

---

# Schreibkompetenz vermitteln

## *Ein Blick auf die Unterrichtspraxis*

*Elisabeth Sieberer*

---

### *Zusammenfassung*

Der Erwerb der Schreibkompetenz erfolgt fast ausschließlich in der Institution Schule, weshalb sich ein Blick auf die Vermittlung derselben in der Unterrichtsrealität lohnt. Mangelnde Schreibkompetenz am Ende der Schullaufbahn wird immer wieder medial attestiert. Die Schreibforschung bietet Ansatzpunkte für eine gelingende Vermittlung der Schreibkompetenz, allerdings steht die Umsetzung in der Unterrichtsrealität kaum im Fokus von Studien. Dieser Beitrag soll auf Grundlage von Daten einer qualitativen, explorativen Fallstudie einen Einblick in die Herausforderungen in der Unterrichtspraxis bieten. Ausgehend von dem Begriff der Schreibkompetenz und einem Blick auf Schreibprozesse wird auf die Begleitung der Phasen des Schreibprozesses in der Unterrichtspraxis eingegangen. In der Folge interessiert die Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf lehrer- bzw. schülerzentriertes Arbeiten beim Vermitteln der Schreibkompetenz. Ein Blick auf die Diagnose der Schreibkompetenz in der Schule vervollständigt den Einblick in den Schreibunterricht. Abschließend werden Hinweise auf die Herausforderungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern in Bezug auf die Begleitung von Schreibprozessen gegeben.

---

*Schlüsselwörter:*

Schreibdidaktik  
Deutschdidaktik  
Schreibprozess

*Keywords:*

Didactics of Writing  
German Didactics  
Writing process

---

## **1 Thematische Einführung**

Schreibkompetenz zählt unbestritten zu den Schlüsselkompetenzen unserer Gesellschaft, um soziale Teilhabe zu gewährleisten (Böck, 2012, S. 17). Trotzdem sind fehlende Grundlagenforschung und fehlende Diagnose- und Förderinstrumente für den Erwerb der Schreibkompetenz (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 72) zu orten. Dies erweist sich angesichts der Tatsache, dass die individuell vorhandene Schreibkompetenz Auswirkungen auf die Lernleistung in allen Unterrichtsfächern und auf den beruflichen Werdegang hat, als fatal. „Ob und wie gut jemand lesen und schreiben lernt, ist nicht einfach von subjektiven Faktoren abhängig, sondern vor allem davon, ob es ihm die Schule ermöglicht, eigenaktiv und autonom an der Schriftkultur teilzuhaben.“ (Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011, S. 2) Damit wird dem Schreibunterricht und den Lehrpersonen eine bedeutende Rolle für den Erwerb von Schreibkompetenz zugewiesen.

Dem Schreibenlernen und -lehren widmet sich die empirische Schreibdidaktik, die im deutschsprachigen Raum eine junge Forschungsdisziplin darstellt. Sie ist geprägt von der Schreibprozessforschung in den USA der 1970er und 1980er Jahre. Schreibprozessmodelle von Hayes und Flower bzw. Bereiter sind Grundlage aktueller Modelle. Schreibprozesse in der Unterrichtspraxis sind keineswegs auf den Deutschunterricht beschränkt, sondern Grundlage in vielen Fachbereichen. Diese Interdisziplinarität der Schreibforschung stellt eine ebensolche Herausforderung für Forschungssettings dar wie die Tatsache, dass Schreiben sowohl einen Lerngegenstand (Lernen des Schreibens) als auch ein Lernmedium (Lernen durch Schreiben) darstellt. Vor diesem

Hintergrund ist die empirische Schreibdidaktik auf das didaktische Dreieck zu beziehen. Sie untersucht „die komplexe Interaktion zwischen den Merkmalen der Lernenden, den Schreibprodukten und -prozessen als Lerngegenstand und den Merkmalen und Konzepten der Lehrenden“ (Steinhoff, Grabowski & Becker-Mrotzek, 2017, S. 11).

Durch die sehr bald erfolgte Verknüpfung der Schreibforschung mit der Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum (Augst, Faigel, Müller & Feilke, 1986; Ludwig, 1993) standen schulische Textsorten, deren Beurteilung, aber auch Fördermaßnahmen im Zentrum des Interesses. Nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2012) ist eine aktuelle Schreibdidaktik „textsensibel, prozessorientiert, entwicklungsensibel, aufgabenbezogen, vermittlungssensibel, beurteilungssensibel, fächerübergreifend und sensibel für Differenzen und Heterogenität“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 74ff). Diese hohen Ansprüche stellen naturgemäß eine Herausforderung für die Gestaltung des Schreibunterrichts dar.

Die Vermittlung der Schreibkompetenz ist geprägt von den Unterrichtsettings, in denen das Unterrichtsgespräch eine bedeutende Rolle einnimmt. Die Sicht auf dieses im Schreibunterricht nicht wegzudenkende Unterrichtsgespräch hat sich in den letzten Jahren verändert. Den Einfluss von Unterrichtsgesprächen auf den Lernerfolg belegt die Unterrichtsforschung. Der Fokus liegt dabei auf dem Begleiten eines konstruktiven Lernprozesses und weniger auf einem rezeptiven Weitergeben von Wissen. Dieses „Process-oriented Teaching“ (Krammer, 2009) sollte daher Grundlage der Begleitung von Schreibprozessen in der Schule sein. Ob dieses in der Umsetzung auf ein Begleiten und Befähigen zu selbstreguliertem Schreiben der Schüler/innen abzielt oder auf der Vermittlung von Wissen beruht, sollte Gegenstand von qualitativen Studien, beispielsweise mit auf den Schreibprozess fokussierten Unterrichtsbeobachtungen, sein.

Wie Lehr- und Lernsettings im Schreibunterricht gestaltet werden, gilt immer noch als „Blackbox“ (Philipp, 2015b, S. 82) der Bildungsforschung, da es kaum gesicherte, empirische Kenntnisse zur Schulrealität des Schreibunterrichts gibt (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 9). Die in diesem Beitrag angeführten Ergebnisse beziehen sich auf eine qualitative Fallstudie zum Schreibunterricht in der achten Schulstufe. Ziel der explorativen Studie ist eine Darstellung der Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen der Schreibdidaktik in der Schulrealität, um zu erfassen, ob ein Transfer der Theorie in die Praxis gelingt und wie dieser in der Unterrichtsrealität Niederschlag findet. Im Fokus steht dabei die Begleitung des Schreibprozesses der Schüler/innen und damit ein Lehr- und Lernsetting.

Setzt man sich mit Lehr- und Lernsettings in einem fachdidaktischen Bereich wie dem Schreibunterricht auseinander, so stellt der individuelle Lernprozess von Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund eines fachlichen Lernziels unbestritten den Ausgangspunkt dar. Dieser Beitrag setzt sich mit der Vermittlung von Schreibkompetenz in der Schule auseinander, wobei der Fokus auf der Gestaltung der Unterrichtspraxis zur Vermittlung der Schreibkompetenz liegt.

## 2 Schreibprozesse in der Schule

Die Begleitung von Schreibprozessen wird in Österreich als Aufgabe des Deutschunterrichts angesehen, weshalb die Vermittlung von Schreibkompetenz fast ausschließlich dort verankert ist. Obwohl Schreibprozesse in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen von Bedeutung sind, was insbesondere die vorwissenschaftlichen Arbeiten bzw. Diplomarbeiten als Teil der Reife- und Diplomprüfung belegen, bleibt die Vermittlung der Schreibkompetenz ein Teilbereich des Deutschunterrichts.

Im Deutschunterricht ersetzt der Schreibunterricht seit den 1980er Jahren begrifflich den traditionellen Aufsatzunterricht, traditionelle Konzepte des Schulaufsatzes leben jedoch in der Vermittlung von Textsorten weiter (Fix, 2008, S. 112ff). Bei Standardüberprüfungen steht das Schreibprodukt im Mittelpunkt, was Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis hat, denn es ist eine Fokussierung auf das Schreibprodukt zu beobachten. Obwohl der österreichische Lehrplan (RIS – Lehrpläne, S. 43) seit geraumer Zeit den Schreibprozess in den Fokus rückt, was der Erkenntnis Rechnung trägt, dass Schreiben einen komplexen Prozess darstellt, kommt dem Textprodukt ein hoher Stellenwert in der Unterrichtspraxis zu. Im Schreibunterricht ist in der Folge, nicht zuletzt wegen der Wertigkeit von Schularbeiten, eine Produktorientierung zu beobachten (vgl. unten), während das Begleiten von individuellen Schreibprozessen in den Hintergrund tritt.

Die Sicht auf Schreiben als Prozess bedingt für die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses eine Vielfalt an Methoden und Aufgabenstellungen, um eine Schreib- und Textkompetenz aufzubauen und selbstreguliertes Schreiben zu ermöglichen. Schwerpunkte sind zu setzen, Teilaufgaben zu definieren und die einzelnen Phasen des Schreibprozesses zu unterstützen (Oehme, 2014, S. 167f). Effiziente Fördermaßnahmen wie die Vermittlung von Schreibstrategien sollen dabei zum Einsatz kommen. In der Unterrichtsrealität stellt diese Komplexität eine Herausforderung für Lehrpersonen in der Umsetzung dar.

Eine weitere Herausforderung für den Schreibunterricht ist die zu beobachtende Heterogenität der Schreiber/innen. Individuelle Voraussetzungen, unterschiedliche Schreibkompetenz und differente Schreibstrategien der Lernenden sollen berücksichtigt werden. Dies fordert eine hohe Flexibilität, aber auch umfangreiche Diagnosekompetenz der Lehrer/innen (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 17). Fördermaßnahmen und Lernbegleitung haben sich an der individuell vorhandenen Schreibkompetenz zu orientieren. Um einen Lernfortschritt zu erzielen, ist ein schreiber-differenzierter Unterricht erforderlich, der in der Unterrichtsrealität als schwer umsetzbar gilt. Abgesehen von der Anzahl der Schüler/innen pro Klasse erschweren auch die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen im Deutschunterricht die Umsetzung von solchen schreiber-differenzierten Settings.

Folglich stellt die Tatsache, dass alle Schüler/innen einer Klasse zum selben Zeitpunkt denselben Schreibauftrag erfüllen, die Unterrichtsrealität dar. Eine Differenzierung im Bereich der Anforderungen kann nur teilweise festgestellt werden und fehlt bei Prüfungsaufgaben immer wieder. Gleiche Bedingungen sind für eine Beurteilung der Schreibleistung vorgesehen, ohne darauf zu achten, „dass der Aufsatz als Prüfinstrument Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität lediglich mäßig erfüllt“ (Baurmann, 2014, S. 351). Vielmehr werden Schülerleistungen verglichen und an einer durchschnittlichen Leistung der Gruppe (Klasse) gemessen, was zu sehr unterschiedlichen Anforderungsniveaus innerhalb von Jahrgängen führt. Dieses Vorgehen ist angesichts der Tatsache, dass das biologische Alter nicht mit dem Schreibalter gleichzusetzen ist, kritisch zu hinterfragen. Die bis zu einem Zeitpunkt gemachten Schreiberfahrungen, auch als Schreibalter bezeichnet, erweisen sich als aussagekräftiger für die Diagnose der vorhandenen Schreibkompetenz als die Leistung im Vergleich zur Gruppe.

Bevor eine Auseinandersetzung mit der Begleitung von Schreibprozessen und der Vermittlung der Schreibkompetenz von Schülerinnen/Schülern erfolgen kann, ist eine Begriffsklärung notwendig. Eine Definition des vielfältig verwendeten Begriffs Schreibkompetenz ist ebenso von Bedeutung wie ein Blick auf den Aufbau und Ablauf von Schreibprozessen.

## 2.1 Schreibkompetenz

Setzt man sich mit dem Kompositum Schreibkompetenz auseinander und betrachtet die zwei Begriffe Schreiben und Kompetenz getrennt, ist rasch festzustellen, dass diese zwei Begriffe nicht eindeutig definierbar sind. Unter Schreiben kann man einerseits jede schriftliche Sprachhandlung verstehen und andererseits das Verfassen von Texten. Eine gemeinsame Sichtweise hat sich allerdings etabliert. Schreiben wird als „zerdehnte Kommunikation“ (Ehlich 1983, Becker-Mrotzek 2014, Philipp 2015a) gesehen, also als eine Kommunikation über Zeit und Raum hinweg. Der grundgelegte Kommunikationsbegriff erweist sich als sehr weit und das Spektrum einer zerdehnten Kommunikation erweitert sich durch den Einsatz digitaler Medien. Zudem hat das Schreiben eine vielfältige Funktionalität und dient nicht ausschließlich der Kommunikation, sondern kann beispielsweise auch für einen Erkenntnisgewinn genutzt werden. Ossner (1995, S. 40f) benennt fünf Kategorien, „denn Personen schreiben für sich, für andere, an andere, etwas auf, um sich daran zu erinnern oder um Erkenntnisse zu gewinnen“ (Sieberer, 2020, S. 17).

Für diesen Beitrag wird das Verfassen von Texten in den Blick genommen, wobei auch der Begriff Text einer genaueren Klärung bedarf. Die rasche Entwicklung digitaler Medien ermöglicht das Festhalten und Rezipieren von Texten auch audiovisuell, was den Textbegriff stark erweitert. Diese Erweiterung ist in der Schulrealität allerdings nur marginal zu beobachten. Das Schreiben von Texten im Deutschunterricht erfolgt in schriftlicher Form, entweder mit der Hand oder mithilfe von Textverarbeitungsprogrammen, weshalb diese Form des Verfassens von Texten im Fokus des Beitrags steht.

Als noch schwieriger erweist sich der Kompetenzbegriff, der in den letzten Jahren in vielen Bereichen inflationär eingesetzt wird. Für das Schreiben als kognitiven Problemlöseprozess hat sich der Kompetenzbegriff

von Weinert (2001)<sup>1</sup> etabliert. Spricht man vom Kompetenzerwerb in der Schule im Zusammenhang mit Schreiben, so werden Begriffe wie Grundkompetenz, Schlüsselkompetenz oder Kernkompetenz für die Schreibkompetenz genannt.

Diese Vorüberlegungen zeigen, dass auch die Begrifflichkeit der Schreibkompetenz nicht trivial zu fassen ist. Für diesen Beitrag wird die Definition von Becker-Mrotzek (2012) grundgelegt:

*„Unter Schreibkompetenz verstehen wir im Folgenden die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Dabei handelt es sich im Kern um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität, die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt. Konstitutiv ist die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind, also über Raum und Zeit hinweg zerdehnt werden können. Um das zu leisten, müssen sie sich ihren eigenen Kontext, ihre eigene Situation schaffen. Dazu bedarf es des Einsatzes spezifischer lexikalischer, grammatischer sowie pragmatischer Mittel.“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 49)*

Diese Definition umfasst zwar nicht alle Bereiche des Begriffs Schreibkompetenz, denn die Schreibmotivation oder die Schreibumgebung bleiben außen vor. Auch die Schreibsozialisation findet keine Berücksichtigung. Für die Begleitung von Schreibprozessen im Unterricht werden jedoch wesentliche Bereiche genannt, weshalb diese Definition als Basis für den Beitrag verwendet wird.

## 2.2 Der Schreibprozess

Die Erforschung des Schreibprozesses hat ihren Ausgangspunkt in der Schreibforschung im anglophoben Raum in den USA und stellt eine Verlagerung des Fokus von der Produktorientierung zur Prozessorientierung dar. In der deutschsprachigen Forschung werden die Aspekte des Schreibprozesses als „Ereignisse, denen eine Funktion im Rahmen der Produktion eines schriftlichen Textes zugeordnet werden kann“ (Baurmann & Weingarten, 1995, S. 14) bezeichnet.

Als bewusster Gegenpol zur Produktorientierung positioniert sich bereits das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980). In diesem bis heute einflussreichen, globalen Modell wird das Schreiben als kognitiver Problemlöseprozess gesehen, der ein „ill-defined-problem“ (Hayes, John R. Flower, L.S., Shriver, Stratman & Carey, 1987, 97ff) durch das Produzieren eines Textes löst. Offen bleibt dabei, welches Problem gelöst wird, denn Probleme können zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schreibprozess auftreten und von einem formalen Darstellungsproblem bis hin zu fehlendem Weltwissen oder Schreibblockaden geortet werden.

Der Schreibprozess ist zudem ein sehr komplexer, dynamischer und reflexiver Prozess und verläuft keineswegs linear, was eine Darstellung desselben erschwert. Einigkeit wird in der Schreibforschung über eine Aufteilung des Schreibprozesses in drei Subprozesse erzielt. Das Planen, Verschriften und Revidieren sind Teil jedes Schreibprozesses und können zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Prozess angesiedelt sein. Abhängig ist dies von der zu verfassenden Textsorte, aber auch von der angewendeten Schreibstrategie und der individuellen Schreibkompetenz bzw. dem grundgelegten Entwicklungsstand. Bereits im ersten Modell von Hayes und Flower (1980) finden diese drei Phasen ihren Niederschlag.

Offen bleibt bei Schreibprozessmodellen bis heute, wie sich Handlungen in den einzelnen Phasen auf das Textprodukt auswirken bzw. welche Teilbereiche des Textprodukts sie beeinflussen. So führt beispielsweise die Vermittlung von Textstrukturwissen nicht zwingend zu einem besser strukturierten Textprodukt. Für Baurmann und Pohl (2009) bietet gerade diese Dynamik und nicht eindeutige Zuordenbarkeit eine Vielfalt an Möglichkeiten für die Unterstützung beim Erwerb der Schreibkompetenz und damit für den Schreibunterricht. „Der Schreibprozess wird dabei als Sprachhandlung gesehen, die Produktseite als Sprachwerk.“ (Sieberer, 2020, S. 56) Abbildung 1 dokumentiert die Vielfalt der erforderlichen Kompetenzen zum Verfassen eines Textes aus Prozess- und Produktperspektive. Damit bezieht sich das Modell sowohl auf die Produkt- als auch Prozessseite beim Erwerb der Schreibkompetenz.

---

<sup>1</sup> „Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen“. Weinert (2001, 27f).

Ein Zusammenhang zwischen dem Schreibprozess und dem Textprodukt konnte von van den Bergh und Rijlaardsdam (2001) und Breetvelt et. al (1994) nachgewiesen werden. Die in der Unterrichtsrealität zu beobachtende Fokussierung auf das Textprodukt ist daher zu hinterfragen. Im Folgenden steht deshalb die Begleitung des Schreibprozesses, und damit die Prozessperspektive im Zentrum.

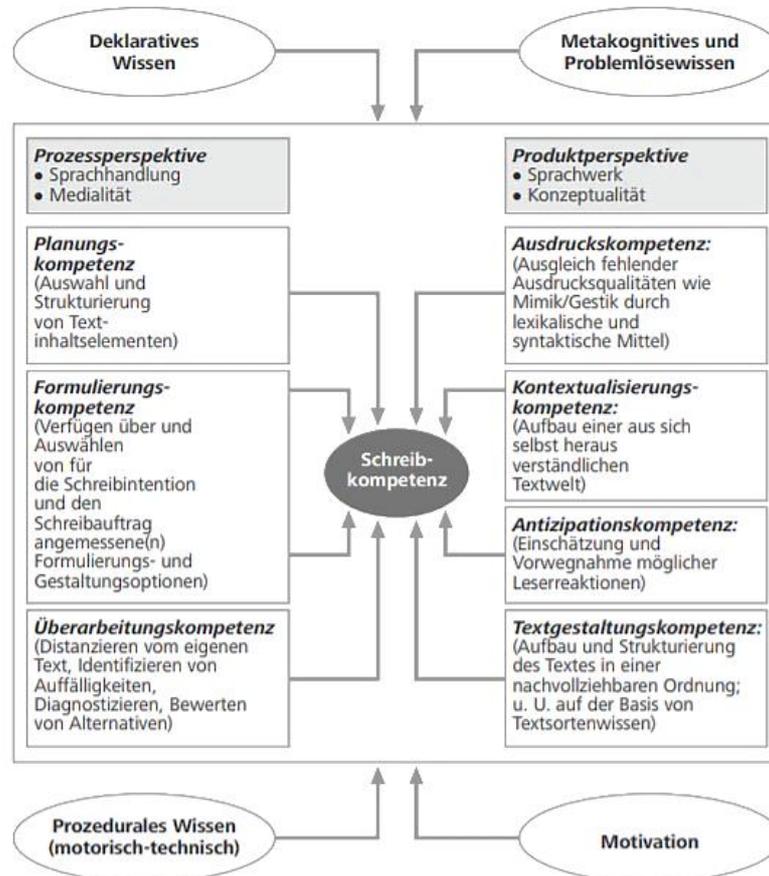


Abbildung 1: Zweiseitiges Kompetenzmodell Schreiben nach Baurmann und Pohl (2009, S. 96)

### 3 Begleitung des Schreibprozesses im Unterricht

Schreiben findet immer in einem vorgegebenen Kontext, innerhalb einer Diskursgemeinschaft statt. Nur wer die Regeln und Anforderungen der Diskursgemeinschaft kennt, ist in der Lage, adäquate Texte zu verfassen. Die Anpassung an eine durchaus fachspezifisch unterschiedliche Diskursgemeinschaft erfolgt in der Schule, indem die Schüler/innen lernen, „konform mit den institutionellen Gegebenheiten zu arbeiten“ (Beaufort, 2014, S. 162). Fehlt eine Unterstützung beim Lösen von Schreibaufgaben, so wenden Schreibende meist die Trial-and-Error-Methode an. Dabei ist zu bemerken, dass weder das Wissen über Textsorten noch die Schreibpraxis alleine (Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984) zu einer Steigerung der Schreibkompetenz führen. Eine permanente Begleitung des Schreibprozesses und eine entsprechende Auswahl von Schreibaufgaben, deren Anspruchsniveau sukzessive gesteigert wird, wirken sich in Kombination mit lernförderlichem Feedback positiv auf die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz aus.

Der grundlegende Ablauf beim Erstellen eines Textes bleibt auch bei unterschiedlicher Ausgestaltung des Prozesses immer gleich. Auf eine Zerlegung des komplexen Schreibprozesses in Abschnitte, um die komplexe Schreibaufgabe lösen zu können, folgen Vorbereitungen zur Texterstellung, die sich den Anforderungen der Textsorte, der Inhaltgenerierung und einem Schreibplan widmen. Bevor in einer Rohfassung Inhalte verschriftlicht werden, kommt es zudem zur Festlegung der Adressatinnen/Adressaten und der Gliederung des Textes. Die sprachliche Genauigkeit, formale Adäquatheit und die kommunikative Funktion stehen erst beim Überarbeiten im Vordergrund (Ruhmann & Kruse, 2006, S. 15f).

In der Unterrichtspraxis wird dieser Ablauf, in dem die drei Phasen des Schreibprozesses – Planen, Verschriften, Revidieren – nachzuweisen sind, unterschiedlich ausgestaltet. Eine explorative Studie zur Begleitung von Schreibprozessen (Sieberer 2020), deren Datengrundlage 19 Unterrichtsprotokolle, die den Schreibunterricht in der achten Schulstufe von der Einführung einer Textsorte bis zur abschließenden Überprüfung dokumentieren, sowie Experteninterviews mit den durchführenden Lehrpersonen sind, gibt einen Einblick in die Gestaltung dieses Ablaufes in der Unterrichtspraxis. Die Begleitung der einzelnen Phasen des Schreibprozesses in der Unterrichtsrealität weisen eine unterschiedliche Ausprägung auf, wobei die Phase des Verschriftens im Vergleich zur Planungs- und Überarbeitungsphase des Schreibprozesses unterrepräsentiert ist (Abb. 2).

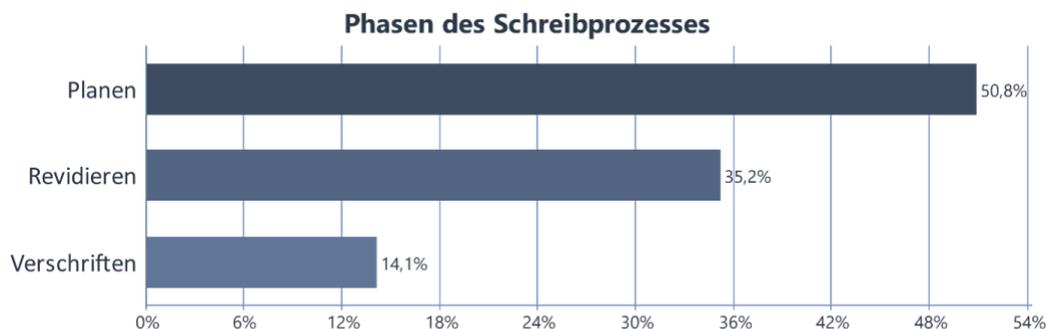


Abbildung 2: Prozentuelle Verteilung der Phasen des Schreibprozesses (Sieberer 2020, S. 138)

### 3.1 Verschriften

Dieses Ergebnis für die Phase des Verschriftens ist laut der Studie darauf zurückzuführen, dass das Verschriften in den Fallbeispielen aus dem Unterricht weitgehend ausgelagert und der Eigenverantwortung der Schüler/innen in Form von Hausaufgaben übertragen wird. Bezieht man die für das Verschriften aufgewendete Zeit mit ein, so wird die Marginalisierung der Phase des Verschriftens noch deutlicher, denn der Anteil wird zumeist durch die Stellung einer Schreibaufgabe am Ende einer Unterrichtseinheit gefüllt und nimmt nur wenige Minuten in Anspruch. So werden in einer Klasse von 350 Minuten Unterrichtszeit nur 20 Minuten dem Verschriften gewidmet. Von diesen zwanzig Minuten entfallen neun Minuten auf Schreibzeit, der Rest auf das Stellen von Arbeitsaufträgen.

Angesichts einer so geringen Schreibzeit muss es für Lehrpersonen eine Herausforderung sein, Aussagen zum Vorgehen von Schülerinnen/Schülern beim Verfassen von Texten zu treffen. Erschwerend für eine Unterstützung in dieser Phase des Schreibens kommt die Anzahl der Schüler/innen pro Klasse hinzu. In der Regel schreiben 20 bis 24 Schüler/innen gleichzeitig und sollen bei ihren individuellen Herausforderungen unterstützt werden. Lehrpersonen geben daher einen Schreibtakt vor und lassen eine Diagnose der individuellen Herausforderungen beim Verfassen außen vor, was die angesprochene qualitative Studie von Sieberer (2020) zeigt. Wissen der Lehrpersonen über diese Phase des Schreibprozesses würde eine Diagnose der vorhandenen Schreibkompetenz von Schülerinnen/Schülern unterstützen und zum Einsatz gezielter Fördermaßnahmen beitragen.

Das Ausklammern des Verschriftens aus dem Unterricht hat zur Folge, dass die tägliche Schreibzeit von Schülerinnen/Schülern sinkt. Studien zur abnehmenden Schreibzeit (Fisher, 2009; Graham, Capizzi, Harris, Hebert & Morphy, 2014; Philipp, 2015b) belegen dies und weisen eine Schreibzeit von täglich 16 Minuten nach. Hand in Hand damit geht eine Reduktion des Schreibunterrichts im Laufe der Unterrichtsjahre. So finden gemäß Philipp (2015b, S. 101f) täglich sieben Minuten Schreibunterricht in der achten Schulstufe im Vergleich zu 49 Minuten im Anfängerunterricht statt. Die Lehrer/innen der explorativen Studie von Sieberer (2020) bestätigen diese Befunde, indem sie die Phase des Verschriftens außerhalb des Unterrichts verorten.

Ein weiterer Aspekt ist in diesem Zusammenhang anzuführen und wurde in der explorativen Studie aufgezeigt. Abgesehen von der geringen Schreibzeit wird auch das Verfassen von vollständigen Texten (Ganztexten) marginalisiert. Im Laufe eines Unterrichtsjahres sind von den Schülerinnen und Schülern, abgesehen von den Schularbeiten, durchschnittlich acht Ganztexte, vor jeder Schularbeit zwei, zu verfassen.

Mehrere Versionen eines Textes oder eine größere Anzahl von Texten bzw. Texte, die nicht auf Schularbeiten vorbereiten, bleiben in der Schulrealität die Ausnahme und wurden in den Fallbeispielen nicht beobachtet. Als ursächlich dafür ist der Korrekturaufwand der Lehrpersonen, der als sehr belastend empfunden wird, zu sehen. Die Folge stellen Schreibaufträge für Kürzest- bzw. Teiltexthe dar. So werden beispielsweise beim Erarbeiten von Textsorten Einleitungen verfasst, ohne den Text weiter auszugestalten. Dies verstärkt den Effekt von geringer Schreibzeit, konnte doch nachgewiesen werden, dass nur permanentes Üben eine Weiterentwicklung nach sich zieht, denn „Schreiben lernt man durch Schreiben“ (Baurmann, 2008, S. 31).

Angesichts der Bedeutung der Schreibkompetenz für das Lernen in Sachfächern und das Textverständnis (Graham & Perin, 2007; Graham & Hebert, 2011; Graham et al., 2014) ist die Vernachlässigung des Verfassens von Texten in der Unterrichtspraxis kritisch zu betrachten. Die Phase des Verschriftens sollte vermehrt in der Unterrichtspraxis verankert werden.

### 3.2 Planen

Im Gegensatz zur Phase des Verschriftens nimmt das Planen von Texten einen breiten Raum in der Unterrichtspraxis ein. Die Studie von Sieberer (2020) weist einen Anteil am Schreibunterricht von 50% nach. Der Erwerb des notwendigen Weltwissens, der Kenntnisse über Textsorten und Textstrukturwissen sowie das Kennenlernen einer Vorgangsweise stehen dabei im Fokus der Lehrpersonen. Setzt man sich mit den Ergebnissen der qualitativen Studie auseinander, so zeigen die Daten eine deutliche Schwerpunktsetzung der Lehrpersonen im Bereich des Vermittelns von Textstrukturwissen und des Generierens von Inhalten (Abb. 3). Damit steht ein traditionell verankerter Aspekt von Textprodukten im Fokus. Das Wissen über Textsorten, insbesondere den Aufbau von Texten, wird als zentral für die Textqualität angesehen, weshalb „etablierte Konventionen“ (Philipp, 2015a, S. 76) vermittelt werden. Das Kennen dieser typischen Elemente und des Aufbaus einer Textsorte entlastet die Schreiber/innen, da dieses Wissen im Langzeitgedächtnis abgespeichert wird. Damit kann der Aufbau dieses Textsortenwissens als Fördermaßnahme zur Erweiterung der Schreibkompetenz angesehen werden. Ob die Anwendung dieses Wissens bei der Textproduktion gelingt, ist mit dem Erwerb von Textsortenwissen allerdings noch nicht gewährleistet.

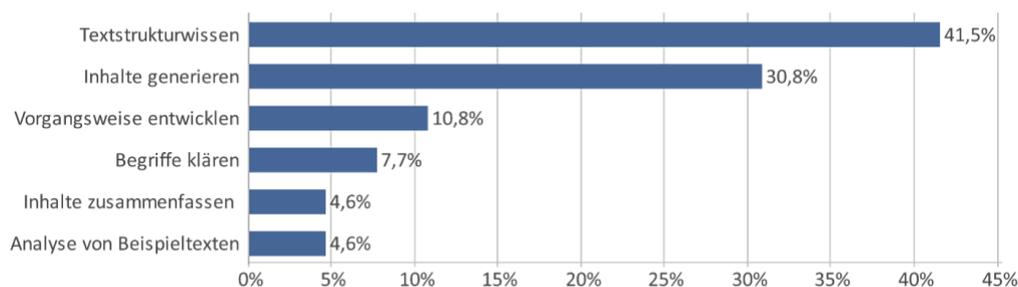


Abbildung 3: Prozentuelle Verteilung der Subcodes Planen (Sieberer 2020, S.143)

Gerade im Hinblick auf standardisierte Überprüfungen und die Beurteilung nach Kriterien ist das Textsortenwissen besser überprüfbar als beispielsweise ein anderer Teilbereich der vorhandenen Schreibkompetenz wie die erworbenen Schreibstrategien. In Kriterienkatalogen, die zur Beurteilung von Textprodukten herangezogen werden, sind daher stets Kriterien zum Aufbau des Textes verankert. Der Nachweis von fehlenden oder vorhandenen Elementen in diesem Bereich erweist sich bei der Beurteilung der Textqualität als objektiver durchführbar als beispielsweise die Angabe, ob dem Text eine adäquate Ausdrucksweise zugrunde liegt.

Neben dem Vermitteln des Textstrukturwissens wird von den Lehrpersonen auch Wert auf das Generieren von Inhalten gelegt. Dem Aufbau von Weltwissen wird Aufmerksamkeit und Unterrichtszeit gewidmet, was im Hinblick darauf, dass bei Überprüfungen die Schreibkompetenz und nicht thematisches Wissen beim Verfassen von Texten im Deutschunterricht erhoben werden soll, zu begrüßen ist. Die Lehrpersonen stellen Material in unterschiedlicher Form, sehr oft in Textform, zur Verfügung, mit dessen Hilfe dieses Wissen erworben wird. Das

Nutzen von eigenständig erarbeiteten Ressourcen ist bei den Schülerinnen und Schülern in der angesprochenen qualitativen Studie nicht zu beobachten. Die Verfügbarkeit von digitalen Ressourcen würde nahelegen, ein selbstständiges Erarbeiten von Inhalten anzuleiten und zu forcieren. Auch Inhalte und erworbenes Wissen aus anderen Unterrichtsfächern könnten als Basis für Aufgabenstellungen im Schreibunterricht dienen. Damit könnten Schreiber/innen auch den Nutzen von Textsorten erkennen, was sich als förderlich für die Schreibmotivation erwiesen hat und für eine effektive Vermittlung unabdingbar ist (Philipp, 2015a, S. 76ff). Hier ist Entwicklungspotenzial im Schreibunterricht zu orten. Der Wissenserwerb trägt zum Entlasten des Schreibprozesses bei, von Bedeutung wäre die Vermittlung von Strategien zum eigenständigen Wissenserwerb.

Zusätzlich zu diesen beiden Aspekten werden auch noch Vorgangsweisen zum Verfassen von Texten vermittelt oder zentrale Begriffe geklärt. Die Analyse von Beispielstexten oder das Zusammenfassen von Inhalten als Ausgangspunkt für eine Diskussion der Merkmale von Textsorten sind ebenso verankert. All diese Bereiche lassen sich als *Aktivitäten vor dem Schreiben* zusammenfassen. Diese Aktivitäten weisen für die Förderung der Schreibkompetenz eine Effektstärke von  $d = 0,54^2$  auf, was Philipp (2015b, S. 195ff) nachweisen konnte. Ihre Verankerung im Unterricht hat also durchaus ihre Berechtigung. Eine Erweiterung der vermittelten Bereiche in der Planungsphase im Hinblick auf das Erstellen von Schreibplänen oder das Vermitteln von Schreibstrategien, das laut Philipp (2015b) die höchste Effektstärke für die Erweiterung der Schreibkompetenz aufweist, könnte den Schreibunterricht bereichern und effektiv weiterentwickeln und würde zudem den Schreibprozess mehr in den Fokus stellen. Dies hätte zur Folge, dass die Lehr-/Lernsettings mehr auf Schüleraktivität und weniger auf Wissensvermittlung ausgerichtet werden (siehe Kapitel 4).

### 3.3 Revidieren

Die Phase des Revidierens ist ebenso in der Unterrichtspraxis verankert und nimmt einen nicht zu vernachlässigenden Raum ein. Ein genauerer Blick auf die Gestaltung dieser Phase des Überarbeitens von Texten lohnt sich dennoch, da im Unterricht eine spezifische Form zu beobachten ist. Spricht man von Textrevision, so wird diese mit der Optimierung der Texte gleichgesetzt. Eine Überarbeitung erfolgt durch Korrektur der Sprachrichtigkeit auf Wort- und Satzebene, durch Adaptierung des Aufbaus oder inhaltliche Ergänzungen. Dazu ist eine nochmalige Auseinandersetzung mit dem Text unter Einbeziehung von Feedback zum Text durch den/die Verfasser/in erforderlich. Erst wenn der/die Verfasser/in das Textprodukt zur eigenen Zufriedenheit fertiggestellt hat, wird dieses weitergegeben oder veröffentlicht.

In der Unterrichtspraxis ist eine differente Vorgangsweise zu beobachten. Die Schreiber/innen verfassen Texte zu von Lehrpersonen vorgegebenen Aufgabenstellungen. Zumeist werden Erstversionen der Textprodukte den Lehrpersonen zur Korrektur vorgelegt. Diese nehmen eine Textrevision im Hinblick auf Sprachrichtigkeit und gewählte Formulierungen vor und merken zudem Stärken und Schwächen im Bereich des Textaufbaus oder Inhalts an. Dies erfolgt in Form von schriftlichem und/oder mündlichem Feedback. Danach wird von den Lehrpersonen eine Überarbeitung eingefordert. Diese beschränkt sich auf die Fehlerkorrektur der Sprachrichtigkeit und das Überarbeiten einiger Formulierungen. Der Aufbau und Inhalt der Texte wird kaum überarbeitet und das Verfassen einer zweiten Version des Gesamttextes hat Seltenheitswert.

Genau diese Vorgangsweise konnte auch in der qualitativen Studie von Sieberer (2020, S. 146) nachgewiesen werden, wenn die Phase des Überarbeitens zu 71 % aus *Feedback erhalten* besteht. Damit ist eine Herausforderung des Schreibunterrichts angesprochen. Die Lehrpersonen verwenden viel Zeit und Wissen, um die Textprodukte der Schüler/innen zu korrigieren und mit Feedback zu versehen. Dies führt jedoch zu wenig eigenständigem Arbeiten von Schülerinnen/Schülern. Sie erhalten Feedback zur Textqualität und lassen es dabei bewenden, da konkrete Überarbeitungsaufträge fehlen. Sie nehmen nur eine Korrektur der Sprachrichtigkeit vor und formulieren einzelne Sätze neu. Dieser Mangel an eigenverantwortlichem Arbeiten beim Revidieren von Texten ist für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz nicht förderlich und belastet zudem die Lehrpersonen, die trotz eingesetzter Zeitressourcen und Know-How wenig Fortschritt bei den Lernenden beobachten.

Die Übernahme von Eigenverantwortung für ein Textprodukt und ein selbstreguliertes Überwachen des Schreibprozesses sollten in der Unterrichtspraxis zielgerichtet gefördert und begleitet werden. Dies erfordert eine hohe Kompetenz der Lehrpersonen, denn individuelles, prozessbegleitendes Feedback benötigt nicht nur

<sup>2</sup> Die Effektstärke gibt die Wirksamkeit von Maßnahmen an. Eine Effektstärke bis  $d = 0.2$  gilt als gering, eine bis  $d = 0.5$  als mittel, danach als hoch und ein Wert ab  $d = 0.8$  als stark.

Wissen und Beobachtung, sondern auch „antizipierende Antworten“ (Bräuer & Schindler, 2010, S. 3). Das bedeutet, dass Feedback im Text verankert werden muss und sich auf die aktuellen, individuellen Herausforderungen bezieht sowie in Bezug zu den bereits erworbenen Kenntnissen gesetzt wird. In der Unterrichtspraxis erweist sich dies aufgrund der Zeitressourcen und der Schüleranzahl pro Klasse als sehr herausfordernd.

Trotzdem kann auf Feedback der Lehrpersonen nicht verzichtet werden, denn wie wichtig das Feedback von Erwachsenen und ein entsprechendes schrittweises Entlassen in die Selbstregulation für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz ist, erkannten bereits Wood/Bruner/Ross (1976):

*„More often than not, it involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion.“ (Wood, Bruner & Ross, 1976, S. 90)*

Wenn die Bedeutung von Feedback in Studien angesprochen wird, dann ist stets individuelles, im Text verankertes Feedback grundgelegt. In der Unterrichtsrealität findet Feedback oft in anderer Form statt. Abgesehen von schriftlichen Lehrercommentaren geben Lehrpersonen mündliches Feedback für die gesamte Klasse und verallgemeinern dabei, was durch Unterrichtsbeobachtungen (z.B. Sieberer 2020) nachzuweisen ist. So werden häufig aufgetretene Mängel der Textqualität angesprochen, ohne anzumerken, bei welchen Schülerinnen oder Schülern diese auftreten. In der Folge kann es zur Verunsicherung der Lernenden, bei denen diese Mängel nicht aufgetreten sind, kommen und jene, bei denen sie nachgewiesen werden können, fühlen sich vielleicht gar nicht angesprochen. Offen bleibt, ob und für wen sich eine solche Vorgangsweise als lernförderlich erweist.

Eine Unterstützung bei der Weiterentwicklung der Schreibkompetenz ist durch diese Vorgangsweise gegeben, denn das Sprechen über Textqualität und die Hinweise auf die Bewertung derselben sowie Vorschläge zu Formulierungen erweisen sich als lernförderlich. Verstärkt würde dieser Effekt noch, wenn auch Formen des kooperativen Arbeitens genutzt werden, denn dann stellt die Überarbeitungsphase nicht mehr eine Besonderheit am Ende des Schreibprozesses dar, sondern wird in diesen integriert. Die Lernenden sprechen nicht nur über Textqualität, sondern auch über Zielsetzungen oder Kriterien, wobei dem Lesen und Bewerten fremder Texte Bedeutung zukommt. Der so immer wieder gegenwärtige Revisionsprozess wird ins eigene Repertoire übernommen und selbstständig durchgeführt (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 35).

Neben der angesprochenen Form von mündlichem Feedback ist auch das Überarbeiten von Formulierungen im Plenum in der Unterrichtspraxis verankert. Die Lehrpersonen stellen Einzelsätze aus Schülerarbeiten zur Diskussion im Klassenverband und eine gemeinsame Musterlösung wird formuliert. Damit reduziert sich das Überarbeiten auf die Satzebene, da die Textkohärenz in Folge des fehlenden Kontextes gar nicht angesprochen werden kann. Auch hier spielt globales Feedback eine entscheidende Rolle, individuelles Feedback bleibt der Einzelfall und hat Seltenheitswert.

Ein anderes Bild zeigt sich in Bezug auf das Feedback zum Aufbau von Texten. Dieses wird zwar mündlich gegeben, Überarbeitungsaufträge fehlen gemäß Unterrichtsbeobachtungen jedoch. Die Schüler/innen haben keinerlei Verpflichtung, einen Text im Hinblick auf die Struktur zu überarbeiten. Bedenkt man, dass großer Wert auf das Vermitteln von Textstrukturen im Unterricht gelegt wird, wirkt dies befremdlich und wenig konsequent. Dieser Aspekt ist eine Folge davon, dass Lehrpersonen den Schreibprozess nicht im Fokus haben. Die Qualität des Textproduktes wird bewertet und diskutiert, der Weg zum Textprodukt und eine unterstützende Begleitung bleiben sekundär und werden außer Acht gelassen.

## 4 Gestaltung des Schreibunterrichts

Die Darstellung, welche Bereiche des Schreibprozesses von Lehrpersonen begleitet werden, ist durch einen Blick auf die eingesetzten Lehr- und Lernsettings zu ergänzen, um einen Einblick in die Realität des Schreibunterrichts bieten zu können. Insbesondere der Anteil an schülerzentriertem Unterricht und das methodische Vorgehen sind von Interesse, wenn das Ziel von Schreibunterricht die Weiterentwicklung der individuellen Schreibkompetenz darstellt. Kompetente Schreiber/innen sind in der Lage, ihren Schreibprozess selbstreguliert zu steuern und dies kann nur mit eigenverantwortlichem Arbeiten erreicht werden.

Im aktuellen Schreibunterricht ist das Schreiben an sich zu wenig verankert, was – wie bereits erwähnt – sinkende Schreibzeiten von Schülerinnen/Schülern beweisen. Damit wird auch ein selbstreguliertes Schreiben aus dem Unterricht weitgehend ausgeklammert. Vielmehr gibt die Lehrperson den Schreibtakt vor, und zwar nicht nur im Hinblick auf das Thema und die Schreibaufgabe, sondern auch im Hinblick auf die Schreibzeit und die anzuwendende Schreibstrategie. Somit wird der Schreibprozess weitgehend fremdgesteuert und lässt wenig Spielraum für individuelle Lösungen, was Auswirkungen hat, deren Konsequenz für die Entwicklung der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern schwer einzuschätzen und nicht ausreichend durch Feldforschung belegt ist.

Evident wird dies, wenn eine qualitative Studie wie die grundlegende einen Anteil von 60 % lehrerzentriertem Unterricht im Schreibunterricht attestiert. Das gelenkte Unterrichtsgespräch mit Lehrerfragen und Schülerantworten dominiert die Unterrichtspraxis. Der Verweis darauf, dass schülerzentrierter Schreibunterricht zudem nicht einen individuell selbstgesteuerten Schreibprozess, sondern das Ausführen vorgegebener Schreibaktivitäten bedeutet, ist im Hinblick auf eine Hinführung zum selbstregulierten Schreiben kritisch zu sehen. (Sieberer 2020, S. 217f)

Eine wiederholt zu beobachtende Praxis im Unterricht soll als Demonstration für ein methodisches, vom Unterrichtsgespräch geprägtes Vorgehen dienen. Das Überarbeiten von Formulierungen aus Schülertexten erfolgt beispielsweise gemeinsam im Unterrichtsgespräch. Die Lehrpersonen stellen Einzelsätze mit sprachlichen Mängeln der gesamten Klasse zur Verfügung. Die Schüler/innen sollen diese überarbeiten, indem sie sie neu formulieren. Vorschläge der Lernenden werden dabei von den Lehrpersonen bewertet und ausgewählt und von allen übernommen. Damit liegt die Entscheidung darüber, welche Formulierung geeignet ist, nicht bei der Schreiberin/dem Schreiber, sondern bei der Lehrperson. Die Entscheidung, welche Formulierung im Kontext am besten passt, sollte im Sinne eines selbstregulierten Schreibens immer bei der Verfasserin/dem Verfasser eines Textes liegen. Das Aufzeigen von unterschiedlichen Formulierungsmöglichkeiten erleichtert die Entscheidung für eine Formulierungsvariante. Das Vorgeben einer Formulierung als Grundlage der Verbesserung der Textqualität führt zu einer Übernahme der Fremdmeinung. Ein solches lehrerzentriertes Setting mit Gesprächen über Formulierungen, die ohne Kontext besprochen werden, ermöglicht keine eigenständige Entscheidung, was im Hinblick auf die Hinführung zur selbstregulierten Gestaltung von Schreibprozessen zu hinterfragen ist.

Individuelles Arbeitstempo und die unterschiedliche Schreibentwicklung der Lernenden finden in von der Lehrkraft gesteuerten Lern- bzw. Schreibprozessen kaum Berücksichtigung. Die individuelle Selbststeuerung des Schreibprozesses wird auf ein Minimum beschränkt. Dies beweisen in der Unterrichtspraxis eingesetzte Standardvorgangsweisen für das Verfassen von Textsorten, also die Vermittlung von Schreibstrategien. Die Lehrperson gibt beispielsweise beim Verfassen argumentativer Texte einen Ablauf vor, der vom Generieren des Inhalts ausgeht, dann eine Struktur durch das Festlegen einer Gliederung vorsieht und mit dem an diese Gliederung angelehnten Verfassen des Textes abschließt. Diese Vorgangsweise setzt den Schreibtyp der Strukturfolgerin/des Strukturfolgers (Bräuer, 2009, 56ff) voraus. Für Schüler/innen, die dem Schreibtyp der Strukturschafferin/des Strukturschaffers (ebda) zuzuordnen sind, ist diese Vorgabe schwer zu erfüllen. Sie hat keine unterstützende, sondern eine hindernde Funktion, was den Lehrpersonen aufgrund mangelnden Wissens über individuelle Vorgehensweisen der Schüler/innen gar nicht bewusst ist.

Die Schreibforschung attestiert der Vermittlung von Schreibstrategien eine hohe Effektivität, Voraussetzung sind aber die Kenntnis von unterschiedlichen Schreibstrategien und deren Grundlagen. Vor allem der Aufbau eines entsprechenden Repertoires an Schreibstrategien und damit das Kennen verschiedener Schreibstrategien sind für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz von Bedeutung. Steht dem/der Schreiber/in ein Repertoire an Schreibstrategien nicht zur Verfügung, so werden Teile des Schreibprozesses aus diesem eliminiert, und zwar die hierarchiehöheren wie das Planen und Überarbeiten (Sturm 2016, S.64). Dies ist in der Unterrichtspraxis beim Verfassen von Texten durch die Schüler/innen immer wieder zu beobachten. Das Planen wird von den Lehrpersonen vorgegeben und das Überarbeiten entfällt teilweise, wie oben bereits dargelegt wurde.

Lehrpersonen beeinflussen individuelle Schreibprozesse meist unbewusst, da nur geringe Kenntnisse über Schreibstrategien vorhanden sind. Das hoch effektive, explizite Vermitteln von Schreibstrategien wird durch das Vermitteln einer Vorgangsweise ersetzt. Ein Modellieren und eigenständiges Erproben, was sich für eine gelingende Übernahme einer Strategie in das eigene Handlungsrepertoire als unabdingbar erweist, fehlen im Schreibunterricht. Dies bestätigen die Lehrpersonen der qualitativen Studie von Sieberer (2020) im Interview, wenn sie den Begriff Schreibstrategie kaum kennen und darauf verweisen, dass dieser in der Aus- oder Fortbildung bisher nicht thematisiert wurde. Somit ist eine Herausforderung für die Vermittlung von Schreibkompetenz angesprochen, eine weitere stellt die Diagnose derselben dar, worauf im Folgenden eingegangen wird.

## 5 Diagnose von Schreibkompetenz in der Schule

Der Blick auf die Begleitung der Phasen des Schreibprozesses und die zugehörigen Lehr- und Lernsettings zeigt ein Ungleichgewicht bei der Unterstützung der Lernenden in der Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz. Durch das weitgehende Auslagern der Phase des Verschriftens aus dem Unterricht bleiben Prädiktoren wie die Schreibumgebung, das Schreibwerkzeug, aber auch die Schreibzeit für eine Diagnose der individuell vorhandenen Schreibkompetenz unbeachtet. Angesichts einer ohnehin schwer zu diagnostizierenden Schreibkompetenz, weil diese nicht explizit zu beobachten ist (Grabowski, 2017, S. 317), sind alle Informationen zum Schreibprozess von Bedeutung. Dies bestätigen auch Schmitt und Knopp (2017), wenn sie eine Vielzahl an Prädiktoren für die Schreibkompetenz nennen, aber offen lassen, welcher die Schreibkompetenz am meisten beeinflusst. Das Schreibsetting, aber auch das Zusammenspiel der individuellen Fähigkeiten beeinflussen sie, in welchem Ausmaß das geschieht, ist in der Forschung noch nicht geklärt.

In der Unterrichtspraxis werden viele Komponenten wie eben die Vorgangsweise beim Verfassen von Texten kaum beachtet. Vielmehr wird die Schreibkompetenz am Schreibprodukt gemessen. Dieses gibt zwar Auskunft über sprachliche Aspekte, wie die Anzahl der Nebensätze oder den verwendeten Wortschatz, kann aber keine Aussagen über motivationale Bedingungen, die Schreibsituation oder Entstehungsbedingungen treffen. Am Endprodukt ist nicht erkennbar, ob ein Text mit Unterstützung anderer, beispielsweise der Eltern, geschrieben wurde oder nicht. Ebenso wenig können aufgewendete Zeit oder die Anzahl der Unterbrechungen beim Schreiben am Schreibprodukt erkannt werden. Entscheidend für die vorhandene Schreibkompetenz ist auch, welches prozedurale Wissen oder Textsortenwissen der/die Schreiber/in aufweist. Dieses wird zumeist in der Unterrichtsrealität nicht erfasst, denn beim Schreiben außerhalb des Unterrichts können Kenntnisse durch externe Ressourcen (Internet, erfahrene Schreiber/innen) erweitert werden, ohne dass dies am Textprodukt nachzuweisen ist.

All diese Informationen sind für eine Diagnose der individuellen Schreibkompetenz von Bedeutung und die Diagnose stellt die Grundlage für den Einsatz von zielgerichteten, individuellen Fördermaßnahmen dar. Das Fehlen eines Diagnoseinstruments, das das Schreibprodukt und den Schreibprozess berücksichtigt, sowie das Auslagern einer Phase des Schreibprozesses aus dem Unterricht sind in Bezug auf eine Diagnose von vorhandener Schreibkompetenz durchaus kritisch zu sehen. Die Fokussierung auf das Textprodukt lässt eine Feststellung, wie eine mangelnde Textqualität zustande kommt, nicht zu, da nicht zu beantworten ist, welcher Aspekt vom Lernenden nicht verstanden wurde. Fehlendes thematisches Wissen kann ebenso ausschlaggebend für schlechte Textqualität sein wie ein missverständlicher Schreibauftrag oder Adressatenbezug. Festzustellen ist nur, dass der Text seine Funktion nicht erfüllt (Hennes et al., 2018, S. 295f).

Erschwerend für die Diagnose in der Unterrichtspraxis kommt die Notwendigkeit von umfangreichem fachlichen und fachdidaktischen Wissen sowie pädagogisch-psychologischen Kompetenzen hinzu. Diese Komponenten bilden die Textbeurteilungskompetenz, die laut Wild (2019, S. 109ff) keineswegs bei allen Lehrpersonen vorausgesetzt werden kann. Die Kenntnis von Indikatoren für die Messung von Textqualität und das Erkennen dieser Indikatoren in Schülertexten gilt als Zeichen für vorhandene Textbeurteilungskompetenz. Die Diagnose selbst läuft in drei Phasen ab: „einer präaktionalen, einer aktionalen und einer postaktionalen Phase“ (Wild, 2019, S. 107). Das Urteil fällen die Beurteilenden in der aktionalen Phase, wobei Kriterienraster unterstützenden Charakter aufweisen. Wild erbringt den Nachweis, dass eine Schulung von Lehrpersonen mit Kriterienrastern die Diagnosequalität erhöht. Damit erweist sich eine Verankerung von Diagnosewissen in der Aus- und Fortbildung als unbedingt notwendig und sollte curricular vorgesehen werden.

Da Schreibkompetenz nicht standardisiert gemessen werden kann, eine Diagnose für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz jedoch erforderlich ist, stehen Lehrpersonen „in einem Spannungsfeld zwischen formeller, d.h. auf wissenschaftlich fundierten Methoden beruhender Diagnostik und informeller Diagnostik“ (Schrader & Friedrich-Wilhelm, 2013, S. 161). Gerade in der Unterrichtspraxis sind die informellen Kompetenzen von Lehrpersonen nicht zu unterschätzen, Feldforschungen dazu fehlen noch. Der Mangel an Diagnoseinstrumenten führt zu einem Fokus auf Rahmenbedingungen und methodische Settings im Schreibunterricht bzw. auf Teilkompetenzen, was durchaus Wirksamkeit beim Erwerb der Schreibkompetenz zeigen kann, wenngleich die Effektivität mit einem zielgerichteten Vorgehen erhöht werden könnte.

Lehrpersonen müssen eine Diagnosekompetenz entwickeln, wollen sie erfolgreichen Schreibunterricht gestalten. Die fehlende curriculare Verankerung in der Aus- und Fortbildung führt dazu, dass sich Lehrpersonen zu wenig auf die Anforderungen des Schreibunterrichts vorbereitet fühlen (Graum, 2018; Sturm & Weder,

2016; Wildemann, 2010). Dieser Herausforderung stellt sich die Schreibforschung, wenn ein Team rund um Michael Becker-Mrotzek derzeit ein Testverfahren zur Diagnose einer Textproduktionskompetenz für die 4. bis 9. Schulstufe für die Teilkompetenzen Adressatenorientierung, Informationslogistik, Textmusterorientierung und Kohärenzstiftung entwickelt. Dem sollte sich auch die Aus- und Fortbildung stellen und auf eine Professionalisierung von Lehrpersonen im Hinblick auf die Diagnosekompetenz setzen.

## 6 Resümee

An den Schreibunterricht in der Schule werden viele Anforderungen gestellt und eine kompetenzorientierte Schreibdidaktik soll „textsensibel, prozessorientiert, entwicklungssensibel, aufgabenbezogen, vermittlungssensibel, beurteilungssensibel, fächerübergreifend und sensibel für Differenzen und Heterogenität“ (Petersen, 2019, S. 27) agieren und zur Weiterentwicklung der individuellen Schreibkompetenz beitragen. Damit ist ein hoher Anspruch an Lehrpersonen formuliert, der nur mit Hilfe einer adäquaten Aus-, Fort- und Weiterbildung erfüllt werden kann.

Möglichkeiten der Individualisierung des Schreibunterrichts sollten zudem auf wissenschaftlicher Basis evidenzbasiert weiterentwickelt und erprobt werden, damit die Heterogenität der Lernenden mehr Berücksichtigung im Schreibunterricht findet. Eine individuelle Förderung der Lernenden, die nicht darauf basiert, dass alle zur selben Zeit dasselbe durchführen, ist ein Anspruch, dem sich der aktuelle Schreibunterricht zu stellen hat. Unterstützen könnte dabei ein Einsatz von digitalen Medien und kooperativen Settings, die noch zu wenig im Schreibunterricht verankert sind. Hier bietet sich der Fachdidaktik wie der Ausbildung ein weites Betätigungsfeld.

Die Weiterentwicklung des Schreibunterrichts durch eine Professionalisierung im Bereich der Diagnosekompetenz und eine Verankerung des Begleitens von Schreibprozessen steht noch zu wenig im Fokus von Ausbildungscurricula und sollte dort verankert werden, denn Lehrpersonen, die ihre Selbstkompetenz für die Aufgaben im Schreibunterricht entwickeln und erleben, sind in der Lage, einen gelingenden Schreibunterricht zu gestalten, da sie an ihre Selbstwirksamkeit glauben. Dann besteht die Möglichkeit einer Begleitung von Schreibprozessen von Lernenden auf Grundlage eines formativen, also prozessbegleitenden, Feedbacks. So kann das Ziel von Schreibunterricht, ein selbstreguliertes Schreiben der Lernenden, erreicht werden, denn nur dieses ermöglicht einen oft geforderten Transfer von erworbenen Schreibstrategien auf unbekannte Schreibaufgaben und Herausforderungen in unterschiedlichen Kontexten für Lernende. Dieser gelingende Transfer ist Grundlage für kompetente Schreiber/innen, die Anforderungen der Arbeits- und Umwelt im Hinblick auf das Schreiben erfüllen zu können. Dann verstummen Stimmen, die mangelnde Schreibkompetenz am Ende der Schullaufbahn attestieren.

## Literatur

- Augst, G. & Faigel, P. & Müller, K. & Feilke, H. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 - 23 Jahren*. Lang (Theorie und Vermittlung der Sprache, 5) Frankfurt am Main.
- Baurmann, J. (2014). Methodik und Methoden im Unterricht. In W. Ulrich (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen // Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4, 1 Aufl., S. 350-363). Schneider Verlag Hohengehren.
- Baurmann, J. (2008). Schulisches Schreiben. In Kämper- van den Boogaart, Michael (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 254–270). Cornelsen Berlin.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben - Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. (S. 75-103). Cornelsen Berlin.-
- Baurmann, J. & Weingarten, R. (Hrsg.). (1995). *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97050-3>
- Beaufort, A. (2014). Wie Schreibende sich an Schreibsituationen anpassen. In N. Sennewald & S. Dreyfürst (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (UTB, 8604: Schlüsselkompetenzen, 1. Aufl, S. 153–167). UTB Leverkusen.

- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51-71). Budrich Opladen.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. [Sekundarstufe I/II]* (4. Aufl.). Cornelsen Berlin.
- Böck, M. (2012). Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 15-58).
- Bräuer, G. (Hrsg.). (2009). *Scriptorium. Ways of interacting with writers and readers ; a professional development program*. Fillibach-Verl. Freiburg im Breisgau.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben*, S. 1-6. [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer\\_schindler\\_schreibaufgaben.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf)
- Breetvelt, I., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations Between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12 (2), S. 103-123. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202_2)
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sandig (Hrsg.), *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren* (S. 9-25). Buske Hamburg.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (Bd. 2809, 2. Aufl.). Schöningh Paderborn.
- Grabowski, J. (2017). Anforderungen an Untersuchungsdesigns. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 315–334). Waxmann. Münster.
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M. & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: a national survey. *Reading and Writing*, 27 (6), S. 1015-1042. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading. [https://www.carnegie.org/media/filer\\_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny\\_report\\_2010\\_writing.pdf](https://www.carnegie.org/media/filer_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny_report_2010_writing.pdf)
- Graham, S. & Perin, D. (2007). Writing next effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. <http://dl.ueb.edu.vn/bitstream/1247/9990/1/Writing%20Next%20-%20strategies%20to%20improve%20writing.pdf>
- Grausam, N. C. (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich "Texte schreiben". Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform* (Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, Band 1). Waxmann Münster.
- Hayes, John R. Flower, L.S., Shriver, K. A., Stratman, J.F. & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing, and language learning // Advances in applied psycholinguistics. Vol. 1/2* (Cambridge monographs and texts in applied psycholinguistics, / ed. by Sheldon Rosenberg; Vol. 2, pp. 176-240). Cambridge Univ. Press.
- Hennes, A.-K., Schmidt, B. M., Zepnik, S., Linnemann, M., Jost, J., Becker-Mrotzek, M. et al. (2018). Schreibkompetenz diagnostizieren: Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4-9 in der Entwicklung (3), S. 294-310. [https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp\\_3-2018\\_294-310.pdf](https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp_3-2018_294-310.pdf)
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 15). Waxmann Münster.
- Ludwig, O. (1993). *Der Schreibprozeß*. In K. Günther & H. Günther (Hrsg.), *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache* (Reihe germanistische Linguistik, Bd. 49).
- Oehme, V. (2014). Schreiben in der Sekundarstufe I. In W. Ulrich (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen // Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4, 1. Aufl., S. 159-177) Schneider Verlag Hohengehren.
- Ossner, J. (1995). Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 29-50). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Petersen, I. (2019). Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (Sprachliche Bildung, S. 11-39).
- Philipp, M. (2015a). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik. Und der systematischen schulischen Schreibförderung* (2. Aufl.). Schneider Hohengehren Baltmannsweiler.

- Philipp, M. (2015b). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung* (UTB Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 4457). A. Francke Verlag Tübingen.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: *Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung*. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 67-112). Waxmann Münster.
- RIS. *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 21.03.2015*
- Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Hrsg.). (1996). *Theories, models and methodology in writing research* (/Studies in writing], Bd. 1). Amsterdam University Press Amsterdam.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2006). *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (1. Aufl, S. 13-35). Haupt Bern.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven*. In N. Sennewald & S. Dreyfürst (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (UTB, 8604: Schlüsselkompetenzen, 1. Aufl, S. 15–34). UTB Leverkusen.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. & Steinbach, R. (1984). *Teachability of Reflective Processes in Written Composition*. *Cognitive Science*, 8 (2), S. 173-190. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0802\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0802_4)
- Schmitt, M. & Knopp, M. (2017). *Prädiktoren der Schreibkompetenz*. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 239–252). Waxmann Münster.
- Schrader & Friedrich-Wilhelm. (2013). *Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (S. 154-165). [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13843/pdf/BZL\\_2013\\_2\\_154\\_165.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13843/pdf/BZL_2013_2_154_165.pdf)
- Sieberer, E. (2020). *Schreibprozesse begleiten im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Eine explorative Studie zum Transfer von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis*. Dissertation, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Steinhoff, T., Grabowski, J. & Becker-Mrotzek, M. (2017): *Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik*. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Waxmann Münster New York (S. 9–25).
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (Reihe Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1. Auflage). Klett/Kallmeyer Seelze.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz-Pädagogik, Dr. nach Typoskript). Beltz Weinheim.
- Wild, J. (2019). *Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beim Schreiben*. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (Sprachliche Bildung, S. 101–119).
- Wildemann, A. (2010). *Lesen und Schreiben erfolgreich unterrichten. Wege im sprachlichen Anfangsunterricht* (Oldenbourg Fortbildung, 1. Aufl.). Oldenbourg München.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), S. 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>