des Konstruktes der Schreibmotivation erfolgt in enger Orientierung an dem deutschsprachigen Instrument zur Erfassung der habituellen Lesemotivation (Möller/Bonerad 2007), in dem die Lesemotivation entlang der Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles/Wigfield 2002) operationalisiert wird. Diese Theorie wird in internationalen Studien ebenfalls häufig zur Operationalisierung der Schreibmotivation genutzt (z. B. Graham 2018, Wright et al. 2021, siehe oben), sodass das neu entwickelte deutschsprachige Instrument international anschlussfähig ist. Bei der Konstruktion der Items des deutschsprachigen Fragebogens wurde auf international etablierte Skalen zur Erfassung der Schreibmotivation zurückgegriffen, deren Inhalte und Schwerpunktsetzung leicht mit der übernommenen Struktur des Fragebogens zur Erfassung der Lesemotivation in Einklang zu bringen waren (siehe Tab. 1).

Gemäß der Erwartungs-mal-Wert-Theorie hängt das Ausmaß der Lese- bzw. der Schreibmotivation vor allem von zwei Komponenten ab (Eccles/Wigfield 2002):

<sup>1</sup> Das Instrument wurde im Rahmen des BMBF Projekts „EdTools – Einsatz digitaler Schreibtools im Fachunterricht an Sekundarschulen“ (FK 01JD1901) in Zusammenarbeit mit Johanna Fleckenstein, Ann-Kathrin Hennes, Alina Marlene Koch und Jens Möller entwickelt. Die Studie wurde von der Ethikkommission der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln genehmigt (Genehmigungsnummer TWHF0124).

- (1) den Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten in Form des Selbstkonzeptes und der Selbstwirksamkeitserwartungen;
- (2) dem Wert, der einer Tätigkeit (hier der Textproduktion) entlang eigener Freude, Interessen und Zielorientierungen zugeschrieben wird.

## 2.1 Skalenbeschreibung und Operationalisierung

Die Erfassung der Erwartungs- und Wertkomponenten erfolgt im vorliegenden Fragebogen anhand von fünf Skalen. Zwei der entwickelten Skalen (Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen) beziehen sich auf die Erwartungskomponente, die übrigen drei (Schreibfreude, Schreibinteresse und Wettbewerb) sind der Wertkomponente zuzuordnen. Strukturell ist der Fragebogen somit eng entlang des Fragebogens zur Erfassung der habituellen Lesemotivation konstruiert, beinhaltet aber aufgrund der aktuellen Studienlage zur Schreibmotivation zusätzlich eine Skala zu Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf die Textproduktion. Die im Fragebogen enthaltenen Skalen werden im Folgenden mit Blick auf ihre theoretischen Grundlagen vorgestellt. Zusätzlich werden methodische Entscheidungen, die bei der Skalenkonstruktion getroffen wurden, entlang bestehender empirischer Befunde begründet.

### a. Skala Selbstkonzept

In der Pädagogischen Psychologie werden unter dem „Selbstkonzept“ relativ stabile Annahmen zu den eigenen Fähigkeiten verstanden, die auf vergangenen Erfahrungen und deren Bewertung basieren (z. B. Philipp 2013, Schunk/Pajares 2009). Diese Annahmen beziehen sich auf verschiedene Teilaspekte der eigenen akademischen und nicht-akademischen Fähigkeiten, sodass Personen über bereichsspezifische Selbstkonzepte verfügen, die im akademischen Kontext zusätzlich fachbereichs- oder tätigkeitsspezifisch sind (Shavelson et al. 1976). Es existiert demnach ein spezifisches Selbstkonzept (Arens/Jansen 2016) im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten zur Textproduktion. Zur Erfassung dieses schreibspezifischen Selbstkonzeptes wurden im internationalen Kontext verschiedene Instrumente entwickelt, die sich auf eher allgemeine Annahmen zu den eigenen Fähigkeiten bei der Textproduktion beziehen (z. B. Daly/Miller 1975, Limpo/Alves 2014, Limpo 2018, Pajares/Cheong 2003, Pajares 2007, Troia et al. 2012). Entsprechende Formulierungen enthält die hier vorgestellte deutschsprachige Skala zur Erfassung des Selbstkonzeptes (z. B. *„Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben.“*).

### b. Skala Selbstwirksamkeitserwartungen (basale Kompetenzen und Textproduktion)

In Abgrenzung zum Selbstkonzept beziehen sich Selbstwirksamkeitserwartungen auf konkrete Annahmen einer Person dazu, inwiefern sich diese in der Lage sieht, spezifische Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Für diese Annahmen greifen Personen auf verschiedene Quellen zurück, z.B. auf Annahmen zur Schwierigkeit der gestellten Aufgabe oder Erfolgs-/Misserfolgserfahrungen mit ähnlichen Aufgaben (Bandura 1997). Existierende Instrumente zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der schulischen Textproduktion operationalisieren diese entsprechend über das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich a) eher basaler Aspekte des Schreibens, wie die Fähigkeiten im Bereich der Grammatik oder der Rechtschreibung (z.B. Klassen/Georgiou 2008, Pajares/Valiante 1999, Shell et al. 1995) sowie b) der eigenen Textproduktionskompetenzen, d. h. die Kompetenzen, den Schreibprozess bzw. einzelne Phasen dieses Prozesses, d.h. Planung, Übersetzung, Überarbeitung, Ideenentwicklung und den Aufbau einer Argumentationsstruktur,

erfolgreich zu bewältigen (z. B. Bruning et al. 2013, Pajares/Valiante 1999, Shell et al. 1995, Troia et al. 2013, Zumbrunn et al. 2019). Mit Blick auf beide Aspekte gehen die meisten der hier zitierten Instrumente so vor, dass sie die Einschätzungen der Selbstwirksamkeitserwartungen ohne Bezug zu konkreten Schreibaufgaben erfassen. Grund dafür ist die Tatsache, dass empirisch gezeigt werden konnte, dass die so erfassten Selbstwirksamkeitserwartungen die Textproduktionskompetenz besonders gut vorhersagen können, d. h. bessere Prädiktoren bilden als aufgabenspezifische Skalen (Pajares/Johnson 1996, Pajares et al. 1999, Pajares/Valiante 1997, 1999, 2001). Diesen Befunden entsprechend basieren die beiden Skalen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen im hier vorgestellten Fragebogen auf Einschätzungen der eigenen basalen (z. B. „*Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben.*“) bzw. hierarchiehoher Schreibkompetenzen (z. B. „*Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind.*“), die unabhängig von konkreten Schreibaufgaben oder spezifischen Textmustern vorgenommen werden sollen.

#### c. Skala Schreibfreude

Im Writer(s)-Within-Community-Modell (Graham 2018) kann die Schreibfreude den Motivationsüberzeugungen zum Wert und Nutzen des Schreibens zugeordnet werden, da hierunter (unter anderem) Überzeugungen zur Freude an der Textproduktion fallen (Graham 2018). Die Schreibfreude (writing enjoyment; z. B. Nolen 2007) ist damit tätigkeitsspezifisch und bezieht sich auf die Einschätzung dazu, inwiefern Schreibende Freude bei der Bearbeitung einer Schreibaufgabe bzw. bei der Produktion eines Textes empfinden (Graham 2018). Schreibfreude wird in der Mehrheit der Studien daher als eine *affektive Disposition* verstanden (z. B. Camacho et al. 2021, Kear et al. 2000), die jedoch beständiger als eine situativ hervorgerufene Emotion und damit unabhängig von einer spezifischen Schreibaufgabe bzw. deren Thema ist (Graham et al. 2007). Zur situationsunabhängigen Erfassung der Schreibfreude werden international zumeist grundsätzliche Einstellungen dem Schreiben gegenüber herangezogen (Bruning et al. 2013, Daly/Miller 1975, Graham et al. 2017, Kanala et al. 2013, Limpo 2018, MacArthur et al. 2016, Wijekumar et al. 2018). Die Skala zur Schreibfreude wurde entsprechend konstruiert und beinhaltet sowohl positiv als auch negativ formulierte Aussagen (z. B. „*Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben.*“ bzw. „*Ich finde Schreiben ätzend.*“).

#### d. Skala Schreibinteresse

In der Interessenforschung werden zwei Arten von Interesse unterschieden: das individuelle Interesse und das situative Interesse. Während Ersteres als das Interesse an einem bestimmten Gegenstand/einer Tätigkeit selbst (hier dem Verfassen von Texten) und bestimmten Themen zu verstehen ist, tritt Letzteres in Abhängigkeit einer spezifischen Situation auf, z. B. als Reaktion auf das Thema einer spezifischen Schreibaufgabe (Schiefele 2009, Schiefele/Schaffner 2021). Das situative Interesse ist demnach weniger beständig als das individuelle Interesse, weshalb sich entlang des individuellen Interesses eine bessere Vorhersage dazu treffen lässt, ob eine Person sich wiederholt und intensiv mit einem Gegenstand beschäftigt bzw. auseinandersetzt (Renninger/Hidi 2002). Im Hinblick auf die Textproduktion ist daher davon auszugehen, dass sich insbesondere das individuelle Interesse darauf auswirkt, ob und inwiefern Schüler:innen die Anstrengungen der Textproduktion auf sich nehmen und diesen Prozess erfolgreich bewältigen (Hidi/Renninger 2006). Weiterhin lässt sich das individuelle Interesse fördern, sodass dieses im Schreibunterricht adressiert werden kann. Aus den beiden benannten Gründen werden im vorliegenden Fragebogen zur Messung des Schreibinteresses daher Items verwendet, die das individuelle Interesse am Schreiben operationalisieren. Dabei beziehen sich



die Items auf das tätigkeitsspezifische Interesse am Schreiben (z. B. „*Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber.*“).

#### e. Skala Wettbewerbsorientierung

In Bezug auf die Zielorientierung wird in der Pädagogischen Psychologie zwischen Lernzielen (Mastery Goals) und Leistungszielen (Performance Goals) unterschieden. Während Lernziele auf die Entwicklung bzw. Verbesserung der eigenen Fähigkeiten ausgerichtet sind, sind Leistungsziele mit der Demonstration der eigenen Fähigkeiten zum Ziel der sozialen Anerkennung verbunden (Dweck 1986, 1991). Zielorientierungen können sowohl im Gedächtnis in Form persistierender Zielüberzeugungen verankert sein als auch situativ erzeugt werden (Schiefele/Schaffner 2021). Zur Erfassung möglicher Zielorientierungen bedarf es daher eines konkreten Bezugs, beispielsweise zu einem Schulfach, einer schulischen (Schreib-)Aufgabe oder einer konkreten (Schreib-)Situation (siehe z.B. Traga Philippakos et al. 2021, Troia et al. 2013, Yilmaz Soylu et al. 2017). Im Falle des hier vorgestellten Instrumentes beziehen sich die Items zur Erfassung der Zielorientierung auf das schulische Schreiben und nehmen dabei ausschließlich wettbewerbsorientierte Leistungsziele (d.h. Performance Goals) in den Fokus. Ergänzend zu den bisher vorgestellten Dimensionen, die Aspekte der Lernzielorientierung adressieren, werden so zusätzlich Aspekte der extrinsischen Schreibmotivation erfasst. Konkret bezieht sich die Skala zur Erfassung der Wettbewerbsorientierung auf das Bedürfnis der Schüler:innen, ihre Fähigkeiten im Schreiben unter Beweis zu stellen und diese im Vergleich zu anderen zu demonstrieren („*Ich strenge mich an, um besser zu schreiben als die anderen.*“).

Tab. 1: Übersicht der entwickelten Items entlang der Skalen mit Informationen zu den Originalformulierungen und Quellen

Item	Originalformulierung	Quelle
<b>Schreibfreude</b>		
Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben.	I enjoy writing./ Writing is/can be [a lot of] fun./ Es macht mir Spaß, Bücher zu lesen.	Bruning et al. (2013) Daly/Miller (1975) Graham et al. (2017) Limpo (2018) Möller/Bonerad (2007) Troia et al. (2012) Wijekumar et al. (2018)
Ich finde Schreiben ätzend.	Ich finde Lesen interessant./ I don't like to write.	Bruning et al. (2013) MacArthur et al. (2016) Möller/Bonerad (2007)
Schreiben gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen in der Schule.	Lesen gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.	Möller/Bonerad (2007)
Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig.	It is important for me that I'm a good writer.	Kanala et al. (2013)
Wenn wir in der Schule schreiben sollen, bin ich genervt.	I like to write at school.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2007) Wijekumar et al. (2018)

Item	Originalformulierung	Quelle
<b>Schreibinteresse</b>		
Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber.	Wenn der Lehrer im Unterricht etwas Interessantes bespricht, kann es gut sein, dass ich mehr darüber lese.	Möller/Bonerad (2007)
Ich mache mir schriftliche Notizen, um Themen, die mich interessieren, besser zu verstehen.	Ich lese, um Neues über Themen zu erfahren, die mich interessieren./ I like to write so I can learn more about topics that interest me.	Möller/Bonerad (2007) Troia et al. (2012)
Es ist mir sehr wichtig, meine Gedanken gut ausdrücken zu können.	Es ist mir sehr wichtig, gut lesen zu können.	Möller/Bonerad (2007)
Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	I like to write down my ideas.	Daly/Miller (1975) Limpo (2018) Troia et al. (2012)
Schreiben ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.	Lesen ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.	Möller/Bonerad (2007)
<b>Wettbewerbsorientierung</b>		
Ich bin gern der oder die Beste im Schreiben.	I'm trying to be the best writer in my class./ I try to get the highest writing grades in my class./ Ich bin gern der Beste im Lesen.	Möller/Bonerad (2007) Troia et al. (2012) Yilmaz Soyly et al. (2017)
Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht schreiben.	Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht lesen.	Möller/Bonerad (2007)
Ich strenge mich an, um besser zu schreiben als die anderen.	I'm trying to be a better writer than my classmates./ Ich strenge mich an, um besser zu lesen als die anderen.	Möller/Bonerad (2007) Yilmaz Soyly et al. (2017)
Wenn wir für die Schule schreiben, versuche ich, besser zu sein als die anderen.	Wenn wir im Unterricht lesen, versuche ich, besser zu sein als die anderen.	Möller/Bonerad (2007)
<b>Selbstkonzept</b>		
Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben.	I am good at writing texts./ I believe I can write a good paper./ I can write good papers because writing is easy for me./ It's easy for me to write good compositions.	Arens/Jansen (2016) Limpo (2018) Troia et al. (2012)
Texte zu schreiben, gehört nicht zu meinen Stärken.	I'm not good at writing.	Daly/Miller (1975) Limpo (2018)



Item	Originalformulierung	Quelle
Im Schreiben war ich schon immer gut.	I write well, it's because I was born like that.	Limpo/Alves (2014)
Ich habe manchmal Schwierigkeiten, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	I can express myself well in writing./ Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.	Arens/Jansen (2016) Möller/Bonerad (2007)
Es fällt mir leicht, Texte flüssig zu schreiben.	I can find the right words to express my ideas./ I can quickly think of the perfect word./ Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.	Graham et al. (2017) MacArthur et al. (2016) Möller/Bonerad (2007)
<b>Selbstwirksamkeitserwartungen: Basale Kompetenzen</b>		
Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben.	I can correctly spell all words in a one page story or composition./I can spell my words correctly.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2017) Wijekumar et al. (2018)
Satzzeichen wie Punkt und Komma zu setzen, fällt mir leicht.	I can correctly punctuate a one page story or composition./ I can punctuate my sentences correctly.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2017) Wijekumar et al. (2018)
Ich kann grammatisch richtig schreiben.	I can write grammatically correct sentences./ I can write simple sentences with good grammar.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2017) Pajares (2007) Wijekumar et al. (2018)
<b>Selbstwirksamkeitserwartungen: Textproduktionskompetenzen</b>		
Ich kann beim Verfassen eines Textes aussagekräftige Abschnitte mit einer guten Idee schreiben.	I can think of many ideas for my writing./ I can write a strong Paragraph that has a good topic sentence or main idea.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2017) Pajares (2007) Wijekumar et al. (2018)
Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind.	I know exactly where to place my ideas in my writing./ I can structure paragraphs to support ideas in the topic sentences.	Bruning et al. (2013) Pajares (2007) Wijekumar et al. (2018)
Ich kann beim Verfassen eines Textes meine Ideen klar und deutlich darstellen, ohne dabei vom Thema abzuweichen.	I can get ideas across in a clear manner by staying focused without getting off topic.	Pajares (2007)
Ich bin gut darin, von mir verfasste Texte zu überarbeiten, um ihre Qualität zu steigern.	I can revise my papers to make them better./I can edit my papers to fix errors.	MacArthur et al. (2016)

### 3 Evaluation des Fragebogens

#### 3.1 Pilotierung

Im Vorfeld der Studie zur Evaluation des Fragebogens fand im September 2021 eine Pilotierung des Instrumentes im Rahmen des Projekts EdTools (Becker-Mrotzek et al. 2020) statt (genaue Informationen zur Zusammensetzung des in dieser Studie eingesetzten Fragebogens finden sich in Anhang A). Hieran waren 475 Schüler:innen (49,1% männlich; 47,8% weiblich; 3,1% divers) der Jahrgangsstufen 6 (26,1%), 7 (48,8%) und 8 (25,1%) beteiligt, die im Durchschnitt 12,3 Jahre ( $SD=0,9$ ) alt waren. Die Ergebnisse der Pilotierung zeigten: Die Schüler:innen hatten keine weiteren Fragen zum Antwortformat (vierstufige Ratingskala) und waren entlang der Instruktion dazu in der Lage, die Ratingskala adäquat zu nutzen. Es wurden nur vereinzelt uneindeutige Antworten gegeben (d. h. beispielsweise ein Kreuz zwischen zwei mögliche Skalenpunkte gesetzt). Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigten die Schüler:innen zwischen 15 und 20 Minuten. Fragen im Hinblick auf die einzelnen Items wurden nur in geringem Umfang gestellt. Auftretende Fragen betrafen jedoch immer dasselbe Item der Skala zum Selbstkonzept, welches wie folgt formuliert war: „Texte zu schreiben, liegt mir einfach nicht.“ Den Schüler:innen war die Formulierung „liegt mir einfach nicht“ unbekannt. Zur Erklärung der Aussage griffen die Versuchsleitungen auf Synonyme zurück (z. B. „kann ich nicht so gut“, „ist nicht meine Stärke“) und beschrieben so die Bedeutung der Formulierung. Entsprechend dieser Formulierungen wurde das Item wie folgt verändert: „*Texte zu schreiben, gehört nicht zu meinen Stärken.*“ (siehe auch Anhang A). Weiterhin wurden entlang von Analysen zur Faktorenstruktur bzw. der Skalenreliabilität die Skala zum Schreibinteresse angepasst, da diese eine unzureichende Reliabilität (Cronbachs  $\alpha=.62$ ) aufwies. Mit dem Ziel, die Reliabilität zu steigern, fand eine Präzisierung von zwei Items statt (genauere Informationen finden sich in Anhang A).

#### 3.2 Hauptstudie

Ziel der Hauptstudie war sowohl die Prüfung der faktoriellen Struktur des Fragebogens zur schulischen Schreibmotivation als auch die Überprüfung der Reliabilität der einzelnen Skalen. Außerdem wurden erste Daten bzw. Aussagen zur konvergenten und diskriminanten Validität der fünf angenommenen Skalen des Fragebogens generiert.

##### 3.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 520 Schüler:innen der Jahrgangsstufe 7, die im Durchschnitt 12,2 Jahre ( $SD=0,55$ ) alt waren. Die Schüler:innen der Stichprobe verteilten sich wie folgt auf die Geschlechter: 48,5% männlich, 49,3% weiblich und 2,1% divers. Die Schüler:innen der Stichprobe verteilten sich auf 22 Klassen in sieben Schulen. Bei den Schulen handelte es sich um Gymnasien (wurden von 63% der Schüler:innen besucht), Realschulen (wurden von 9% der Schüler:innen besucht) und Gesamtschulen (wurden von 28% der Schüler:innen besucht). Alle Schulen befanden sich im gleichen Regierungsbezirk des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen und lagen sowohl im ländlichen ( $N=3$ ) als auch im städtischen ( $N=4$ ) Raum.

##### 3.2.2 Instrumente

Die Erfassung der Schreibmotivation erfolgte anhand der adaptierten Version des Fragebogens zur schulischen Schreibmotivation (siehe Anhang A). Dieser bestand aus insgesamt 26 Items, die wie

folgt auf die Skalen des Fragebogens verteilt waren: 5 Items zur Schreibfreude, 5 Items zum Schreibinteresse, 4 Items zur Wettbewerbsorientierung, 5 Items zum Selbstkonzept und 7 Items zu Selbstwirksamkeitserwartungen (3 Items zu basalen Kompetenzen und 4 Items zur Textproduktionskompetenz). Zur Bearbeitung des Fragebogens stand eine vierstufige Ratingskala zur Verfügung (1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau), entlang derer die Schüler:innen ihre Einschätzung dazu abgeben sollten, inwiefern die in einem Item getroffene Aussage auf sie zutrifft oder nicht. Den Items zur Schreibmotivation war der schriftliche Hinweis vorangestellt, dass die Schüler:innen beim Ausfüllen des Fragebogens an das Schreiben für und in der Schule denken und ihre Antworten hierauf beziehen sollten.

Mit Blick auf die Validierung des Fragebogens wurden zusätzlich Daten zu den Schulnoten der Schüler:innen im Fach Deutsch und Mathe (letzte Note auf dem Zeugnis) sowie zu ihrem Interesse und dem Selbstkonzept bezogen auf die Fächer Deutsch und Mathe erhoben. Zur Erfassung des Selbstkonzeptes kamen jeweils drei in der Selbstkonzeptforschung häufig eingesetzte Items zum Einsatz („*Deutsch/Mathe ist eines meiner besten Fächer.*“, „*Ich war schon immer gut in Deutsch/Mathe.*“, „*Im Fach Deutsch/Mathe bekomme ich gute Noten.*“). Das Interesse an den beiden Schulfächern wurde jeweils anhand von 5 etablierten Items erfasst („*Es ist mir wichtig, im Fach Deutsch/Mathe viel zu wissen.*“, „*Ich hätte gerne im Fach Deutsch/Mathe noch mehr Stunden als bisher.*“, „*Ich freue mich auf eine Stunde im Fach Deutsch.*“, „*Das Fach Deutsch ist mir persönlich wichtig.*“, „*Der Deutschunterricht gefällt mir sehr.*“). Die Formulierung der Items war identisch mit Ausnahme des betreffenden Schulfachs, d. h. Deutsch oder Mathematik. Zur Beantwortung der Items stand ebenso wie im Fragebogen zur Schreibmotivation eine vierstufige Ratingskala (1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau) zur Verfügung. Die eingesetzten Skalen weisen eine gute Reliabilität auf (Selbstkonzept Deutsch:  $\alpha = .85$ ; Interesse Deutsch:  $\alpha = .87$ ; Selbstkonzept Mathematik:  $\alpha = .91$ , Interesse Mathematik:  $\alpha = .88$ ).

Weiterhin waren die Schüler:innen dazu aufgefordert, Angaben zu ihrem Alter und ihrem Geschlecht zu machen.

### 3.2.3 Prozedere

Die Datenerhebungen fanden im Zeitraum von Oktober 2021 bis Oktober 2022 im Klassenverband statt. Dabei wurden die teilnehmenden Schüler:innen zunächst über das Ziel der Studie sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert. Die Erhebung der Daten erfolgte in vollständig anonymisierter Form. Auch hierüber wurden die Teilnehmer:innen informiert und das Vorgehen (Vergabe eines zufälligen Codes, der keine Rückschlüsse auf die Person zulässt) wurde erläutert. Zusätzlich wurde im Vorfeld der Studie das Einverständnis der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme der Schüler:innen an der Studie und zur Nutzung der gewonnenen Daten eingeholt, wobei in drei der sieben Schulen die Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie durch die Schulleitung erfolgte, da diese durch die Eltern im Rahmen des Schulvertrags hierzu bevollmächtigt war.

Zur Bearbeitung des Fragebogens wurde den teilnehmenden Schüler:innen das Antwortformat des Fragebogens auf einfache und verständliche Weise erklärt. Gemeinsam mit der Versuchsleitung (wissenschaftliche Mitarbeiter:innen sowie geschulte Studierende der Universität zu Köln) bearbeiteten sie dazu zunächst zwei einfache und themenunabhängige Beispielitems („*Ich spiele gerne Fußball.*“ und „*Ich zeichne gerne.*“). Abschließend wurden die Schüler:innen dazu aufgefordert, sich bezüglich ihrer Antworten nicht untereinander abzustimmen. Dies stellten die anwesenden Lehrkräfte und die

Versuchsleiter:innen sicher. Zum Ausfüllen des Fragebogens standen den Schüler:innen (entsprechend der Befunde aus der Pilotierung) 20 Minuten zur Verfügung.

### 3.2.4 Ergebnisse

#### a. Faktorielle Struktur

Die faktorielle Struktur des Fragebogens wurde anhand einer Hauptkomponentenanalyse geprüft. Dieses Vorgehen ist zulässig, da eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items des Fragebogens besteht (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium = 0,89, Bartlett-Test:  $p < .001$ ).

Unter Einschluss aller 26 Items des Fragebogens ergeben sich entlang der Faktorenanalyse sechs Faktoren mit einem Eigenwert  $>1$  (siehe Tab. 2), die 58,2% der Gesamtvarianz erklären. Der Scree-test (Cattell 1966) wies ebenfalls auf eine Sechs-Faktor-Lösung hin.

Die Ergebnisse bestätigen die vorab postulierte Faktorenstruktur des Fragebogens. Wie in Tabelle 2 dargestellt, ließen sich 24 der 26 Items klar dem entsprechenden Faktor zuordnen und wiesen keine substanziellen Doppelladungen ( $\lambda > .30$ ) auf. Lediglich zwei Items waren einer anderen Skala als der ursprünglich postulierten zuzuordnen.

Hierbei handelt es sich um die folgenden Items:

- (1) „*Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.*“ Dieses Item wurde zur Operationalisierung der Schreibfreude entwickelt, ist den empirischen Befunden nach aber der Skala Schreibinteresse zuzuordnen und wird daher entsprechend verschoben. Inhaltlich kann diese Verschiebung damit erklärt werden, dass die Schüler:innen sich bei ihrer Einschätzung zum Item eher auf den tätigkeitsbezogenen Aspekt des Items (Gedanken schriftlich ausdrücken) beziehen, sodass hier das individuelle Interesse am Schreiben im Fokus steht.
- (2) „*Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig.*“ Dieses Item wurde zur Operationalisierung des Schreibinteresses entwickelt, ist den empirischen Befunden nach aber der Skala der Schreibfreude zuzuordnen und wird daher entsprechend verschoben. Einen plausiblen Grund für die Ladung des Items auf die Skala zur Schreibfreude stellt die Tatsache dar, dass die persönliche Wichtigkeit hier emotional positiv besetzt sein kann, weshalb Schüler:innen bei ihrer Einschätzung zum Item eher die affektive Komponente der Schreibmotivation berücksichtigen.

Tab. 2: Ladungsmatrix der Hauptkomponentenanalyse mit Promax-Rotation der 26 Items des Fragebogens zur Schreibmotivation sowie Kommunalitäten ( $h^2$ ) berechnet anhand einer Stichprobe von  $N = 498$  gültiger Fälle. Fett markiert ist die jeweils höchste Faktorladung.

Item	Faktor						$h^2$
	1 Schreibfreude	2 Wettbewerb	3 Selbstkonzept	4 Selbstwirksamkeit Text	5 Selbstwirksamkeit basal	6 Schreibinteresse	
Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben.	<b>,755</b>	,284	,421	,235	,214	,405	,612
Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	,525	,166	,353	,141	,106	<b>,623</b>	,547

Ich finde Schreiben ätzend.	<b>,846</b>	,296	,327	,276	,216	,449	,729
Schreiben gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen in der Schule.	<b>,756</b>	,254	,314	,205	,231	,249	,589
Wenn wir in der Schule schreiben sollen, bin ich genervt.	<b>,728</b>	,191	,139	,254	,176	,339	,563
Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber.	,287	,173	,276	,054	,068	<b>,700</b>	,591
Ich mache mir schriftliche Notizen, um Dinge über Themen zu behalten, dich mich interessieren.	,273	,189	-,159	,370	-,021	<b>,528</b>	,434
Es ist mir sehr wichtig, meine Gedanken gut ausdrücken zu können.	,339	,408	,105	,320	,119	<b>,697</b>	,545
Ich bin überzeugt, dass ich in der Schule durch das Schreiben eine Menge lernen kann.	,400	,286	-,070	,146	,348	<b>,574</b>	,495
Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig.	<b>,578</b>	,533	,109	,271	,304	,521	,518
Ich bin gern der oder die Beste im Schreiben.	,478	<b>,779</b>	,335	,306	,362	,315	,656
Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht schreiben.	,149	<b>,709</b>	,213	,170	,311	,105	,552
Ich strengte mich an, um besser zu schreiben als die anderen.	,304	<b>,785</b>	,033	,314	,121	,346	,673
Wenn wir für die Schule schreiben, versuche ich besser zu sein als die anderen.	,223	<b>,830</b>	,074	,187	,188	,237	,718
Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben.	,343	,296	<b>,775</b>	,386	,345	,111	,635
Texte zu schreiben, liegt mir einfach nicht.	,508	,250	<b>,754</b>	,342	,386	,109	,642
Im Schreiben war ich schon immer gut.	,509	,412	<b>,627</b>	,291	,443	,093	,550
Ich habe manchmal Schwierigkeiten, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	,181	,056	<b>,595</b>	,252	,101	,183	,421
Es fällt mir leicht, Texte flüssig zu schreiben.	,252	,237	<b>,552</b>	,524	,400	,176	,475
Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben.	,307	,251	,369	,278	<b>,816</b>	,074	,677
Satzzeichen wie Punkt und Komma zu setzen, fällt mir leicht.	,177	,201	,133	,298	<b>,798</b>	,073	,676
Ich kann grammatisch richtig schreiben.	,199	,320	,372	,379	<b>,760</b>	,018	,613
Ich kann beim Verfassen eines Textes aussagekräftige Abschnitte mit einer guten Idee schreiben.	,323	,340	,407	<b>,714</b>	,297	,184	,560
Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind.	,307	,264	,403	<b>,754</b>	,348	,098	,612

Ich kann beim Verfassen eines Textes meine Ideen klar und deutlich darstellen, ohne dabei vom Thema abzuweichen.	,212	,149	,315	<b>,756</b>	,331	,168	,609
Ich bin gut darin, von mir verfasste Texte zu überarbeiten, um ihre Qualität zu steigern.	,483	,358	,196	<b>,534</b>	,360	,133	,430

#### b. Interne Konsistenzen und Interkorrelationen

Die entlang der Ergebnisse gebildeten Skalen besitzen hinreichende interne Konsistenzen (Schreibfreude: Cronbachs  $\alpha=.81$ , Wettbewerbsorientierung:  $\alpha=.80$ ; Selbstkonzept:  $\alpha=.76$ ; Selbstwirksamkeitserwartungen basale Kompetenzen  $\alpha=.74$ ; Selbstwirksamkeitserwartungen Textproduktionskompetenz:  $\alpha=.74$ ). Die Konsistenz der Skala zum Schreibinteresse liegt mit  $\alpha=.67$  leicht unter der Grenze von  $.70$ , die laut Streiner (2003) für eine akzeptable Reliabilität im wissenschaftlichen Kontext gilt. Da die Skala jedoch nur aus fünf Items besteht und die ermittelte Reliabilität der Grenze akzeptabler Werte nur minimal unterschreitet, kann deren Reliabilität als hinreichend bewertet werden. Alle Trennschärfen (Item-Skala-Korrelationen) lagen über dem kritischen Wert von  $r = 0.30$  (siehe Anhang B).

Die Interkorrelationen der Skalen sind in Tabelle 3 zu finden. Die Korrelationskoeffizienten waren alle signifikant und lagen zwischen  $r=.17$  (Schreibinteresse mit Selbstwirksamkeit basale Kompetenzen) und  $r=.59$  (Schreibfreude mit Schreibinteresse).

Tab. 3: Interkorrelationen (Pearson's  $r$ ) der sechs Schreibmotivationskalen berechnet anhand von  $N = 518$  gültiger Fälle

	2	3	4	5	6
Schreibfreude (1)	.59**	.36**	.49**	.27**	.42**
Schreibinteresse (2)		.34**	.31**	.17**	.30**
Wettbewerb (3)			.29**	.29**	.32**
Selbstkonzept (4)				.44**	.56**
Selbstwirksamkeit basal (5)					.44**
Selbstwirksamkeit Textproduktion (6)					

\*\*  $p < .001$

#### c. Konvergente und diskriminante Validität

Zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität wurde ein negativer Zusammenhang der Note im Fach Deutsch (hier bilden geringere Ausprägungen bessere Leistungen ab) und den Maßen der Schreibmotivation (hier bilden höhere Maße ein höheres Interesse ab) erwartet. Weiterhin wurden positive Zusammenhänge der Schreibmotivation mit dem Interesse und dem Selbstkonzept im Fach Deutsch erwartet. Deutlich geringere Korrelationen wurden zwischen den Schreibmotivationskalen und den mathematikbezogenen Maßen erwartet. Wie in Tabelle 4 deutlich wird, bestätigen die Daten die Validität der sechs Skalen des Fragebogens. Es zeigen sich weitgehend erwartungskonforme Ergebnisse.



Tab. 4: Korrelationen der Subskalen des *SMiSK* mit konstrukt-nahen und -fernen Variablen

	Schreibfreude	Schreibinteresse	Wettbewerbsorientierung	Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit: basal	Selbstwirksamkeit: Text
Deutschnote	-.28***	-.19***	-.18***	-.37***	-.33***	-.35***
Selbstkonzept Deutsch	.37***	.24***	.28***	.51***	.45***	.45***
Interesse Deutsch	.46***	.44***	.31***	.31***	.21***	.40***
Mathematiknote	-.05	-.03	-.05	-.07	-.14**	-.10*
Selbstkonzept Mathematik	.00	.00	.16***	-.01	.07	.04
Interesse Mathematik	.18***	.18***	.27***	.03	.08	.09

\*markieren signifikante Zusammenhänge (\*\*\*)  $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ )

#### d. Geschlechtsunterschiede

Signifikante Geschlechtsunterschiede finden sich für die Skalen Schreibfreude ( $t(465)=6,4$ ,  $p < .001$ ;  $d=.66$ ), Schreibinteresse ( $t(465)=5,4$ ,  $p < .001$ ;  $d=.60$ ) und das Selbstkonzept ( $t(463)=2,6$ ,  $p=.005$ ;  $d=.63$ ). Für alle benannten Skalen weisen Mädchen (verglichen mit Jungen) im Durchschnitt höhere Werte auf (siehe Tab. 5), d. h. sie empfinden mehr Freude an der Textproduktion, bewerten diese als interessanter und halten sich insgesamt für bessere Schreiber:innen. Diverse Schüler:innen konnten in den Vergleichen aufgrund ihrer geringen Anzahl in der Gesamtstichprobe nicht berücksichtigt werden.

Tab. 5: Geschlechtsunterschiede (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Schreibfreude	Schreibinteresse	Wettbewerbsorientierung	Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit: basal	Selbstwirksamkeit: Text
Jungen N=234	2,42 (0,66)	2,49 (0,6)	2,23 (0,75)	2,5 (0,61)	2,63 (0,79)	2,72 (0,58)
Mädchen N=233	2,81*** (0,65)	2,78** (0,58)	2,24 (0,75)	2,65** (0,64)	2,60 (0,72)	2,76 (0,6)

\*markieren signifikant höhere Werte (\*\*\*)  $p < .001$ , \*\* $p < .01$ )

## 4 Diskussion

Der in diesem Beitrag vorgestellte Fragebogen zur Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext – kurz *SMiSK* – erfasst das komplexe Konstrukt der Schreibmotivation anhand der sechs reliablen Skalen Schreibfreude, Schreibinteresse, Wettbewerbsorientierung, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf a) basale Kompetenzen und b) die Textproduktion. Die gewonnenen empirischen Befunde belegen die postulierte Faktorenstruktur des Fragebogens. Zudem

entsprechen die Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsanalyse zum Großteil den Vorannahmen zu Zusammenhängen der Schreibmotivationskalen mit konstrukt-nahen bzw. konstrukt-ferneren Variablen, d. h. die Validität des Instrumentes ist gegeben. Mit einer Durchführungsdauer von maximal 20 Minuten kann der *SMisK* als ökonomischer Fragebogen beschrieben werden, der unter Einhaltung der Hauptgütekriterien die Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext ermöglicht. Mit Blick auf den Forschungskontext eröffnet der *SMisK* die Möglichkeit, das Bedingungsgefüge der Textproduktion bzw. die Rolle der Schreibmotivation in diesem genauer zu untersuchen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass der *SMisK* explizit auf das Schreiben in der Schule (academic writing) ausgerichtet und die dargestellten Befunde ausschließlich für diesen Einsatzbereich gültig sind. Inwiefern der Fragebogen mit Blick auf andere Schreibsituationen und Umgebungen nutzbar ist und welcher Adaptionen es in solchen Fällen bedarf, ist bisher nicht untersucht. Weiterhin ist der Einsatz des *SMisK* zur Untersuchung schulpraktischer Fragestellungen (z. B. Bestimmung von Ursachen für Schwierigkeiten bei der Textproduktion oder die Evaluation von Interventionserfolgen) derzeit nur eingeschränkt möglich, da zum aktuellen Zeitpunkt keine Normdaten vorliegen und die Ergebnisse einzelner Schüler:innen damit nicht ins Verhältnis zur Referenzpopulation gesetzt werden können. Die Erhebung von Normierungsdaten wird derzeit geplant.

Mit Blick auf die Skalen des *SMisK* kann aus theoretischer und empirischer Perspektive diskutiert werden, inwiefern die Dimensionen der Schreibfreude und des Schreibinteresses voneinander abzugrenzen sind. Theoretisch kann die Trennung der beiden Dimensionen als theoriekonform bezeichnet werden, da sie in Einklang mit der Operationalisierung der Schreibmotivation entlang des Writer(s)-Within-Community-Modells (Graham 2018) steht. Empirisch finden sich im internationalen Kontext bisher kaum Belege für eine Trennung der beiden Dimensionen, da diese in bestehenden Instrumenten häufig zu der Skala „attitude towards writing“ zusammengefasst werden. Eine Interviewstudie von Nolen (2007) zeigt jedoch, dass sich die Schreibfreude und das gegenstandsspezifische Schreibinteresse voneinander unterscheiden lassen, und auch die Daten der vorliegenden Studien spiegeln diese Tatsache wider. So zeigen die Befunde der Faktorenanalyse, dass eine Trennung der beiden Skalen empirisch sinnvoll ist, wobei je ein Item pro Skala der jeweils anderen Skala zugeordnet werden muss. Beide Verschiebungen ließen sich jedoch inhaltlich gut begründen und mit der vorliegenden Konstruktdefinition in Einklang bringen. Und auch die Korrelation zwischen den beiden Skalen zeigt, dass zwar ein enger Zusammenhang zwischen den beiden Dimensionen besteht ( $r=.59$   $p<.001$ ), es jedoch noch einen substanziellen Anteil nicht geteilter Varianz gibt.

Ein weiterer Aspekt, der sich mit Blick auf die Skalen des *SMisK* diskutieren lässt, ist die Tatsache, dass dieser bei der Erfassung von Zielorientierungen allein die Wettbewerbsorientierung berücksichtigt und beispielsweise Aspekte der Lernzielorientierung nicht explizit erfasst. Aus theoretischer Perspektive lässt sich dieser Kritikpunkt entkräften, denn es ist davon auszugehen, dass die Skalen zum Schreibinteresse und zur Schreibfreude bereits Aspekte der Lernzielorientierungen adressieren (z.B. „Schreiben ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.“ oder „Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig“). Diese These gilt es zukünftig jedoch empirisch zu prüfen.

Weiterhin kann diskutiert werden, wie die weniger eindeutigen Befunde zur Validität der Skala der Wettbewerbsorientierung zustande kommen. Konkret zeigt sich, dass die Wettbewerbsorientierung – im Gegensatz zu den meisten anderen Skalen des *SMisK* – nur in geringem Maße mit der Deutschnote korreliert und außerdem sowohl in einem mittleren Zusammenhang zum Interesse am Fach Deutsch als auch zum Interesse am Fach Mathematik steht. Ähnliche Befunde zeigten sich bereits für die Skala *Wettbewerb* im Fragebogen zur Erfassung der Lesemotivation. Möller und Bonerad (2007)

erklären diese Tatsache damit, dass die Skala möglicherweise weniger spezifisch ist und daher eher bereichsunspezifische Leistungsziele misst, die wiederum weniger zwischen den Fächern Deutsch und Mathematik variieren. Sie empfehlen eine Erweiterung der Wettbewerbsorientierung um andere Leistungszielorientierungen und empirische Untersuchungen dazu, ob anhand einer solchen Erweiterung eine spezifischere Erfassung der extrinsischen Lesemotivation möglich ist. Gleiches empfiehlt sich mit Blick auf die Erfassung der extrinsischen Schreibmotivation anhand des *SMisK*.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der *SMisK* ist ein theoriebasiertes und empirisch abgesichertes Instrument, das zur Erfassung der Schreibmotivation im deutschsprachigen Raum eingesetzt werden kann. Dieser Einsatz eröffnet Wissenschaftler:innen die Möglichkeit, die Schreibmotivation im Bedingungsgefüge der Textproduktionskompetenzen zu berücksichtigen und deren Funktion näher zu erforschen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch ein Bedarf an weiterer Forschung zur konkreten Definition der Schreibmotivation und damit zu möglicherweise notwendigen Adaptionen des vorgestellten Instrumentes.

## Literatur

- Albin, Marsha L./Benton, Stephen L./Khramtsova, Irina (1996): Individual differences in interest and narrative writing. In: *Contemporary Educational Psychology*. 21 (4). pp. 305–324.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0024>
- Arens, A. Katrin/Jansen, Malte (2016): Self-concepts in reading, writing, listening, and speaking: A multidimensional and hierarchical structure and its generalizability across native and foreign languages. In: *Journal of Educational Psychology*. 108 (5). pp. 646–664.  
<http://doi.org/10.1037/edu0000081>
- Averintseva-Klisch, Maria (2013): *Textkohärenz. Kurze Einführung in die germanistische Linguistik*. Heidelberg: Winter.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster u. New York: Waxmann Verlag. S. 25–53.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linnemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. 19 (37). S. 21–43.  
<https://doi.org/10.25656/01:17151>
- Becker-Mrotzek, Michael/Woerfel, Till/Hachmeister, Sabine (2020): Potentiale digitaler Schreibwerkzeuge für das epistemische Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeiack, Daniela (Hg.): *Bildung, Schule und Digitalisierung*. Münster u. New York: Waxmann. S. 291–296.
- Becker-Mrotzek, Michael (2022): Schreibkompetenz: Überlegungen zu einem didaktischen Konstrukt. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (Hg.): *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe. Theorie, Diagnose und Förderung*. Münster u. New York: Waxmann. S. 9–28.
- Benton, Stephen L./Corkill, Alice J./Sharp, Janet/Downey, Ronald/Khramtsova, Irina (1995): Knowledge, interest, and narrative writing. In: *Journal of Educational Psychology*. 87 (1). pp. 66–79. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.66>
- Bruning, Roger/Dempsey, Michael/Kauffman, Douglas F./McKim, Courtney/Zumbrunn, Sharon (2013): Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing. In: *Journal of Educational Psychology*. 105 (1). pp. 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Camacho, Ana/Alves, Rui A./Boscolo, Pietro (2021): Writing Motivation in School. A Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century. In: *Educational Psychology Review*. 33 (1). pp. 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Cattell, Raymond B. (1966): The Scree Test for the number of factors. In: *Multivariate Behavioral Research*. 1 (2). pp. 245–276.
- Daly, John A./Miller, Michael D. (1975): The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. In: *Research in the Teaching of English*. 9 (3). pp. 242–249.
- Dweck, Carol S. (1986): Motivational processes affecting learning. In: *American Psychologist*. 41 (10). pp. 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, Carol S. (1991): Self-theories and goals. Their role in motivation, personality, and development. In: Dienstbier, Richard A. (Ed.): *Perspectives on Motivation*. Nebraska symposium on moti-
- Didaktik Deutsch. Jg. 55 (2023). H. 55. S. 59–84. DOI: 10.21248/dideu.682.

- vation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. pp. 199–235.  
<https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Eccles, Jacquelynne. S./Wigfield, Allan (2002): Motivational Beliefs, Values and Goals. In: Annual Review of Psychology. 53 (1). pp. 109–132. <https://doi.org/annurev.psych.53.100901.135153>
- Graham, Steve/Berninger, Virginia/Fan, Weihua (2007): The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. In: Contemporary Educational Psychology. 32 (3). pp. 516–536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, Steve/Kiuhara, Sharlene A./Harris, Karen R./Fishman, Evan J. (2017): The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers. In: The Elementary School Journal. 118 (1). pp. 82–104.  
<https://doi.org/10.1086/693009>
- Graham, Steve (2018): A revised writer(s)-within-community model of writing. In: Educational Psychologist. 53 (4). pp. 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, Steve/Harbaugh-Schattenkirk, Allen G./Aitken, Angelique/Harris, Karen R./Ng, Clarence/Ray, Amber/Wilson, John M./Wdowin, Jeanne (2022): Writing motivation questionnaire: Validation and application as a formative assessment. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 29 (2). pp. 238–261. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2080178>
- Graham, Steve/Harbaugh-Schattenkirk, Allen G./Aitken, A. Angelique/Harris, Karen R./Ng, Clarence/Wilson, John M./Wdowin, Jeanne (2023): Writing Motivation Questionnaire: Factorial and Construct Validity with Middle School Students. In: Educational Psychology Review. 35 (5). pp 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09742-4>
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. In: College composition and communication. 31 (1). pp. 21–32.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Eds.): The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 1–27.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and remodeling writing. In: Written Communication. 29 (3). pp. 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hennes, Ann-Kathrin/Schmidt, Barbara Maria/Zepnik, Sabine/Linnemann, Markus/Jost, Jörg/Becker-Mrotzek, Michael/Rietz, Christian/Schabmann, Alfred (2018): Schreibkompetenz diagnostizieren. Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4-9 in der Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik. 10 (3). S. 294–310. <https://doi.org/10.25656/01:16599>
- Hidi, Suzanne/Renninger, Ann K. (2006): The Four-Phase Model of Interest Development. In: Educational Psychologist. 41 (2). pp. 111–127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Kanala, Sari/Nousiainen, Tuula/Kankaanranta, Marja (2013): Using a mobile application to support children’s writing motivation. In: Interactive Technology and Smart Education. 10 (1). pp. 4–14. <https://doi.org/10.1108/17415651311326419>
- Kear, Dennis J./Coffman, Gerry A./McKenna, Michael C./Ambrosio, Anthony L. (2000): Measuring attitude toward writing. A new tool for teachers. In: Reading Teacher. 54 (1). pp. 10–23.
- Klassen, Robert M. (2002): Writing in Early Adolescence. A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. In: Educational Psychology Review. 14. pp. 173–203. <https://doi.org/10.1023/A:1014626805572>
- Klassen, Robert M./Georgiou, George K. (2008): Spelling and writing self-efficacy of Indo-Canadian and Anglo-Canadian early adolescents. In: Journal of International Migration and Integra-

- tion/Revue de l'integration et de la migration international. 9 (3). pp. 311–326.  
<https://doi.org/10.1007/s12134-008-0068-6>
- Limpo, Teresa/Alves, Rui A. (2014): Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. In: *British Journal of Educational Psychology*. 84 (4). pp. 571–590. <https://doi.org/10.1111/bjep.12042>
- Limpo, Teresa (2018): Development of a short measure of writing apprehension. Validity evidence and association with writing frequency, process, and performance. In: *Learning and Instruction*. 58. pp. 115–125. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.001>
- Limpo, Teresa/Vigário, Vanessa/Rocha, Renata S./Graham, Steve (2020a): Promoting transcription in third-grade classrooms. Effects on handwriting and spelling skills, composing, and motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*. 61.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101856>
- Limpo, Teresa/Filipe, Marisa G./Magalhães, Sofia/Cordeiro, Carolina/Veloso, Andreia/Castro São, Luís/Graham, Steve (2020b): Development and validation of instruments to measure Portuguese third graders' reasons to write and self-efficacy. In: *Reading and Writing*. 33 (3). pp. 2173–2204.
- MacArthur, Charles A./Philippakos, Zoi A./Graham, Steve (2016): A Multicomponent Measure of Writing Motivation with Basic College Writers. In: *Learning Disability Quarterly*. 39 (1). pp. 31–43.  
<https://doi.org/10.1177/0731948715583115>
- Möller, Jens/Bonerad, Eva-Marie (2007): Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 54 (4). S. 259–267.
- Ng, Clarence/Graham, Steve/Lau, Kit-Ling/Liu, Xinghua/Tang, Kit-Yi (2022): Relationships between writing motives, writing self-efficacy and time on writing among Chinese students: path models and cluster analyses. In: *Reading and Writing*. 35 (2). pp. 427–455.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10190-1>
- Nolen, Susan B. (2007): Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts. In: *Cognition and Instruction*. 25 (2-3). pp. 219–270.  
<https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- Page-Voth, Victoria/Graham, Steve (1999): Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. In: *Journal of Educational Psychology*. 91 (2). pp. 230–240. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.230>
- Pajares, Frank/Johnson, Margaret J. (1996): Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. In: *Psychology in the Schools*. 33 (2). pp. 163–175.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C)
- Pajares, Frank/Valiante, Giovanni (1997): Influence of self-efficacy on elementary students' writing. In: *Journal of Educational Research*. 90 (6). pp. 353–360.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pajares, Frank M./Miller, M. David/Johnson, Margaret J. (1999): Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. In: *Journal of Educational Psychology*. 91 (1). pp. 50–61.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.50>
- Pajares, Frank/Valiante, Giovanni (1999): Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. In: *Contemporary Educational Psychology*. 24 (4). pp. 390–405.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995>



- Pajares, Frank/Britner, Shari L./Valiente, Giovanni (2000): Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. In: *Contemporary Educational Psychology*. 25 (4). pp. 406–422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1027>
- Pajares, Frank/Valiante, Giovanni (2001): Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students. A function of gender orientation? In: *Contemporary Educational Psychology*. 26 (3). pp. 366–381. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Pajares, Frank/Cheong, Yuk F. (2003): Achievement Goal Orientations in Writing. A Developmental Perspective. In: *International Journal of Educational Research*. Goal Orientation in Education. 39 (4-5). pp. 437–455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Pajares, Frank/Schunk, Dale H. (2005): Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In: Marsh, Herbert W./Craven, Rhonda/McInerney, Dennis M. (Eds.): *International advances in self research*. Greenwich: Age Publishing. pp. 95–122.
- Pajares, Frank/Valiante, Giovanni (2006): Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Eds.): *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press. pp. 158–170.
- Pajares, Frank (2007): Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. In: *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 39 (4). pp. 239–249. <https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909801>
- Philipp, Maik (2013): Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation. [https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2013\\_2\\_philipp.pdf](https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2013_2_philipp.pdf) Abgerufen am 14.09.2023.
- Rocha, Renata S./Filipe, Marisa/Magalhães, Sofia/Graham, Steve/Limpo, Teresa (2019): Reasons to write in grade 6 and their association with writing quality. In: *Frontiers in Psychology*. 10. pp. 1–11. 2157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02157>
- Renninger, Ann K./Hidi, Suzanne (2002): Student interest and achievement. Developmental issues raised by a case study. In: Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne S. (Eds.): *Development of Achievement Motivation*. London: Academic Press. pp. 173–195. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50009-7>
- Schiefele, Ulrich (2009): Situational and Individual Interest. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Eds.): *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge. pp. 197–222.
- Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen (2016): Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. In: *Reading Research Quarterly*. 51 (2). pp. 221–237. <https://doi.org/10.1002/rrq.134>
- Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen (2021): Motivation. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. [3. Aufl.]. Berlin: Springer. S. 163–186.
- Schunk, Dale H./Pajares, Frank (2009): Self-Efficacy Theory. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Eds.): *Handbook of motivation at school*. London: Routledge. pp. 49–68.
- Shavelson, Richard J./Hubner, Judith J./Stanton, George C. (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: *Review of Educational Research*. 46 (3). pp. 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shell, Duane F./Colvin, Carolyn/Bruning, Roger H. (1995): Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. In: *Journal of Educational Psychology*. 87 (3). pp. 386–398. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386>

- Streiner, David L. (2003): Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. In: *Journal of Personality Assessment*. 80 (1). pp. 99–103.
- Traga Philippakos, Zoi A./Wang, Chuang/MacArthur, Charles (2021): Writing Motivation of College Students in Basic Writing and First-Year Composition Classes. Confirmatory Factor Analysis of Scales on Goals, Self-Efficacy, Beliefs, and Affect. In: *Journal of Learning Disabilities*. 56 (1). pp. 1–21. <https://doi.org/10.1177/00222194211053238>
- Troia, Gary A./Shankland, Rebecca/Wolbers, Kimberly A. (2012): Motivation Research in Writing. Theoretical and Empirical Considerations. In: *Reading & Writing Quarterly*. 28 (1). pp. 5–28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Troia, Gary A./Harbaugh, Allen G./Shankland, Rebecca/Wolbers, Kimberly/Lawrence, Ann M. (2013): Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance. Effects of grade, sex, and ability. In: *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. 26 (1). pp. 17–44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Hersh (Eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, WA: Hogrefe and Huber Publishers. pp. 45–65.
- Wijekumar, Kay/Graham, Steve/Harris, Karen R./Lei, Pui-Wa/Barkel, Ashley/Aitken, Angelique/Ray, Amber/Houston, Julia (2018): The roles of writing knowledge, motivation, strategic behaviors, and skills in predicting elementary students' persuasive writing from source material. In: *Reading and Writing*. 32. pp. 1431–1457. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9836-7>
- Wright, Katherine Landau/Hodges, Tracey S./Enright, Esther/Abbott, Jadelyn (2021): The relationship between middle and high school students' motivation to write, value of writing, writer self-beliefs, and writing outcomes. In: *Journal of Writing Research*. 12 (3). pp. 601–623. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.12.03.03>
- Yilmaz Soylu, Meryem/Zeleny, Mary G./Zhao, Roumeng/Bruning, Roger H./Dempsey, Michael S./Kauffman, Douglas F. (2017): Secondary students' writing achievement goals: Assessing the mediating effects of mastery and performance goals on writing self-efficacy, affect, and writing achievement. In: *Frontiers in Psychology*. 8. pp. 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01406>
- Zumbrunn, Sharon/Marrs, Sarah/Broda, Michael/Ekholm, Eric (2019): Toward a More Complete Understanding of Writing Enjoyment. A Mixed Methods Study of Elementary Students. In: *Aera Open*. 5 (2). pp. 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858419850792>

**Anhang A**

Tab. A: Dokumentation der Änderungen im Rahmen der Fragebogenentwicklung

<i>Finales Item</i>	<i>Kommentar zu Änderungen nach Pilotierung/ Hauptstudie</i>
<b>Skala Schreibfreude</b>	
Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben.	
Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig.	Ursprüngliche konstruiert für Skala Schreibinteresse. Entlang der Ergebnisse der Faktorenanalyse in Studie 2 jedoch Verschiebung in Skala Schreibfreude
Ich finde Schreiben ätzend.	
Schreiben gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen in der Schule.	
Wenn wir in der Schule schreiben sollen, bin ich genervt.	
<b>Skala Schreibinteresse</b>	
Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber.	
Ich mache mir schriftliche Notizen, um Themen, die mich interessieren, besser zu verstehen.	Ursprüngliche Formulierung: <i>Ich mache mir schriftliche Notizen, um Dinge über Themen zu behalten, dich mich interessieren.</i> → Adaption nach Pilotierung siehe links
Es ist mir sehr wichtig, meine Gedanken gut ausdrücken zu können.	
Schreiben ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.	Ursprüngliche Formulierung: <i>Ich bin überzeugt, dass ich in der Schule durch das Schreiben eine Menge lernen kann.</i> → Adaption nach Pilotierung siehe links
Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	Ursprüngliche konstruiert für Skala Schreibfreude. Entlang der Ergebnisse der Faktorenanalyse in Studie 2 jedoch Verschiebung in Skala Schreibinteresse
<b>Skala Wettbewerbsorientierung</b>	
Ich bin gern der oder die Beste im Schreiben.	
Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht schreiben.	
Ich strenge mich an, um besser zu schreiben als die anderen.	

Wenn wir für die Schule schreiben, versuche ich besser zu sein als die anderen.	
Skala Selbstkonzept	
Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben.	
Texte zu schreiben, gehört nicht zu meinen Stärken.	Ursprüngliche Formulierung: <i>Texte zu schreiben, liegt mir einfach nicht.</i> → Adaption nach Pilotierung siehe links
Im Schreiben war ich schon immer gut.	
Ich habe manchmal Schwierigkeiten, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	
Es fällt mir leicht, Texte flüssig zu schreiben.	
Selbstwirksamkeitserwartungen: Basale Kompetenzen	
Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben.	
Satzzeichen wie Punkt und Komma zu setzen, fällt mir leicht.	
Ich kann grammatisch richtig schreiben.	
Selbstwirksamkeitserwartungen: Textproduktionskompetenzen	
Ich kann beim Verfassen eines Textes aussagekräftige Abschnitte mit einer guten Idee schreiben.	
Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind.	
Ich kann beim Verfassen eines Textes meine Ideen klar und deutlich darstellen, ohne dabei vom Thema abzuweichen.	
Ich bin gut darin, von mir verfasste Texte zu überarbeiten, um ihre Qualität zu steigern.	

**Anhang B**Tab. B: Deskriptive Statistiken auf Item- und Skalenebene mit Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) und interner Konsistenz ( $\alpha$ ) bzw. Trennschärfe ( $r_{it}$ )

Item	M	SD	$\alpha/r_{it}$
Schreibfreude	2.59	0.69	0.81
Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben. (SM1)	2.36	0.86	0.61
Ich finde Schreiben ätzend. (rekodiert; SM3_r)	2.59	0.95	0.73
Schreiben gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen in der Schule. (rekodiert; SM4_r)	2.23	0.91	0.60
Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig. (SM10)	2.97	0.92	0.46
Wenn wir in der Schule schreiben sollen, bin ich genervt. (rekodiert; SM5_r)	2.82	0.90	0.59
Schreibinteresse	2.61	0.61	0.67
Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber. (SM6)	3.00	0.99	0.44
Ich mache mir schriftliche Notizen, um Themen, die mich interessieren, besser zu verstehen. (SM7)	2.31	0.99	0.35
Es ist mir sehr wichtig meine Gedanken gut ausdrücken zu können. (SM8)	2.69	0.92	0.48
Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken. (SM2)	2.29	0.92	0.45
Schreiben ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen. (SM9)	2.78	0.88	0.39
Wettbewerbsorientierung	2.21	0.76	0.80
Ich bin gern der oder die Beste im Schreiben. (SM11)	2.04	0.94	0.63
Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht schreiben. (SM12)	2.35	1.03	0.53
Ich strenge mich an, um besser zu schreiben als die anderen. (SM13)	2.30	0.93	0.64

Wenn wir für die Schule schreiben, versuche ich besser zu sein als die anderen. (SM14)	2.16	0.92	0.67
Selbstkonzept	2.58	0.63	0.76
Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben. (SM15)	2.65	0.80	0.67
Texte zu schreiben, gehört nicht zu meinen Stärken. (rekodiert; SM16_r)	2.34	0.89	0.63
Im Schreiben war ich schon immer gut. (SM17)	2.39	0.88	0.51
Ich habe manchmal Schwierigkeiten, meine Gedanken schriftlich auszudrücken. (rekodiert; SM18_r)	2.56	0.92	0.38
Es fällt mir leicht, Texte flüssig zu schreiben. (SM19)	2.62	0.90	0.48
Selbstwirksamkeitserwartungen: Basale Kompetenzen	2.60	0.76	0.74
Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben. (SM20)	2.44	0.97	0.59
Satzzeichen wie Punkt und Komma zu setzen, fällt mir leicht. (SM21)	2.64	0.97	0.56
Ich kann grammatisch richtig Schreiben. (SM22)	2.76	0.87	0.55
Selbstwirksamkeitserwartungen: Textproduktion	2.72	0.60	0.74
Ich kann beim Verfassen eines Textes aussagekräftige Abschnitte mit einer guten Idee schreiben. (SM23)	2.76	0.78	0.56
Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind. (SM24)	2.83	0.77	0.60
Ich kann beim Verfassen eines Textes meine Ideen klar und deutlich darstellen, ohne dabei vom Thema abzuweichen. (SM25)	2.77	0.79	0.52
Ich bin gut darin, von mir verfasste Texte zu überarbeiten, um ihre Qualität zu steigern. (SM26)	2.57	0.86	0.44



Anschrift der Verfasser\*innen:

*Ann-Kathrin Hennes, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, 50931 Köln  
ann-kathrin.hennes@uni-koeln.de*

*Viktoria Michels, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln  
viktoria.michels@mercator.uni-koeln.de*

*Michael Becker-Mrotzek, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln  
becker.mrotzek@uni-koeln.de*

*Alina Marlene Koch, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln  
alina.koch@uni-koeln.de*

*Jens Möller, Universität Kiel, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel  
jmoeller@ipl.uni-kiel.de*

*Till Woerfel, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln  
till.woerfel@mercator.uni-koeln.de*

*Johanna Fleckenstein, Universität Hildesheim, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim  
johanna.fleckenstein@uni-hildesheim.de*