

# Begleitung von Schreibprozessen

## *Ein Perspektivenwechsel im Schreibunterricht*

Elisabeth Sieberer<sup>\*</sup>

---

### *Zusammenfassung*

Prozessorientiertes Schreiben-Lernen und Schreiben-Lehren spielen eine wesentliche Rolle in den neuen Konzepten der Schreibdidaktik und der Schreibforschung. Dies widerspricht jedoch den Traditionen des Schreibunterrichts im deutschen Sprachraum. Herausforderungen wie die Heterogenität in den Klassen führen dazu, Traditionen zu überdenken und neuen Konzepten der Schreibdidaktik aufgeschlossener gegenüber zu stehen. Einen zentralen Begriff moderner Schreibdidaktik stellt dabei die Schreibkompetenz dar. Ein Blick auf die aktuelle Situation des Schreibunterrichts zeigt die Herausforderungen auf, die ein Perspektivenwechsel vom Schreibprodukt zum Schreibprozess mit sich bringt.

---

#### *Schlüsselwörter:*

Schreibkompetenz  
Schreibprozess  
Schreibunterricht

---

## 1 Einleitung

Die basale Kompetenz des Schreibens gewinnt in einer „literalen Gesellschaft“ (Merz-Grötsch, 2010, S. 9), die zunehmend digital kommuniziert, immer mehr an Bedeutung. „Ein kompetenter Umgang mit schriftlichen Kommunikationssituationen macht eine Bildungsteilhabe möglich, die eine Teilnahme und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen erleichtert und damit ein selbstbestimmtes, gelingendes Leben in sozialer und ökonomischer Hinsicht eröffnet.“ (ebd., S. 9).

Defizite in der Lese- und Schreibkompetenz haben Auswirkungen auf die Lernleistungen in allen Unterrichtsfächern und auf den beruflichen Werdegang. Die 2011 veröffentlichte leo (LevelOne) Studie zeigt auf, dass in Deutschland 14,5% der Erwerbstätigen sogenannte funktionale Analphabeten/Analphabetinnen sind (Bredel et. al, 2011, S. 1), und laut PIAAC-Studie liegt die Lesekompetenz Erwachsener in Österreich signifikant unter dem OECD-Durchschnitt. „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“ (ebd., S. 2), denn beispielsweise die Schreibkompetenz wird fast ausschließlich von der Institution Schule vermittelt.

---

<sup>\*</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.  
Korrespondierende Autorin. E-Mail: [elisabeth.sieberer@ph-noe.ac.at](mailto:elisabeth.sieberer@ph-noe.ac.at)

## 2 Schreibkompetenz

### 2.1 Eine Begriffsbestimmung

Der komplexe Begriff der Schreibkompetenz wird in diesem Artikel in Anlehnung an Becker-Mrotzek und Böttcher als „Fähigkeit zur Produktion von Texten“ (2012, S. 49) verstanden. Diese Fähigkeit beinhaltet verschiedene Teilfähigkeiten und Kenntnisse wie grammatische Kenntnisse, lexikalische Kenntnisse, Textmusterkenntnisse, Schriftkenntnisse und soziale Kognition, um nur einige zu nennen.

Erweitert man den Kompetenzbegriff, so erfordert das Verfassen von Texten laut Baurmann inhaltlich-fachliche Kompetenz, methodisch-strategische Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und personale Kompetenz (Baurmann, 2008, S. 13), denn Texte benötigen die Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Thematik, der Planung und Umsetzung einer Strategie, das Mitdenken von Rezipienten/Rezipientinnen und den Einsatz der persönlichen Stärken zur Erreichung des Schreibziels.

Die Entwicklung der Schreibkompetenz stellt einen lebenslangen Prozess dar, der im Alter von 5-7 Jahren begonnen und wesentlich von den Erfahrungen in der Schule geprägt wird, denn Schreibkompetenz wird im deutschen Sprachraum vor allem institutionell erworben. Dies überträgt den Lehrerinnen und Lehrern eine Verantwortung, der sie sich bewusst sein sollten.

### 2.2 Bedeutung der Schreibkompetenz

Die basale Kompetenz des Schreibens ist von ebenso großer Bedeutung für die Lernleistung von Schülern/Schülerinnen und Studierenden wie die Lesekompetenz, was Studien wie die von Graham und Hebert belegen. „The evidence is clear: writing can be a vehicle for improving reading“ (Graham & Hebert, 2010, S. 6). Trotzdem fokussieren Überprüfungen wie PISA und PIRLS auf die Lesekompetenz und ermitteln die Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht. Die Ursache liegt möglicherweise beim fehlenden Grundlagenwissen über die soziale Realität von Lese- und Schreiballtag heute. Eine repräsentative Erhebung würde noch fehlende Forschungsprojekte mit qualitativen Forschungssettings im Vorfeld bedingen (Böck, 2012, S. 20f.).

Die Folge davon ist geringes Wissen über die Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern und noch weniger Wissen über die Realität des Schreibunterrichts, den Philipp aufgrund fehlender Schreibunterrichtsforschung als eine „Blackbox der Bildungsforschung“ (Philipp, 2015, S. 82) bezeichnet.

Stellt man die Weiterentwicklung von Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens, ist eine Förderung der Schreibkompetenz im Unterricht unabdingbar, um Schülerinnen und Schülern das Rüstzeug für die weitere Schul- oder Studienlaufbahn bzw. das Berufsleben mitzugeben. Doch Becker-Mrotzek und Böttcher attestieren beispielsweise, „dass wir nach wie vor zu wenig empirisch gesicherte Kenntnisse darüber haben, wie der Schreibunterricht in den Schulen faktisch aussieht“ (2010, S. 9).

### 2.3 Entwicklung der Schreibkompetenz

Der wissenschaftliche Diskurs bezüglich der Vermittlung von Schreibkompetenzen und der Begleitung von Schreibprozessen ist im deutschen Sprachraum vor allem geprägt von den geänderten Anforderungen an Schüler/innen bei der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung (Saxalber & Wintersteiner, 2012; BIFIE, 2015). Das Verfassen von vorwissenschaftlichen Arbeiten als eine Säule dieser abschließenden Prüfung, die Vorgabe von Textsorten und Verwendung von Operatoren in den Aufgabenstellungen der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung rücken die Vermittlung der Schreibkompetenz in den Fokus.

Die Grundlage für die benötigte Schreibkompetenz, damit Schüler/innen diesen Anforderungen gerecht werden, wird allerdings nicht in den letzten Schuljahren vor der Matura vermittelt, sondern bereits während der gesamten Schullaufbahn, beginnend mit dem Prozess des Schreibenlernens. Die Entwicklung der Schreibkompetenz stellt einen lebenslangen Prozess dar, der im Alter von 5-7 Jahren beginnt. Der Umgang mit Schrift und Text verändert das Sprachbewusstsein, aber auch die allgemeine Entwicklung, ist doch eine zunehmende Abstraktion gefordert.

Becker-Mrotzek und Böttcher (2012) setzen vier Phasen der Entwicklung an. Die *Startphase* im Alter von 5-7 stellt eine enorme Herausforderung dar, muss doch das Verschriften (das Festhalten von sprachlichen Einheiten mittels Schrift) und das Vertexten (die Realisierung von Sprachhandlungen mittels Texten) erlernt werden. Dabei darf man nicht außer Acht lassen, dass bereits das motorische Verschriftlichen und das

Beherrschen der Orthografie so viel Kapazität erfordern, dass es für Schreibanfänger oft schwierig ist, sich auch noch auf die Textproduktion zu konzentrieren.

Daran schließt sich die *Ausbauphase I*, die vor allem Muster nutzt, die aus dem Mündlichen bekannt sind. Ausgehend von einer Reihung von Gedanken wird langsam die Kompetenz entwickelt, aus der Perspektive einer Figur zu erzählen. Schriftliche Texte bleiben aber oft noch auf den Kern reduziert und sind meist deutlich kürzer als mündliche Erzählungen.

Im Alter von 10 Jahren beginnt die *Ausbauphase II*, die bei einer Dauer von vier Jahren wichtige Entwicklungsschritte beinhaltet, da basale Schreibfähigkeiten gefestigt und ausgebaut werden. Die Wichtigkeit dieser Phase wird im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder angesprochen. So rückt für Feilke in dieser Altersstufe (ca. 10 bis 15 Jahre) die Orientierung an der Sache bzw. den Textinhalten in den Aufmerksamkeitsfokus, was er als „kognitive Problemdimension“ (Feilke, 2003, S. 181) bezeichnet. Auch das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) setzt zwei Entwicklungsphasen in dieser Altersstufe an, die Phase des „*performative writin*“g und die des „*communicative writing*“ (Bereiter, 1980, S. 79).

Insbesondere die Phase des *communicative writing* stellt einen wichtigen Entwicklungsschritt dar, da die soziale Perspektive hinzukommt. Die Schüler/innen lernen im Zeitraum der Sekundarstufe I für unbekannte Adressatinnen und Adressaten zu schreiben, lernen Merkmale und Strukturen von Textformen kennen und sie als Mittel für ihre Schreibabsicht einzusetzen, lernen einfache Schreibstrategien anzuwenden und ihre Texte flüssig zu schreiben, wobei sie grafomotorische, orthografische und grammatische Fähigkeiten weiterentwickeln (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 80).

Die *Ausbauphase III* ab der Adoleszenz ist gekennzeichnet durch den vollständigen Erwerb der literalen Kompetenz. Den Schreibern/Schreiberinnen stehen alle Funktionen des Schreibens zur Verfügung. Ihre Aufgabe besteht darin, „beliebige Sachverhalte in je angemessenen Textarten für unbekannte Leser verständlich darzustellen“ (ebd., S. 61). Das Besondere an dieser Phase ist, dass sie optional ist, d.h. nicht jede/r Schreiber/in erreicht sie. Dazu bedarf es entsprechender Forderung und Förderung.

Um die Entwicklung der Schreibkompetenz zu unterstützen, scheint eine Begleitung und individuelle Förderung der Schreiber/innen zielführend. Die Begleitung von Schreibprozessen zur Weiterentwicklung der Schreibkompetenz sollte eine wichtige Aufgabe für Lehrer/innen darstellen.

## 2.4 Schreiben kann man lernen

So banal, wie diese Aussage klingt, stellt sie sich leider nicht dar. „Für die Schreibkultur des deutschsprachigen Raums ist charakteristisch, dass das Schreiben lange Zeit überhaupt nicht als steuerbares und lernbares Handlungssystem wahrgenommen wurde. Es wurde und wird zwar in allen Ausbildungskontexten verlangt, aber als Lerngegenstand bleibt es lange unbeachtet“ (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13).

Nach wie vor scheint für das Schreiben zu gelten: „Entweder man kann es oder eben nicht. Alles eine Frage der Begabung“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 7). So findet sich in Schüler- und Lehreräußerungen die Ansicht, dass die Schreibkompetenz durch Lesen und angeborene Fähigkeiten nachhaltig beeinflusst wird. Dies belegt unter anderem eine Studie von Merz-Grötsch an 150 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I aus dem Jahre 2011, bei der 34% der Befragten die Meinung vertreten, dass man Schreiben nicht lernen kann (Merz-Grötsch, 2001, 168ff.). Diese Ansicht vernachlässigt nach Merz-Grötsch das, was fundierter Schreibunterricht für die Entwicklung der Schreibkompetenz leisten kann (Merz-Grötsch, 2010, S. 42).

Die Ursache für diese Einstellungen ist laut Feilke in den „kulturell etablierten Kompetenzmodellen“ (Feilke, 1995, S. 278), dem Genie-Modell, dem Dornröschen-Modell und dem Mimikry-Modell, zu finden. Das Genie-Modell geht davon aus, dass die Schreibkompetenz das Ergebnis von Anlage und Begabung und daher ein automatischer Prozess ist. Das Schreibvermögen differenziert sich bei der Weiterentwicklung aus. Das Dornröschen-Modell besagt, dass ausgehend von der Begabung die Schreibkompetenz durch Reifung entwickelt wird, wobei diese durch das Lesen „wachgeküsst“ wird. Dem Mimikry-Modell liegt eine Nachahmungshypothese zugrunde. Durch Vorgabe von Schreib- und Textmustern entwickelt sich die Schreibkompetenz durch Nachahmen dieser Vorgaben.

Die neuen Erkenntnisse der Schreibforschung widerlegen diese Modelle allerdings und weisen darauf hin, dass Schreiben lern- und lehrbar ist. „Allein die Vorstellung, dass sich die Schule damit abfinden könnte, dass manche Schüler eben begabter sind als andere und irgendwann etwas wachgeküsst wird, sind nicht nur grotesk – sie würden auch die Frage aufwerfen, welche Existenzberechtigung denn Schule und Unterricht dann hätten“ (Merz-Grötsch, 2010, S. 42).

Eine veränderte Einstellung zum Schreiben richtet ihr Augenmerk darauf, was Schreibende tun, wenn sie schreiben. „Viele Vorgänge beim Schreiben sind naturgemäß gedanklicher Art und deshalb weder für die

Selbstbeobachtung noch für Unterweisung ganz einfach zugänglich. Eine prozessorientierte Schreibdidaktik ist deshalb damit beschäftigt, Wege zu finden, wie sich die mentalen Steuerprozesse und die dahinter liegenden Denkprozesse sichtbar machen und beeinflussen lassen.“ (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 18). So wird das Schreiben lehrbar, für den Unterricht und die Betreuung von Schreibenden nutzbar.

### 3 Ein Blick auf den Schreibunterricht

In den letzten Jahren haben sich die Konzepte der Schreibdidaktik ausgehend von einer neuen Sicht auf das Schreiben, die den Prozess des Schreibens stärker in den Fokus nimmt, stark verändert. Prozessorientierte Schreibdidaktik ist so zu einem Schlüsselbegriff der Pädagogik geworden. Die Umsetzung der Konzepte begann vor ca. 40 Jahren in den USA (Nystrand, 2006) und wurde zeitverzögert auch im deutschsprachigen Raum fortgeführt, was zu einer Veränderung der Unterrichtskonzepte geführt hat. Diese Fokussierung auf den Schreibprozess steht im Gegensatz zu den bisherigen, stark am Endprodukt orientierten Konzepten der Aufsatzdidaktik. Man lehrte, was gute Texte sind, nicht aber wie man sie verfasst.

#### 3.1 Aktuelle Situation des Schreibunterrichts

Der Schreibunterricht in der Schule heißt zwar seit den 1980er Jahren nicht mehr Aufsatzunterricht, sondern wird mit neuen Begrifflichkeiten, wie z.B. Schreibunterricht versehen, traditionelle Konzepte wie der „gebundene Aufsatz“ mit festgelegtem Thema, Gliederung, Stil etc. leben aber in der Vermittlung von Textsorten weiter. Zentrale Standardüberprüfungen bedienen sich bewusst dieser Vorgaben, da sie leicht normierbar sind (Fix, 2008, S. 112).

Die Anforderungen an den Schreibunterricht, die der gültige Lehrplan in Österreich in den didaktischen Grundsätzen sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II betont, stellen die Bedeutung der Schreibkompetenz sowie deren Prozesshaftigkeit in den Vordergrund. Gemäß der Bildungs- und Lehraufgabe des Lehrplans der Unterstufe Allgemeinbildender höherer Schulen soll der Schreibunterricht „zu wachsender Sicherheit und zur Bereitschaft führen, unterschiedliche Schreibformen zu gebrauchen“ (RIS, 2015, S. 43) und diese schriftliche Kompetenz wird als „wesentlicher Faktor für die Persönlichkeitsbildung und Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten, berufliche Tätigkeit und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (ebd., S. 40), angesehen. Die Aufgabe der Lehrer/innen wird im Lehrplan der Oberstufe folgendermaßen erläutert:

„Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Schreibprozesse der Schülerinnen und Schüler zu begleiten. Schreibmotivation und Freude am Schreiben sind zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Verantwortung für ihren eigenen Schreibprozess in allen seinen Phasen zu übernehmen – vom Schreibvorhaben bis zum endredigierten Text“ (ebd., S. 106).

Der Schreibunterricht, der diese Kompetenzen vermitteln soll, gilt im Schulalltag als besonders vernachlässigter Bereich (Philipp, 2014). Lehrer/innen beklagen den Arbeitsaufwand beim Korrigieren von Schülerperformanzen und stellen die Sinnhaftigkeit dieser Tätigkeit in Frage, denn „Schüler nehmen nach Rückgabe einer Klassenarbeit meist nur oberflächlich wahr, in welchem Verhältnis die blaue und rote Tinte steht, und haben keine Lust, sich mit ihren Fehlleistungen weiter zu befassen“ (Steinig & Huneke, 2011, S. 142). Ein systematisches Überarbeiten und Diskutieren über Texte scheint im Schreibunterricht wenig verankert zu sein, selbst Studierende zeigen in einer Befragung kein Bewusstsein „über das Potential von Peer-Feedback“ (Saxalber & Witschel, 2010, S. 162).

Auch wird das Schreiben von Schülerinnen und Schülern schon nach wenigen Erfahrungen als lästige Pflicht gesehen. Abgesehen davon, dass man sprachliche Normen berücksichtigen muss, „weil du Falsches und ungeschickt Ausgedrücktes löschen und verbessern kannst, musst du es verbessern“ (Abraham & Kupfer-Schreiner, 2007, S. 8), sind die Gedanken auch zu gliedern, und es ist zu planen, was man sagen möchte. Die Folge ist häufig mangelnde Motivation und eine Reduktion von Schreibaufgaben, was die Angaben der bei PISA 2009 befragten Schüler/innen zeigen. Es werden zwar sehr häufig Hausübungen geschrieben, das Verfassen von längeren Texten, wie Aufsätzen bzw. Aufsatzteilen gibt aber ungefähr die Hälfte mit nur mehrmals im Monat an (Böck, 2012, S. 39). Völlig offen bleibt, ob dieses Verfassen von Aufsätzen für die Entwicklung der Schreibkompetenz förderlich ist und wie Überarbeitungsphasen gestaltet werden.

## 3.2 Förderung der Schreibkompetenz

Gerade die gezielte Förderung der Schreibkompetenz und die Begleitung der Schreibprozesse von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Studierenden erweisen sich in der Praxis allerdings als schwierig umsetzbar. Die Heterogenität der Schreiber/innen, die zu großen, individuellen Unterschieden in Routinen und entwickelten Strategien für das Schreiben führt (Sennewald, 2014, S. 169f.), erfordert hohe Flexibilität und Diagnosefähigkeit der Lehrer/innen, um einen Lernfortschritt zu erzielen.

Dieser Lernfortschritt wird zumeist nicht unmittelbar sichtbar, da die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz nur langsam vor sich geht und eine Auswirkung auf die Beurteilung schriftlicher Arbeiten nicht sofort gegeben ist. Hinzu kommt, dass sich Lehrer/innen durch die Ausbildung nur unzureichend auf den Schreibunterricht vorbereitet fühlen (Philipp, 2015, S. 112).

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, den Schreibunterricht zu gestalten. Vom Vorgeben strikter Regeln und Normen bis hin zu einem sehr freien Unterrichtssetting erstreckt sich die Bandbreite. Ausschlaggebend für die Wahl der Vorgangsweise sind einerseits die Lehrerpersönlichkeit und andererseits die vorgegebene Textsorte. „Die richtige Passung zwischen der Sachperspektive, dem/der Schreibenden und dem/der Lehrenden zu finden, stellt eine große Herausforderung dar.“ (Fix, 2008, S. 131). Das führt zu einer Vermeidung von zielführenden Förderprogrammen.

Nicht nur in den Schulen, sondern auch in den Hochschulen und Universitäten wurde lange Zeit das Lehren von Schreibkompetenz vernachlässigt. Schriftliche Texte wurden und werden vor allem in Rahmen von Seminararbeiten verfasst und haben Prüfungscharakter. Im deutschsprachigen Raum eröffnet 1993 Andrea Frank das erste schreibdidaktische Zentrum für akademisches Schreiben in Bielefeld. Aufgrund des offensichtlichen Bedarfs, Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben zu unterstützen, entwickeln sich in kurzem Zeitraum Schreibzentren in den deutschsprachigen Ländern. Als wichtiger Entwicklungsschritt auf dem Weg zur Förderung der Schreibkompetenz im Hochschulraum ist auch die Einführung von Peer-Tutoring durch Gerd Bräuer anzusehen (Girgensohn, 2012, S. 86f.).

Ausgehend von diesen Ansätzen im Hochschulraum und den Ergebnissen der Schreibforschung, die sich vor allem auf Erfahrungen im anglophonen Raum stützen, wo diese Form der Schreibbegleitung bereits seit den 80er Jahren praktiziert wird, sollte die Funktion von Peers zur Weiterentwicklung der Schreibkompetenz auch in Schulen genutzt werden. Dazu bedarf es allerdings eines Umdenkens in der Schreibdidaktik.

## 4 Der Blick auf den Schreibprozess – ein didaktischer Perspektivenwechsel

Der Schreibprozess gilt als sehr komplex, was beispielsweise die Schreibprozessmodelle von Flower und Hayes (1980) oder Baurmann (1990) zeigen. Flower vergleicht den Schreibprozess mit dem Jonglieren von Bällen, bei dem alle Bälle etwas Unterschiedliches zur gleichen Zeit tun. Der Jongleur muss aber auf alle gleichzeitig achten, damit keiner zu Boden fällt (Abraham & Kupfer-Schreiner, 2007, S. 7). Der Schreibunterricht hat daher die Aufgabe, Schüler/innen darin zu unterstützen, die Teilprozesse des Schreibens, das Planen, Verfassen und Überarbeiten, zu koordinieren und zu verknüpfen. Dadurch hat die Reduktion der Schreibdidaktik auf die Vermittlung von Regeln und Normen von Textsorten und das folgende Abarbeiten dieser Vorgaben ausgedient.

### 4.1 Didaktische Herausforderungen

Die traditionelle Textsortenorientierung entfernt sich immer mehr vom Alltag der Schüler/innen und die produzierten Texte dienen nur mehr der Einübung von Normen. Hinzu kommt, dass der hohe normative Anspruch von Beginn an – selbst beim Erzählen in der Primarstufe werden bereits Kriterien für die Textsorte vorgegeben – als einengend bzw. blockierend empfunden wird. Eine Zuordnung von Textsorten zu Schulstufen, wie es die Curricula immer noch vorgeben, ist ebenso wenig zielführend, da alle sprachlichen Möglichkeiten von Beginn an angelegt sind und in sehr differenzierten Ausprägungen bei den Schülern/Schülerinnen aller Altersstufen vorhanden sind. (Abraham & Kupfer-Schreiner, 2007, S. 9)

Schreibkompetenz wird zudem traditionell am Endprodukt gemessen, Textherstellungskompetenz, wie die Schreibkompetenz auch bezeichnet wird, zeigt sich auch darin, dass Schüler/innen alle Teilprozesse kompetent ausführen können. Sind Schüler/innen in der Lage, alle Aktivitäten und Handlungen „von der ersten Idee bis zum letzten Punkt“ (Abraham & Kupfer-Schreiner, 2007, S. 13) adäquat durchzuführen, ist die Qualität des Endprodukts automatisch gegeben. Für die Schreibdidaktik rücken daher auch Teilprozesse wie das Sammeln

von Ideen, das Auswählen von Informationen, das Planen von Texten, das Formulieren oder das Überarbeiten von Texten in den Fokus.

Eine Didaktik, die den Schreibprozess in den Fokus nimmt, erfordert ein Umdenken von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern, denn sie setzt eine neue Fehlerkultur voraus. Lehrer/innen haben nicht mehr nur den beurteilenden Blick auf Schreibprodukte, sondern diagnostizieren und unterstützen bei der Entstehung von Texten. Schüler/innen hingegen müssen „aushalten lernen, dass ihre unfertigen Zwischenprodukte des Schreibens öffentlich besprochen werden“ (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 30).

Hinzu kommt, dass man dem fertigen Produkt nicht die Entstehungsgeschichte ansieht. In der Unterrichtspraxis schließt man allerdings vom Endprodukt auf die Schreibkompetenz der Verfasser/innen. Hier stellt sich die Frage, ob diese auch tatsächlich gemessen wird oder ob ein Text zu einem nicht bekannten Thema nicht vielmehr das Wissen der Schüler/innen zur Thematik misst (Philipp, 2015, S. 31).

Eine Prozessbegleitung im Schreibunterricht erweist sich insofern als schwierig, da wesentliche Teile des Schreibprozesses im Unterricht nicht stattfinden. Sowohl das Verfassen als auch das Überarbeiten von Texten findet vor allem außerhalb der Schule statt und wird damit der Eigenverantwortung der Schüler/innen übergeben. Auftretende Schwierigkeiten während des Schreibprozesses können daher weder beobachtet noch behoben werden, da sie nicht wahrgenommen werden. Als Ursache dafür geben Lehrer/innen Zeitmangel an.

Der Fokus auf das Überarbeiten von Texten, dem die Schreibforschung große Aufmerksamkeit schenkt, ist im Schreibunterricht noch nicht nachweisbar. So geben Schüler/innen an, dass sie Texte wenig oder gar nicht überarbeiten, da dies ohnehin von den Lehrerinnen und Lehrern nicht kontrolliert wird. Wenn Texte verbessert werden, dann im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik, eine inhaltliche Revision erfolgt nicht (Merz-Grötsch, 2010, S. 58). Fix weist auch darauf hin, dass schwächere Schreiber/innen ihre Texte durch Überarbeitungen nicht verbessern können, da sie keine Strategien für diesen Vorgang kennen. (Fix, 2008, S. 167)

## 4.2 Die Textrevision – eine didaktische Chance

Das Überarbeiten ist ein wichtiger Teil des Schreibprozesses, denn wenige Texte entstehen ohne Revisionen. „Die verbreitete Vorstellung, Texte würden ausschließlich oder auch nur überwiegend am Ende der Formulierungsphase überarbeitet, stimmt – wie wir aus der Schreibforschung wissen – so nicht. Viel verbreiteter ist kontinuierliches Überarbeiten, das mit der ersten Überlegung beginnt und den gesamten Schreibprozess begleitet“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 105). Wenn man vom Überarbeiten spricht, ist also auch die Formulierungsphase mitzudenken.

Überarbeitungen unterscheiden sich in ihrer Komplexität und damit auch in ihrer Qualität. In der Formulierungsphase werden häufig Revisionen an der Textoberfläche, also im Bereich der Normen der Orthografie, der Grammatik oder Syntax durchgeführt. Dies bewirkt auch eine Aufforderung zum Überarbeiten im Unterrichtsgeschehen. Die Auswirkungen auf die Textqualität sind gering. Allerdings bewirkt eine größere Konzentration auf diese Normen aufgrund mangelnder Beherrschung derselben geringere Textlänge und Textqualität (Tschackert, 2013, S. 183).

Inhaltliche Korrekturen oder Korrekturen im Bereich der Struktur, des Aufbaus von Texten erfordern mehr Distanz zum Text, weshalb das Verbessern fremder Texte als einfacher empfunden wird als die Überarbeitung des eigenen Textes. Dies bietet die Möglichkeit, Methoden des Peer-Feedbacks wie die Schreibkonferenz zu nutzen. „Das Besprechen von Texten in der Gruppe ist vor allem für Schüler mit wenig Erfahrung im Überarbeiten sehr vorteilhaft, weil gerade ihnen die Distanzierung zum eigenen Text oft noch sehr schwer fällt“ (Baurmann, 2008, S. 87). Dabei ist nicht zu vergessen, dass Peer-Feedbackmethoden sowohl Anforderungen an die Schreiber/innen der Texte als auch an die Berater/innen stellen. Einerseits muss der Text von den Schreiber/innen vor der Gruppe offen gelegt und der Kritik ausgesetzt werden und andererseits müssen die Berater/innen in der Lage sein, ihre Meinung zum Text zu formulieren und wertschätzendes Feedback zu geben. Die Vorschläge sind dann nach ihren Auswirkungen auf den Text zu beurteilen und gegebenenfalls einzuarbeiten. Diese Methoden erfordern Übung und Anleitung durch die Lehrer/innen, haben sich aber bereits bewährt. (Baurmann, 2008, S. 89f.)

Die Folge aus diesen Erkenntnissen sollte ein Umdenken im Bereich der Schreibdidaktik sein. Nicht nur das Vermitteln von Textsortenwissen und die Korrekturen an der Textoberfläche sollten die Grundlagen für die Vermittlung der Schreibkompetenz sein, sondern alle Teile des Schreibprozesses sollten begleitet werden, um eine optimale Förderung der Schüler/innen beim Erwerb der Schreibkompetenz zu gewährleisten. Dabei kann das Nutzen der Kompetenzen der Peers und die Veränderung der Rolle zu einer Entlastung der Lehrer/innen

führen, die nicht mehr nur als Beurteiler/innen, sondern vielmehr als Berater/innen im Schreibprozess fungieren. Voraussetzung ist eine Umorientierung weg vom Schreibprodukt hin zum Schreibprozess und eine neue Fehlerkultur, in der Fehler auch als Möglichkeit zur Weiterentwicklung gesehen werden.

## 5 Resümee

Der Blick auf den Schreibprozess bietet eine Chance auf einen differenzierten Unterricht, der individuelle Fähigkeiten berücksichtigt. „Der Grad an Versiertheit (Vertrautheit) mit dem Schreiben, das Maß an verfügbarem Wissen und Vorwissen, die lernstrategische Orientierung und die motivationale Kraft“ (Baurmann, 2008, S. 69) sollen Ausgangspunkt für einen schreiberdifferenzierten Unterricht sein, denn während ein/e Schreiber/in sich noch auf das Verstehen der Aufgabenstellung konzentriert, hat sich ein/e andere/r bereits ein Schreibziel gesetzt und plant die Struktur des zu verfassenden Textes.

Die im Unterrichtsgeschehen oft vorherrschende Vorgangsweise, eine Schreibaufgabe „im Gleichschritt“ (ebd., S. 81) zu absolvieren, entspricht keineswegs dem Schreibkompetenzerwerb. Schüler/innen sind nicht in der Lage, das gleiche Thema, die gleichen Ziele zur gleichen Zeit am gleichen Ort mit den gleichen Hilfestellungen zu bearbeiten. Eine Berücksichtigung der heterogenen Voraussetzungen und die Möglichkeit, eigenverantwortlich differenzierte Hilfestellungen einzufordern, unterstützen vor allem schwächere Schüler/innen und erzielen so das bestmögliche Lernergebnis und einen Kompetenzzuwachs.

Das Erkennen, in welcher Schreibphase sich der/die Verfasser/in befindet und die Diagnose, welche Form der Unterstützung erforderlich ist, stellen Lehrer/innen vor große Herausforderungen. Da weder die Curricula der Ausbildung noch das Fort- und Weiterbildungsangebot genügend auf die Begleitung von Schreibprozessen fokussieren, orten Lehrer/innen persönliche Defizite. Dies sollte als Aufforderung gesehen werden, diese Defizite zu beheben, um den Lernenden die bestmögliche Unterstützung beim Erwerb der Schreibkompetenz bieten zu können.

Die Weiterentwicklung des Schreibunterrichts durch eine Fokussierung auf den Schreibprozess anstelle des Schreibprodukts bietet die Möglichkeit, eine Situation, die sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden als unbefriedigend empfunden wird, zu verbessern. Wenn dieser Perspektivenwechsel auch eine Verbesserung der Schreibkompetenz der Lernenden bewirkt, was die Ergebnisse der Schreibforschung durchaus zeigen, sollte dieser Schritt in Angriff genommen werden.

## Literatur

- Abraham, U. & Kupfer-Schreiner, C. (2007). Schreibaufgaben für die Klassen 1 bis 4. Grundschule. Cornelsen Scriptor Berlin.
- Baurmann, J. (2008). Schulisches Schreiben. In M. Kämper van den Boogaart (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik: Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 254–270). Cornelsen Berlin.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Aufl. Cornelsen Berlin.
- Bereiter, C. (1980). *Development in Writing*. In L. Gregg & E. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). Erlbaum Hillsdale.
- BIFIE. 2015. Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch auf einen Blick. Online verfügbar unter: [www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_de\\_srdp\\_auf\\_einen\\_blick\\_2015-01-15\\_0.pdf](http://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_srdp_auf_einen_blick_2015-01-15_0.pdf), [o. A.]
- 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).
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Francke Tübingen.
- Feilke, H. (1995). Gedankengeleise zum Schreiben: Zum Beharrungsvermögen kulturell etablierter Konzepte des Schreibens und des Schreibenlernens. Eine Skizze. In H. Brügelmann (Hrsg.), *Am Rande der Schrift: Zwischen Sprachenvielfalt u. Analphabetismus* (S. 278–99). Libelle: Wissenschaft: Lesen und Schreiben 6. Libelle Lengwil am Bodensee.

- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch. 2. Aufl. (S. 178–92). UTB 8235 Schöningh Paderborn.
- Fix, M. (2008). Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl UTB 2809 Schöningh Paderborn.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
- Graham, S. & Hebert, M. (2010). Writing to Read: How Writing Can Improve Reading. Online verfügbar unter [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), zuletzt geprüft am 13. Februar 2016.
- Halfmann, C. & Raffelsberger-Raup, M. (2015). Starke Schreibbegleitung: Schreibprozesse in Vorwissenschaftlichen Arbeiten erfolgreich unterstützen. IMST – Innovationen Machen Schulen Top. Projekt IMST Klagenfurt.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf (S. 13–35). 1. Aufl. Haupt Bern.
- Merz-Grötsch, J. (2001). Schreiben als System: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. 2.Aufl. Fillibach Freiburg im Breisgau.
- Merz-Grötsch, J. (2010). Texte schreiben lernen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge; [mit CD-ROM]. 1. Aufl. Reihe Praxis Deutsch. Klett Kallmeyer Seelze.
- Nystrand, M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research. In C. MacArthur et. al (Hrsg.), Handbook of Writing Research (S. 11–27). Guilford New York, London. Online verfügbar unter <http://www.english.wisc.edu/nystrand/Soc%20&%20Hist%20Context%20for%20Writing%20Research.pdf>, zuletzt geprüft am 14.05.2015.
- Philipp, M. (2014). Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln. Beltz Weinheim.
- Philipp, M. (2015). Schreibkompetenz: Sozialisation, Komponenten und Förderung. 1. Aufl. UTB 4457. UTB Tübingen.
- RIS – Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen – Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 21.03.2015. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, zuletzt geprüft am 21. März 2015.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In N. Sennewald & S. Dreyfürst (Hrsg.), Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (S. 15–34). UTB 8604: Schlüsselkompetenzen. UTB Leverkusen.
- Saxalber, A. & Wintersteiner, W. (Hrsg.). (2012). Reifeprüfung Deutsch. Studien-Verlag Innsbruck.
- Saxalber, A. & Witschel, E. (2010). Schreiben lernen, um zu lehren: Folgerungen aus einer Umfrage zu den Schreibanforderungen in der Schule und in der Ausbildung zukünftiger LehrerInnen. In A. Saxalber & U. Esterl (Hrsg.), Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben (S. 142–78). *ide-extra* 17. Studien-Verlag Innsbruck.
- Sennewald, N. und Dreyfürst, S. (Hrsg.). (2014). Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. 1. Aufl. UTB 8604: Schlüsselkompetenzen. UTB Leverkusen.
- Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2011). Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung. 4., neu bearb. u. erw. Aufl. Grundlagen der Germanistik 38. Schmidt Berlin.
- Tschackert, K. (2013): Schreibunterricht mit Notebooks – Prozesse, Produkte und Perspektiven: Eine explorative Studie im Mixed Methods Design. Diss. Berlin. Books on Demand Norderstedt.
- Witschel, E. & Saxalber, A. (2012). Von fremden zu eigenen Texten: Folgerungen aus einer LehrerInnenbefragung für den Schreibunterricht in der Sekundarstufe II. *ide* 36, S. 74–85.