

Mischa Mangel

Poetische Schreibkompetenz fördern. Versuch einer Kartierung

Zusammenfassung

Der Bericht liefert einen Überblick über empirische Studien zum literarischen Schreiben im Erstsprachenunterricht. Ausgewertet wurden 61 *peer-reviewte* Beiträge. Mit Blick auf zentrale Parameter (u.a. methodisches Vorgehen, Klassenstufe, Teilnehmende, Textsorte, Förderansatz) zeigt sich ein breites Spektrum. Die Studien des Auswertungskorpus weisen dabei besonders häufig die folgenden Merkmale auf: (1) quantitative Ausrichtung, (2) Verortung in der Primar- bzw. frühen Sekundarstufe I, (3) Teilnahme von bis zu fünfzig Schüler:innen (4) ohne inklusionspädagogischen Bezug, (5) Untersuchung erzählenden Schreibens im Rahmen von (6) Schreibstrategieinstruktion, der Vermittlung von Textmusterwissen oder der Entlastung des Schreibprozesses.

Schlagwörter: Literarisches Schreiben • Kreatives Schreiben • Schreibunterricht • poetische Schreibkompetenz

Abstract

The review provides an overview over empirical studies on literary writing in L1 education. 61 peer-reviewed articles were analyzed. With regard to central parameters (e. g. methodological approach, grade level, participants, genre, intervention approach), a broad spectrum emerges. The studies examined particularly frequently show the following characteristics: (1) quantitative focus, (2) location in primary or early lower secondary education, (3) participation of up to fifty students (4) without special educational needs, (5) investigation of narrative writing in the context of (6) strategy instruction, teaching knowledge of text patterns, or supporting the writing process.

Keywords: literary writing • creative writing • writing instruction • poetic writing competence

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 54. S. 108–126

DOI: 10.21248/dideu.662

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

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

1 Einführung

Dass Schüler:innen im Deutschunterricht literarische Texte schreiben, hat Tradition; nachweisen lässt sich dies bis ins 18. Jahrhundert (vgl. Abraham 2020a: 6, Abraham 2020b: 371). Wie aber sieht es in der Gegenwart aus? Alles in allem dürftig, scheint es, und dies in mindestens doppelter Hinsicht: zum einen mit Blick auf die curriculare Verankerung literarischen Schreibens,¹ etwa in den Bildungsstandards, die zwar grundsätzlich gegeben ist, aber ein „ernstzunehmendes literarästhetisches Schreibcurriculum“ (Kepser/Abraham 2016: 79) vermissen lässt; zum anderen mit Blick auf die Praxis des Deutschunterrichts selbst, in der die literarische Produktion von Schüler:innen grundsätzlich nachgeordnet scheint (vgl. Abraham 2021: 154f., Abraham/Brendel-Perpina 2015: 16–19). Weshalb es sinnvoll sein kann, Lernende literarische Texte schreiben zu lassen, ist demgegenüber fachdidaktisch so emphatisch wie differenziert begründet worden (z. B. Abraham et al. 2022, Abraham 2021). Poetische Schreibkompetenz (vgl. Spinner 2019: 254) zu fördern, ist dabei das eine, Offensichtliche, und ein wertvolles Bildungsziel an sich; damit verbunden sind jedoch auch vielfältige Möglichkeiten zu sprachbildender Textarbeit (z. B. in puncto Wortschatz) und literarischem Lernen generell (z. B. beim Erwerb von Gattungs-/Genrewissen, vgl. Abraham et al. 2022: 5–6). Die empirische Untersuchung literarischen Schreibens im Deutschunterricht stellt vor diesem Hintergrund eine reizvolle Forschungsaufgabe dar; und dies umso mehr, als dass hierzu innerhalb der Deutschdidaktik bislang noch „recht wenig“ (Abraham 2020b: 374) vorliegt.

Anders im internationalen Diskurs: Hier findet sich eine hohe Zahl dahingehender Beiträge – die allerdings derart hoch ist, dass es schwerfällt, die Studienlage zu überblicken und auf dieser Grundlage neue Forschungsvorhaben adäquat zu verorten. Um dies zu erleichtern, versuche ich in dem vorliegenden Bericht, einen ersten Schritt zur Kartierung des Forschungsfelds zum literarischen Schreiben im Erstsprachenunterricht insgesamt zu machen. Dazu skizziere ich zunächst zentrale begriffliche Grundlagen (2.) sowie das methodische Vorgehen (3.), bevor ich in einem nächsten Schritt die Ergebnisse einer umfassenden Literaturrecherche und -auswertung darstelle (4.). Schwerpunkt ist dabei die Studienlage zur Förderung poetischer Schreibkompetenz bei Schüler:innen.

2 Begriffe: kreatives Schreiben, produktionsorientierter Literaturunterricht, literarisches Schreiben

Mag es in der Deutschdidaktik, wie erwähnt, noch nicht allzu viel Empirie zur literarischen Produktion von Schüler:innen geben: An dahingehenden deutschdidaktischen *Konzepten* fehlt es nicht (vgl. im Überblick Abraham 2020b). Zentral sind in diesem Kontext aktuell drei Ansätze, die sich danach unterscheiden lassen, wie sie das Verhältnis von schreibendem Subjekt und literarischem Text konzeptualisieren (vgl. Abraham et al. 2022: 4f.). (1) Das *kreative Schreiben* ist dabei eindeutig auf die Schreibenden fokussiert: Literarische Texte zu verfassen, ist hier eine Möglichkeit der Kreativitätsförderung und des Selbstausdrucks, die Literarizität des Geschriebenen hingegen sekundär (vgl. ebd.: 5, Spinner 2017, Waldmann 2016: 46). (2) Schreibverfahren des *produktionsorientierten Literaturunterrichts* orientieren sich demgegenüber primär an bestehenden literarischen Texten; mit diesen produktiv (z. B. parodistisch) umzugehen, dient vorrangig der Arbeit am Verstehen, nicht der am eigenen Text (vgl. Abraham 2017: 77, Waldmann 2016: 46). (3) Das von Abraham/Brendel-Perpina (2015) entwickelte Konzept des *literarischen Schreibens* nimmt hier eine Mittelstellung ein. Angelehnt an

¹ Für das Verfassen poetischer Texte liegen innerhalb der Deutschdidaktik zahlreiche Bezeichnungen und Konzepte vor (vgl. 2.). In diesem Bericht verwende ich den Begriff ‚literarisches Schreiben‘ mit Kepser/Abraham (2016: 78) als Sammelbegriff „im Sinne eines Schreibens, das bewusst von der sprachlichen Norm abweicht und dabei keine pragmatische Absicht, sondern ästhetische Intentionen verfolgt“.

die kulturelle Praxis Literatur, wie sie sich etwa in der Schreibpraxis professioneller Autor:innen manifestiert, „ist es nicht nur gegenstands- und daher wissens-, sondern auch schreiber- und damit identitätsorientiert“ (Abraham et al. 2022: 5). Ersteres zeigt sich an einer ausgeprägten Ausrichtung an lehr- und lernbaren literarischen Techniken; Letzteres daran, dass diese für eigene literarische Texte genutzt werden, mithin das „Finden einer eigenen Sprache“ (ebd.) ein Ziel dieses Ansatzes ist. Fokussiert wird dabei insgesamt – und hier schließt dieser Forschungsbericht dezidiert an Abraham/Brendel-Perpina (2015) an – die Förderung poetischer Schreibkompetenz (vgl. ebd., Spinner 2019: 254).

3 Suchstrategie, Korpusbildung, Auswertung

In Anlehnung an Bremholm et al. (2022) wurden zunächst *peer-reviewte* Zeitschriftenartikel als Datengrundlage des vorliegenden Berichts bestimmt. Diese wurden in drei thematisch einschlägigen wissenschaftlichen Datenbanken (vgl. z. B. Philipp 2012: 60) ermittelt: *Fachportal Pädagogik*, *ERIC*, *PsycInfo*. Ergänzt wurde dies durch eine Recherche in deutschdidaktischen und Zeitschriften aus Schreibforschung und *Creative Writing Studies*.² Bei einer überschaubaren Anzahl innerhalb einer Zeitschrift wurden alle Ausgaben auf relevante Beiträge geprüft; in den übrigen Fällen und in den Datenbanken wurde mittels unterschiedlicher Deskriptoren (z. B. ‚Schreiben‘, ‚Schreibkompetenz‘, ‚Kreatives Schreiben‘, ‚Schreibunterricht‘) im Zeitraum der letzten fünfzehn Jahre (also ab 2008) recherchiert. Anzumerken ist zum einen, dass unter Rückgriff auf die entsprechende Taxonomie bei Abraham/Brendel-Perpina (2015: 52–54) auch Deskriptoren genutzt wurden, die Gattungen literarischen Schreibens bezeichnen, nämlich lyrisches, erzählendes, szenisches und filmisches Schreiben. Zum anderen habe ich – ohne die Suche unter Rekurs auf ein bestimmtes Konzept literarischer Textproduktion (vgl. 2.) engzuführen – alle Beiträge ausgewählt, in denen Lernende erkennbar *eigene* literarische Texte schreiben (und z. B. nicht lediglich bestehende Texte umschreiben, vgl. Waldmann 2016). Die Auswahl beschränkt sich schließlich auf Artikel, die literarisches Schreiben im Kontext schulischen Erstsprachenunterrichts fokussieren (im Gegensatz zu Fremd- und/oder Zweitsprachenunterricht, Erwachsenenbildung, außerschulische Lernorte).

Gefunden wurden 159 Artikel. Diese wurden zum einen anhand von Titel und Abstract nach Forschungsthemen sortiert (4.1). Zum anderen wurden diejenigen 61 Beiträge, welche zentral die Förderung poetischer Schreibkompetenz von Schüler:innen untersuchen und damit den thematischen Schwerpunkt des vorliegenden Berichts bilden, kodiert. Entwickelt wurde das Kodiersystem deduktiv-induktiv in Auseinandersetzung mit Bremholm et al. (2022), Nußbaum/Pohl (2021), Abraham/Brendel-Perpina (2015) und den Daten selbst. Das Kodiersystem spiegelt sich direkt in den einzelnen Abschnitten der Ergebnisdarstellung wider (4.2).

Zu bedenken sind bei der Darstellung der Ergebnisse die folgenden Limitationen: Es wurden lediglich deutsch- und englischsprachige Beiträge ausgewertet. Auch hätte in weiteren Datenbanken (z. B. *web of science*) und im Hinblick auf die Deutschdidaktik insbesondere auch in Sammelbänden recherchiert werden können. Vollständigkeit ist also nicht gewährleistet. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diejenigen Publikationen gefunden wurden, die für eine Skizze des Forschungsfelds wesentlich sind. In diesem Sinn werden die Studien des Auswertungskorpus keiner systematischen

² Einbezogen wurden die folgenden wissenschaftlichen Zeitschriften: *Didaktik Deutsch*, *leseforum.ch*, *Leseräume*, *Medien im Deutschunterricht*, *Journal für Schreibwissenschaft*, *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *Writing and Pedagogy*, *Writing in Practice*, *Journal of Creative Writing Studies*, *New Writing*.

Qualitätsprüfung unterzogen. Eine Meta-Analyse, welche die jeweils erforschten Fördermaßnahmen daraufhin prüft, wie wirksam diese zur Förderung poetischer Schreibkompetenz sind, bleibt späteren Arbeiten vorbehalten.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Artikel des Auswertungskorpus zunächst unterschiedlichen Forschungsthemen zugeordnet, was einen ersten Überblick über das hier zu skizzierende Feld ermöglicht (4.1). Anschließend werden diejenigen Studien umfassender analysiert, welche die Förderung poetischer Schreibkompetenz untersuchen (4.2).

4.1 Literarisches Schreiben im Erstsprachenunterricht: Themen empirischer Forschung

Im Auswertungskorpus lassen sich die folgenden übergreifenden Forschungsthemen identifizieren:³ (1) literarisches Schreiben und Bildungsmedien/Curriculum (drei Artikel), (2) Unterricht im engeren Sinn⁴ (z. B. Anteil von literarischem Schreiben im Unterricht, drei Artikel), (3) Erfassung (z. B. über *Keystroke Logging*) und Auswertung literarischer Schreibprozesse im Vollzug (vier Artikel), (4) Beurteilung/Bewertung literarischer Schreibprodukte (vier Artikel), (5) inhalts-/sprachsystembezogene Lernertextanalyse (acht Artikel), (6) literarisches Schreiben im Kontext anderer Forschungsschwerpunkte, etwa Literalität oder Schreibmotivation generell (18 Artikel), (7) literarisches Schreiben im Zusammenhang mit individuellen Lernervariablen, Wissensbeständen und Kompetenzen (z. B. Motivation, Textmusterwissen, Lesekompetenz, 26 Artikel), (8) Lehrkräfteforschung⁵ (30 Artikel), (9) Studien zur Förderung der poetischen Schreibkompetenz von Schüler:innen (63 Artikel).⁶

4.2 Poetische Schreibkompetenz fördern: Studienlage

4.2.1 Metadaten

Veröffentlichte Artikel pro Jahr. Über den Untersuchungszeitraum zeigt sich insgesamt ein leichter Anstieg an Veröffentlichungen (vgl. Abb. 1). So stehen zwei Artikeln im Jahr 2008 sechs im Jahr 2019 gegenüber. Dabei zeigen sich in den Daten einerseits leichte Rückgänge in der Veröffentlichungsmenge (z. B. 2020), andererseits deutliche Peaks (2012, 2021). Dass für das Jahr 2022 vergleichsweise wenig Artikel erfasst wurden, mag daran liegen, dass diese noch nicht in den entsprechenden wissenschaftlichen Datenbanken verzeichnet sind.

³ Sechs Beiträge konnten keinem übergreifenden Thema zugeordnet werden. Mit Blick auf den Umstand, dass in den hier sortierten Studien jeweils auch andere Forschungsthemen berührt werden können, war für die Kategorisierung ausschlaggebend, welches Thema bei einer gegebenen Studie im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht.

⁴ Die Kategorienbildung erfolgte hier im Anschluss an Kleinbub 2018.

⁵ Die Kategorienbildung erfolgte hier im Anschluss an Lessing-Sattari/Wieser 2018.

⁶ Zusammengefasst werden in dieser Kategorie empirische Studien unterschiedlichen Designs (z. B. Interventionsstudien mit Experimental- und Kontrollgruppe, Aktionsforschungsstudien, *Design-Based-Research-Studien*), denen gemeinsam ist, dass sie die Förderung der poetischen Schreibkompetenz von Schüler:innen zum Ziel haben. Zwei dieser Studien waren nicht zugänglich und werden daher nicht mit ausgewertet.

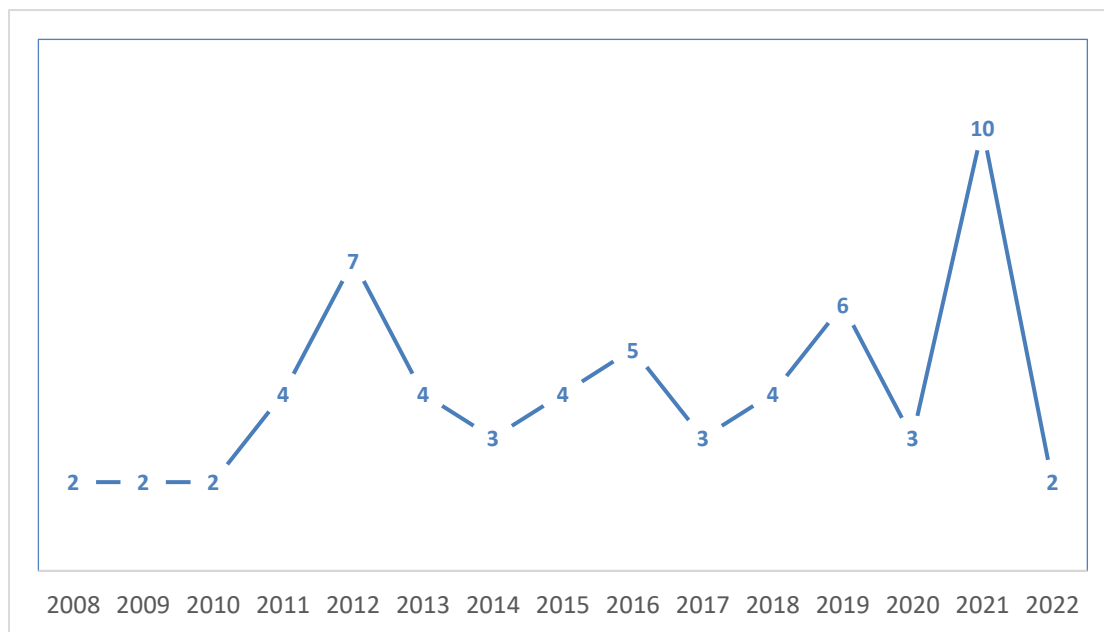


Abb. 1: Veröffentlichte Artikel pro Jahr

Sprache der Publikation. Die Artikel des Auswertungskorpus wurden nahezu ausschließlich in englischer Sprache verfasst. Es findet sich lediglich ein deutschsprachiger Artikel.

Land der Veröffentlichung. Ausgewertet wurde nach „Dienstort-,Nationalität“ (Nußbaum/Pohl 2021: 107) des/der Erstautor:in (vgl. Tab. 1). Auffällig ist, dass siebzig Prozent der ausgewerteten Studien aus den folgenden drei Ländern stammen: USA (44%), Türkei (15%), UK (11%).

Jahrgangsstufe. Die große Mehrheit der Studien wurde in jenen Jahrgangs- bzw. Klassenstufen durchgeführt, die in Deutschland der Primar- bzw. der frühen Sekundarstufe I zugerechnet werden können.⁷ Abgesehen von einem ‚Ausreißer‘ (zwei Studien in Klasse 10) zeigt sich dabei ein regelmäßiges Muster: Die Anzahl der Studien nimmt bis zur vierten Jahrgangsstufe stetig zu (18 Studien), dann kontinuierlich ab (keine Studie in Klasse 9). Studien zum literarischen Schreiben von Schüler:innen jenseits der zehnten Jahrgangsstufe finden sich im Auswertungskorpus nicht.

⁷ Teilweise wurden Schüler:innen aus mehreren Jahrgängen untersucht. In diesen Fällen habe ich jedes entsprechende Vorkommen einer Klassenstufe einzeln gezählt, weshalb die Anzahl der in Abbildung 2 gelisteten Studien die Anzahl der untersuchten Studien übersteigt. Teils wurden keine diesbezüglichen Angaben gemacht; diese Studien wurden mit Blick auf die Analyse der Verteilung der Studien nach Jahrgangsstufen nicht berücksichtigt.

Tab. 1: Verteilung der Studien nach Ländern (n= 61)

Land	n	%
USA	27	44%
Türkei	9	15%
UK	7	11%
Deutschland	3	5%
Griechenland	2	3%
Indonesien	2	3%
Kanada	2	3%
Neuseeland	2	3%
Brasilien	1	2%
Malaysia	1	2%
Niederlande	1	2%
Oman	1	2%
Rumänien	1	2%
Singapur	1	2%
Taiwan	1	2%

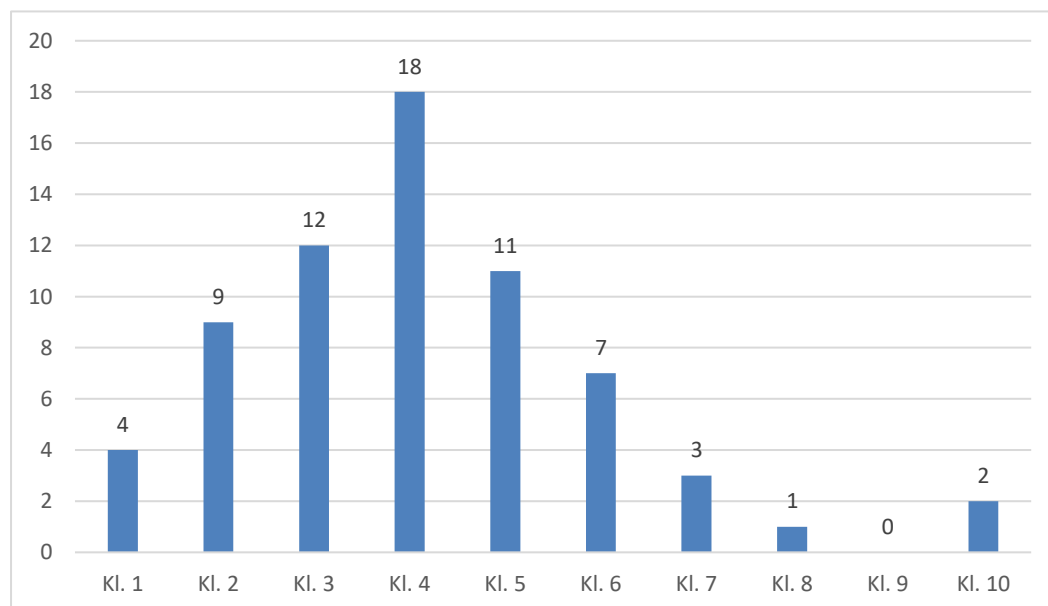


Abb. 2: Verteilung der Studien nach Jahrgangsstufen

Anzahl der teilnehmenden Schüler:innen. Im Auswertungskorpus dominieren Studien mit eher geringer Teilnehmendenzahl (70%).⁸ Im Einzelnen nehmen an 19 Studien (32%) ein bis zehn, an 23 Studien (38%) elf bis fünfzig Schüler:innen teil (vgl. Abb. 3).

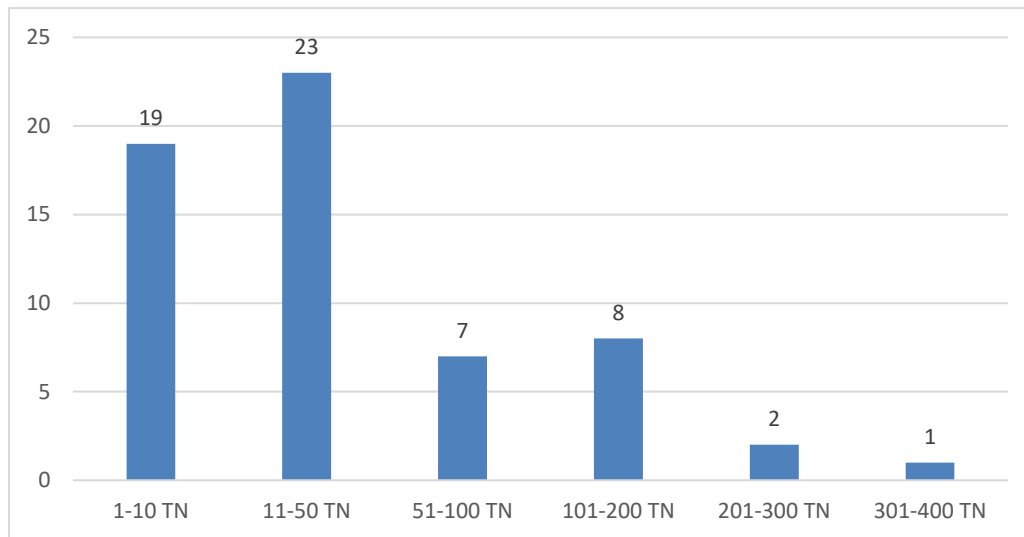


Abb. 3: Verteilung der Studien nach Anzahl der teilnehmenden Schüler:innen

Marginalisierte Gruppen. Knapp dreißig Prozent der Studien (n=18, 29,5%) konzentrieren sich auf marginalisierte Gruppen⁹ von Schüler:innen. Inklusionspädagogisch gesprochen, handelt es sich um Schüler:innen mit (1) (schreibbezogenen) Lernschwierigkeiten (11 Studien), (2) Autismus-Spektrum-Störungen (fünf Studien), (3) Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (zwei Studien). Die übrigen 43 Studien (70,5%) weisen diesbezüglich keinen spezifischen Fokus auf.

4.2.2 Methodenbezogene Merkmale

Methodisches Paradigma. Mit Blick auf ihre methodische Konzeption¹⁰ sind 30 Studien (49%) des Auswertungskorpus quantitativ und 14 Studien (23%) qualitativ ausgerichtet. 17 Studien (28%) nutzen sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden.

Auswertung der Schreibprodukte. Um Kompetenzzuwächse im Bereich literarischen Schreibens nachweisen zu können, ist der Blick auf die entsprechenden Schreibprodukte zentral; im Auswertungskorpus dokumentiert sich dies darin, dass nahezu alle Studien (n=58, 95%) dazu die literarischen Texte der Schüler:innen auswerten. Dabei zeigt sich, dass die weitaus meisten Studien (n=47, 77%) Textqualität anhand eines *Scorings* von Lernertexten bestimmen; es wird also über eine vorab definierte Skala eingeschätzt, wie gelungen ein gegebener Text ist bzw. ob er bestimmte Merkmale aufweist oder nicht. Die daraus resultierenden Punktwerte ermöglichen im Anschluss statistische (Pretest-/Posttest-)Analysen. Dieses Vorgehen sei an Finlayson/McCrudden (2021: 371) exemplarisch illustriert:

⁸ Mattos Guimarães (2009) macht diesbezüglich keine Angabe.

⁹ Die *World Health Organization* (2010) definiert marginalisierte Gruppen wie folgt: „groups of people who, due to factors usually considered outside their control, do not have the same opportunities as other, more fortunate groups in society. Examples might include unemployed people, refugees and others who are socially excluded.“

¹⁰ Kodiert wurde in Anlehnung an die Beschreibung der Merkmale ‚quantitativ‘, ‚qualitativ‘ und ‚qualitativ-quantitativ‘ bei Nußbaum/Pohl (2021: 112).

We scored each writing sample for each of the seven essential story components (characters, setting, time, goals of the main character, actions of the main character, ending, and characters' feelings) on a scale of 0 (absent), 1 (present but not developed), or 2 (developed; Zumbrunn & Bruning, 2013). Thus, overall scores for each writing sample could range from 0 to 14. [...] Interrater reliability (85%) was similar to previous studies (Harris et al., 2012, 2015, 2019; McKeown et al., 2019). Differences in scores were resolved through discussion to reach 100% agreement.

Im Auswertungskorpus liegen 37 Studien (61%) vor, die Textqualität *ausschließlich* durch ein solches *Scoring* ermitteln. Dass auf dieser Grundlage etwas zum Vorhandensein bestimmter Merkmale in einem gegebenen Lernertext und zur dahingehenden Veränderung über den Interventionszeitraum gesagt werden kann, aber nur wenig über ihre konkrete Realisierung (z. B. welche erzählerischen Mittel zur Gestaltung der erzählten Welt wie genutzt werden), liegt auf der Hand. Dabei ergänzen zehn Studien (16%) das *Scoring* der Lernertexte um ihre qualitative Beschreibung. Mit Blick auf das diesbezügliche Vorgehen zeigt sich ein weites Spektrum: Es reicht von der exemplarischen Analyse eines Lernertexts (vgl. Chong/Lee 2012) über die Diskussion ausgewählter Textmerkmale wie die Gestaltung von Anfang und Ende zum Zweck der Illustration (vgl. Brady/Millard 2012) bis hin zu einer Ergebnisdarstellung, welche das *Scoring* von Textmerkmalen (z. B. Wortwahl, *sentence fluency*) der erhobenen Schreibprodukte systematisch ergänzt durch diesbezüglich vertiefende Einzelanalysen (vgl. Premont et al. 2017).

Unter den verbleibenden 11 Studien (18%), in denen eine Auswertung der Lernertexte erfolgt, finden sich neun (15%) mit dahingehender qualitativer Ausrichtung.¹¹ Zwei Studien werten die Schreibprodukte der Lernenden literaturunspezifisch bzw. intransparent aus.¹²

4.2.3 Gegenstandsbezogene Merkmale

Strukturierung des Schreibprozesses. Bei aller Kritik (z. B. Ortner 2000) und der unhintergehbaren Rekursivität der dazugehörigen Teilprozesse: Die schreibdidaktisch gängige Dreiteilung der Textproduktion in die bekannten Phasen (Planen/Ideenfindung – Formulieren – Überarbeiten) hat sich nicht nur in Bezug auf pragmatisches, sondern auch mit Blick auf literarisches Schreiben als probates Mittel erwiesen, um unterrichtliche Schreibprozesse zu strukturieren (vgl. Abraham 2021). In 22 der ausgewerteten Studien (37%) sollen die teilnehmenden Schüler:innen diese Phasen dabei vollständig durchlaufen. Im verbleibenden Auswertungskorpus zeichnet sich ein Schwerpunkt auf dem Formulieren ab. So finden sich 19 Studien (32%), in denen die Schüler:innen ihre literarischen Texte zunächst planen bzw. Ideen für diese sammeln, um anschließend mit der Formulierungsarbeit zu beginnen; 14 Studien (23%), in denen die Schüler:innen ohne *prewriting activity* literarisch schreiben; sowie eine Studie, die neben dem Formulieren auch die Überarbeitung des Formulierten berücksichtigt. Darüber hinaus liegt im Auswertungskorpus eine Studie vor, die ausschließlich das Planen eines literarischen Texts untersucht. Drei Studien fokussieren Revisionsprozesse.¹³

¹¹ Kodierende Auswertungsverfahren bilden hier die größte Gruppe (vier Studien).

¹² So bemessen Pennington et al. (2011) Kompetenzerwerb mit Blick auf „story-writing skills“ (ebd.: 24) anhand des rein quantitativen Zuwachses an Worten und Sätzen zwischen Pre- und Posttest, während Sears (2012) und Wood (2016) ihrer Einschätzung der Lernertexte kein transparentes Auswertungsverfahren zugrunde legen.

¹³ Der Beitrag von Alkaaf (2018) macht hierzu lediglich vage Angaben und wurde daher hier nicht in die Analyse mit einbezogen.

Literarische Gattung. Die überwältigende Mehrheit der ausgewerteten Studien (n= 58, 95%) ist dem erzählenden Schreiben gewidmet. Drei Studien (5%) beschäftigen sich mit lyrischem Schreiben. Studien zum szenischen oder filmischen Schreiben finden sich im Auswertungskorpus nicht.

Konzeptualisierung. In welcher literarischen Gattung Lernende in einem gegebenen Studienkontext schreiben, sagt noch wenig darüber aus, wie dieses Schreiben von den Forschenden konzeptionell gerahmt wird. Dabei wird die Frage, welches Verständnis literarischen Schreibens forschungsleitend ist, in acht Studien (13%) des Samples nicht hinreichend beantwortet; etwa weil Angaben zur Beschaffenheit der untersuchten literarischen Texte inhaltlich nicht näher (z. B. Winarni et al. 2021) oder aber literaturunspezifisch gefüllt werden (z. B. van Weerdenburg et al. 2019).¹⁴ Die übrigen 53 Studien (87%) weisen diesbezüglich eine große Bandbreite auf. Hinsichtlich ihrer Konzeption lassen sie sich danach unterscheiden, ob sie (1) gattungsübergreifend von literarischem Schreiben bzw. *Creative Writing* an sich oder (2) gattungsbezogen von lyrischen oder erzählenden Texten bzw. entsprechenden Untergattungen (z. B. der *flash fiction*) ausgehen. Die folgende Abbildung illustriert die diesbezügliche Verteilung.

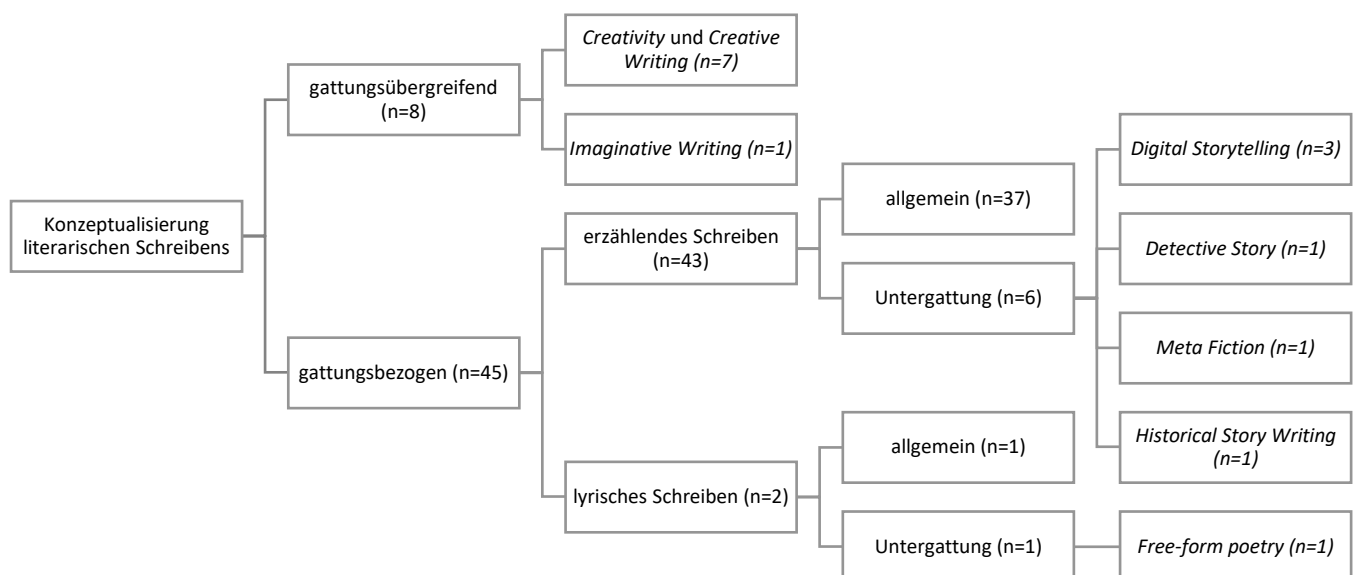


Abb. 4: Verteilung der Studien nach Art der Konzeptualisierung literarischen Schreibens

Hervorzuheben sind zwei grundsätzliche Befunde. Zum einen ist eine gattungsübergreifende Konzeptualisierung literarischen Schreibens im Auswertungskorpus vergleichsweise selten; sie ist in lediglich acht Studien (13%) auszumachen. Bis auf eine Ausnahme (vgl. Abb. 4) beziehen sich diese sämtlich auf die (ineinander verschränkten) Diskurse zum *Creative Writing*¹⁵ bzw. zum Kreativitätsbegriff generell.¹⁶

Zum anderen dominieren im Feld der gattungsbezogenen Konzeptualisierung literarischen Schreibens Studien, die von einem allgemeinen Begriff erzählenden bzw. lyrischen Schreibens ausgehen.

¹⁴ Hier wird Kompetenz im erzählenden Schreiben u. a. über die Auszählung von „function words“ (ebd.: 146) bestimmt.

¹⁵ Creative Writing ist dabei nicht mit seiner deutschsprachigen Lehnübersetzung und ‚Anverwandlung‘ – dem kreativen Schreiben – zu verwechseln. Mit Blick auf Ziele und Verfahren ist es am ehesten dem literarischen Schreiben nach Abraham/Brendel-Perpina (2015) verwandt (vgl. 2.).

¹⁶ Für einen ähnlichen Zugriff innerhalb der Deutschdidaktik vgl. Spinner 1993.

Besonders aufschlussreich ist ein Blick auf die diesbezüglich größte Gruppe, also jene 37 Studien (61%), die sich ganz grundsätzlich dem erzählenden Schreiben widmen. Auffällig ist, dass diese mehrheitlich durch ein stark reduziertes Verständnis literarischer Narration geprägt sind. Dies zeigt sich deutlich an der näheren Bestimmung der Textsorte, die im Zentrum des Schreibprozesses steht. Was also ist, im Rahmen der hier fokussierten Studien, eine Geschichte? Beantwortet wird diese Frage in 29 Fällen nicht etwa mit einer (knappen) Diskussion entsprechender gattungstheoretischer Konzeptionen, sondern vielmehr *en passant* – im Kontext einer Darstellung der Kriterien, nach denen die Texte der Schüler:innen ausgewertet werden. Konkret liegt in diesen Studien eine Geschichte dann vor, wenn einige „essential story components“ (Zumbrunn/Bruning 2013: 91), „story elements“ (Asaro-Saddler 2014: 78) oder auch „key story elements“ (Cataldo/Alanís 2021: 41) gegeben sind. Beispielhaft zitiert sei die entsprechende Passage bei Finlayson/McCrudden (2019: 311): „(1) character(s), (2) setting, (3) time, (4) goals of the main character, (5) actions of the main character, (6) ending, and (7) the characters’ feelings“.

Das bloße Vorhandensein oder Fehlen solcher Textelemente mag sich im Rahmen quantitativer Analysen praktikabel auszählen lassen. Mit Blick auf die *Qualität* einer Geschichte ist damit allerdings wenig gesagt. Philippakos et al. (2019: 255), deren Studie neben Wong/Hew (2010) zugleich die einzige des Auswertungskorpus ist, die eine mehr als kursorische Herleitung erzählenden Schreibens bietet, führen dies folgendermaßen aus:

A good story is far more than just its organizational components and text structure. Writing an engaging story requires the author not only to include the story elements but also to assure that a) the characters are well described for the reader to connect with them and determine their personality traits, b) the problem makes sense, c) the events are sequential and logical, and d) the solution is connected to that problem and not to a new invention.

Dies wirft insgesamt die Frage auf, inwiefern ein Zuwachs an genuin *poetischer* Schreibkompetenz auf der Grundlage derartiger Merkmalskataloge überhaupt beschrieben werden kann. Aus literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektive scheint die skizzierte Konzeptualisierung erzählenden Schreibens jedenfalls mindestens ausbaufähig. Dass differenziertere Lösungen möglich sind, die den Reichtum der entsprechenden kulturellen Praxis aufgreifen, zeigen nicht nur die im Auswertungskorpus spärlich vertretenen Studien zu narrativen Untergattungen wie der Detektivgeschichte (vgl. Mattos Guimarães 2009), sondern auch vorliegende Implementationen erzählenden Schreibens im Kontext deutschdidaktischer Projekte (vgl. Abraham 2021: 53–55, Krottenthaler 2013, Krottenthaler 2020, Wörner et al. 2012).

Förderansatz. Inwiefern literarisches Schreiben bei Schüler:innen gefördert werden kann, hängt im Kontext einer Angebots-Nutzungs-Konzeption von (Deutsch-)Unterricht (vgl. Helmke 2015, Winkler 2021) nicht zuletzt entscheidend davon ab, welche diesbezüglichen Maßnahmen bzw. Ansätze einer solchen Förderung zugrunde gelegt werden. Welchen Untersuchungsschwerpunkt die ausgewerteten Studien in diesem Sinn jeweils fokussieren, illustriert die folgende Tabelle.¹⁷

¹⁷ Frei von Überschneidungen ist die Tabelle nicht. So werden beispielsweise im Kontext von Schreibstrategieinstruktion auch Modelltexte verwendet (vgl. z. B. Zumbrunn/Bruning 2013). Für die hier vorgenommene Kategorisierung war jeweils ausschlaggebend, welche Fördermaßnahme bei einer gegebenen Studie im Zentrum steht.

Tab. 2: Klassifikation der ausgewerteten Studien nach Fördermaßnahmen

Art der Fördermaßnahme	n	%	Studien
Schreibstrategieinstruktion	17	28%	Alkaaf 2018, Asaro-Saddler 2014, Adkins/Gavins 2012, Brunstein/Glaser 2011, Bülbül/Özmen 2021, Dunn 2013, 2015, Dunn/Finley 2010, Dunn/Miller 2016, Finlayson/McCrudden 2019, 2021, Glaser et al. 2012, Harris et al. 2015, Mourgkasi/Mavropolou 2018, Philippakos et al. 2019, Tracy et al. 2009, Zumbrunn/Bruning 2013
Vermittlung von Textmusterwissen I: Schreiben in literarischen (Unter-)Gattungen	10	16%	Ayten/Plater 2021, Demény 2020, Demirci/Okur 2021, Mattos Guimarães 2009, Watanabe/Hall-Kenyon 2011, Sarıca/Usluel 2016, Uslu/Uslu 2021, Winarni et al. 2021, Wood 2016, Yamaç/Ulusoy 2016
Vermittlung von Textmusterwissen II: Modelltexte studieren	8	13%	Brady/Millard 2012, Certo 2015, Chen/Lie 2021, Lin-Siegler et al. 2015, Nelson et al. 2022, Pantaleo 2016, Premont et al. 2017, Spencer/Petersen 2018
Schreiben zu Stimuli (z. B. Zeichnungen, Fotografien)	7	11%	Barbot et al. 2013, Cataldo/Alanís 2021, Dunn et al. 2021, Kirginas 2022, Patera et al. 2008, Sears 2012, Susanti et al. 2019
Digitales Schreiben ¹⁸	7	11%	Aktaş/Akyol 2020, Chong/Lee 2012, Connolly/Burn 2019, Pennington et al. 2011, Pennington et al. 2012, Pennington et al. 2014, Wong/Hew 2010
Dramapädagogische Intervention	3	5%	Dalby/Burton 2013, Lee et al. 2017, Mayes et al. 2020
Kollaboratives Schreiben	2	3%	Lee et al. 2019, Roberts/Eady 2012
Förderung von Schreibmotivation	1	2%	Grünke 2019
Lehrgang zum Tastaturschreiben	1	2%	van Weerdenburg et al. 2019
Strukturierte Selbsteinschätzung	1	2%	Goddard/Sendi 2008
Inhaltsbezogene Überarbeitungsziele ¹⁹	1	2%	Graham et al. 2021
<i>Enacting</i> von Identitäten in einer Gemeinschaft von Autor:innen ²⁰	1	2%	Dobson/Stephenson 2017

¹⁸ Mit dem Begriff sind hier Schreibanlässe „unter Einbezug digitaler Endgeräte, digitaler Software und digitaler Plattformen im Netz“ (Wampfler 2020: 11) gemeint.

¹⁹ „Content Revising Goals“ (Graham et al. 2021)

²⁰ Im Original: „Enacting Identities in a Community of Writers“ (Dobson/Stephenson 2017). Im Hinblick auf das zugrunde liegende schreibdidaktische Konzept lassen sich „Community of Writers workshops“ (ebd.: 163), stark verkürzt, darüber definieren, dass Lehrende und Lernende zusammen schreiben, wodurch eine Gemeinschaft von Autor:innen entsteht. Mit Mattenklott (1979) ließe sich in diesem Kontext auch von „literarischer Geselligkeit“ sprechen. Dobson/Stephenson (2017) kombinieren eine solche Gemeinschaft von Autor:innen mit der Möglichkeit, schreibend verschiedene Identitäten ‚durchzuspielen‘, und kommen auf Basis von „Gee’s (2010) language-context discourse analysis“ (ebd.: 164) zu dem Schluss, dass dies das literarische Schreiben der Lernenden fördern kann.

Mit Bezug auf die Art der erforschten Fördermaßnahmen zeigen sich drei Schwerpunkte. Am häufigsten im Auswertungskorpus vertreten sind mit 17 Studien (28%) Arbeiten zur Schreibstrategieinstruktion, also zur Vermittlung von „Verfahren, die wiederholt zur Bewältigung ähnlicher Schreibaufgaben oder Probleme angewendet werden“ (Sturm 2008). Die größte Gruppe (12 Studien) bilden hierbei solche, die dem Strategietraining „Self-Regulated Strategy Development“ (SRSD) folgen (vgl. Harris/Graham 2009), das als eine der am besten untersuchten (und effektivsten) Schreibfördermaßnahmen generell gelten kann (vgl. Philipp 2012, 2017). Entsprechende Trainings sind dabei mit Blick auf recht unterschiedliche (meist pragmatische) Textsorten entwickelt und erforscht worden; „these include personal narratives, storywriting, persuasive essays, report writing, expository essays, and state writing tests“ (Harris/Graham 2009: 117). Insgesamt dokumentiert sich hier die Grundannahme, dass literarische und pragmatische Schreibprozesse sich eher ähneln als unterscheiden (vgl. dazu auch Bishop 1994). Dies ist literaturwissenschaftlich wie literaturdidaktisch nicht unwidersprochen geblieben, insbesondere was die im Rahmen von Strategievermittlung angenommene Planbarkeit literarischer Schreibprozesse betrifft (vgl. Gans 2018, Grésillon 2015, Zanetti 2022) – Einwände, die insgesamt allerdings vornehmlich auf die Tätigkeit professioneller Autor:innen Bezug nehmen. Möglicherweise ist hiermit tatsächlich eine Grenze schreibdidaktischer Interventionen im Feld des Literarischen benannt. Nun „ist Professionalität [...] für kein Schulfach ein diskutierter Maßstab“ (Kepser/Abraham 2016: 79). Insofern scheint es zielführend, die Andersartigkeit literarischer Textproduktion nicht zu verabsolutieren, sondern evidenzbasierte schreibdidaktische Verfahren auch für das literarische Schreiben von Schüler:innen fruchtbar zu machen.

Nachweislich wirksame Ansätze der empirischen Schreibdidaktik (vgl. im Überblick Philipp 2012) sind dabei auch grundlegend für die zwei weiteren Forschungsschwerpunkte im Auswertungskorpus. Zu nennen sind hier (1) diejenigen 18 Studien (29%), die den Erwerb von Textmusterwissen fokussieren, indem sie das Schreiben in literarischen (Unter-)Gattungen (10 Studien, 16%) bzw. das Studium von Modelltexten (acht Studien, 13%) untersuchen. (2) Einen weiteren Schwerpunkt bilden mit 14 Studien (22%) solche, welche die Entlastung des Schreibprozesses in den Mittelpunkt stellen; sei es, dass sie das Schreiben ausgehend von vorgegebenen Stimuli (z. B. Fotografien) initiieren (sieben Studien, 11%), sei es, dass sie dieses durch digitale Tools (z. B. eine entsprechende Lernsoftware, Chong/Lee 2012) unterstützen (sieben Studien, 11%).

5 Fazit und Forschungsdesiderata

Neben einer ersten thematischen Sortierung aktueller Forschungsliteratur zum literarischen Schreiben im Erstsprachenunterricht (vgl. 4.1) habe ich in dem vorliegenden Bericht versucht, diesen Diskurs hinsichtlich eines bestimmten Schwerpunkts weiter zu systematisieren (vgl. 4.2).²¹ Neue Forschungsvorhaben innerhalb dieses Felds können hier anknüpfen. Mit Blick auf die *Ergebnisse* der analysierten Studien, die aus konzeptionellen Gründen nicht fokussiert wurden, könnten solche Vorhaben von der übergreifenden Beobachtung profitieren, dass diejenigen Studien, die evidenzbasierte Ansätze der empirischen Schreibdidaktik zur Förderung literarischen Schreibens bei Schüler:innen nutzbar machen (vgl. 4.2.3), nahezu ausnahmslos positive Ergebnisse berichten (und nicht etwa an einer vermeintlich unhintergehbaren Alterität poetischer Schreibprozesse scheitern). In Entspre-

²¹ Wie dargelegt, beschränkt sich das Auswertungskorpus auf *peer-reviewte* deutsch- und englischsprachige Beiträge. Dazu sei an dieser Stelle angemerkt, dass ein Seitenblick in dahingehend relevante deutschsprachige Sammelbände (vgl. Bär/Uhl 2018, Hochreiter et al. 2009, Maurer et al. o. J., Willms 2021) keinen Anlass dafür bietet, die Befunde, die sich auf der Grundlage der hier ausgewerteten Beiträge ergeben haben, wesentlich zu ändern.

chung zu einschlägigen metaanalytischen Befunden (vgl. Philipp 2017) haben sich dabei innerhalb des Auswertungskorpus insbesondere Schreibstrategietrainings als wirksam erwiesen: Die dahingehenden Studien verzeichnen günstige Effekte sowohl mit Blick auf die (holistisch eingeschätzte) Qualität der Lernertexte und den Einbezug textsortenspezifischer Elemente („story elements“ o. Ä.) als auch mit Blick auf andere Variablen, etwa Schreibwissen (vgl. Zumbrunn/Bruning 2013), schreibbezogene Selbstwirksamkeit (vgl. Brunstein/Glaser 2011) und Schreibmotivation (vgl. Harris/Graham/Adkins 2015).

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsberichts insgesamt könnten künftige empirische Studien zum literarischen Schreiben im Erstsprachenunterricht m. E. mindestens fünf Aspekte berücksichtigen. (1) So könnte das Feld – auch im Sinne einer Konventionalisierung literarischer Textproduktion nach der Primarstufe – generell gewinnen, wenn mehr Studien entstünden, welche die literarischen Schreiblernprozesse von Schüler:innen jenseits der 6. Jahrgangsstufe fokussieren. Ergänzen ließe sich dies (2) durch eine Ausweitung der untersuchten Gattungen: Lyrische, szenische und filmische Formen des Schreibens wären genauso umfassend in den Blick zu nehmen wie erzählende. (3) Insofern, wie textgenetische Editionen eindrucksvoll belegen (z. B. Rühmkorf 2009), die Bedeutung des Überarbeitens für die Entstehung literarischer Texte kaum zu unterschätzen ist, wäre eine intensivere Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernende in der Revision ihrer poetischen Entwürfe vorgehen und unterstützt werden können, ebenfalls gewinnbringend. Bei literarischen Texten von Schüler:innen scheint mir dies auch deshalb zentral, um einer wiederholt berichteten Tendenz zu begegnen, die darin besteht, dass „bereits erste Versuche [...] für fertig gehalten und beiseitegelegt werden“ (Abraham 2021: 104f., vgl. auch Paefgen 1996). (4) In diesem Zusammenhang und auch grundsätzlich könnte es besonders ertragreich sein, qualitative Verfahren zu einer elaborierten Auswertung der Schreibprodukte zu nutzen. Über die Vergabe von Punktwerten hinausgehend ließe sich so genauer spezifizieren, wie Lernende literarisch schreiben; wie sie ihre poetischen Texte planen oder Ideen für diese sammeln, welche Formulierungsprobleme sie wie lösen, wie sie ihre Entwürfe überarbeiten, wo sie insgesamt wie unterstützt werden könnten. (5) Schließlich könnten entsprechende Forschungsvorhaben, so legen es die Studien im Auswertungskorpus vielfach nahe, von einer möglichst differenzierten gattungstheoretischen Fundierung profitieren: Wie Schüler:innen, zum Beispiel, Geschichten schreiben, kann in diesem Sinn umso präziser gefasst werden, je präziser zuvor bestimmt worden ist, was es überhaupt bedeutet, literarisch zu erzählen. Im Kontext des Erwerbs poetischer Schreibkompetenz stellt sich dabei auch die nicht eben leicht zu beantwortende Frage, wann eine Geschichte eigentlich gelungen ist. Deutschdidaktische Beiträge, die sich der Bestimmung poetischer Textqualität insgesamt annehmen und diese für unterschiedliche Gattungen literarischen Schreibens weiter konkretisieren, liegen vor (vgl. z. B. Anders 2021, Abraham 2021, Abraham/Brendel-Perpina 2015).

Literatur

- Abraham, Ulf (2017): Ist literarisches Schreiben „Produktionsorientierung“? Schreiben im Literatur- und Literatur im Schreibunterricht: spannende Verhältnisse. In: Wrobel, Dieter/Brand, Tilman von/Engelns, Markus (Hg.): *Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Kultur – Sprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 77–84.
- Abraham, Ulf (2020a): Geschichte schulischen Schreibens. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten/Ulrich, Winfried (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–30.
- Abraham, Ulf (2020b): „Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten/Ulrich, Winfried (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 363–381.
- Abraham, Ulf (2021): *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Abraham, Ulf/Bräuer, Christoph/Brand, Tilman von (2022): Literarisches Schreiben. In: *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht*. 49 (293). S. 4–13.
- Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina (2021): *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Adkins, Mary H./Gavins/Marva V. (2012): Self-Regulated Strategy Development and generalization instruction. Effects on story writing and personal narratives among students with severe emotional and behavioral disorders. In: *Exceptionality*. 20 (4). S. 235–249.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2012.724625>.
- Akdal, Deniz/Sahin, Ayfer (2014): The Effects of Intertextual Reading Approach on the Development of Creative Writing Skills. In: *Eurasian Journal of Educational Research*. 15 (54). S. 171–186.
- Aktas, Nurhan/Akyol, Hayati (2020): Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills. In: *International Journal of Progressive Education*. 16 (3). S. 270–287.
- Alkaaf, Fatma (2018): Can the Storytelling Strategy Improve Students Story Writing Skills? An Empirical Study. In: *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 13 (4), S. 469–479.
- Anders, Petra (2021): *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. 3. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Asaro-Saddler, Kristie (2014): Self-regulated strategy development. Effects on writers with autism spectrum disorders. In: *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 49 (1). S. 78–91.
- Ayten, Basak Kasa/Polater, Canan (2021): Values Education Using the Digital Storytelling Method in Fourth Grade Primary School Students. In: *International Journal of Education and Literacy Studies*. 9 (2). S. 66–78.
- Bär, Christina/Uhl, Benjamin (Hg.) (2018): *Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Barbot, Baptiste/Randi, Judi/Tan, Mei/Levenson, Cyra/Friedlaender, Linda/Grigorenko, Elena L. (2013): From perception to creative writing. A multi-method pilot study of a visual literacy instructional approach. In: *Learning and Individual Differences*. 19 (28). S. 167–176.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.003>.

- Bishop, Wendy (1994): Crossing the Lines. On Creative Composition and Composing Creative Writing. In: Bishop, Wendy/Ostrom, Hans (Hg.): Colors of a different horse. Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy. Urbana: National Council of Teachers of English. S. 181–197.
- Brady, Josephine/Millard, Elaine (2012): Weaving New Meanings. Evaluating Children’s Written Responses to a Story Telling Resource Package. In: Literacy. 46 (1). S. 17–24.
- Bremholm, Jesper/Kabel, Kristine/Liberg, Caroline/Skar, Gustaf B. (2022): A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. In: Writing and Pedagogy. 13 (1–3). S. 7–49. <https://doi.org/10.1558/wap.21637>.
- Cataldo, Raquel/Alanís, Iliana (2021): “Want to Hear My Story?” Developing Latino Children’s Written Narratives through Culturally Relevant Family Photographs. In: Association of Mexican American Educators Journal. 15 (1). S. 29–56. <https://doi.org/10.24974/amae.15.1.416>.
- Certo, Janine (2015): Poetic Language, Interdiscursivity and Intertextuality in Fifth Graders’ Poetry. An Interpretive Study. In: Journal of Literacy Research. 47 (1). S. 49–82. <https://doi.org/10.1177/1086296X15577183>.
- Chen, Zhi-Hong/Liu, Wen-Yi (2021): A Six-Stage Story Structure Approach for Elementary Students’ Story Production. Quality, Interest, and Attitude. In: Computer Assisted Language Learning. 34 (1–2). S. 184–207. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1688354>.
- Chong, Stefanie Xinyi/Lee, Chien-Sing (2012): Developing a Pedagogical-Technical Framework to Improve Creative Writing. In: Educational Technology Research and Development. 60 (4). S. 639–657. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9242-9>.
- Connolly, Steve/Burn, Andrew (2019): “The Story Engine. Offering an online platform for making ‘unofficial’ creative writing work. In: Literacy. 53 (1). S. 30–38. <https://doi.org/10.1111/lit.12138>.
- Dalby, Melissa/Burton, Neil (2013): What is the impact on six underachieving year 4 children’s choice of language and development of character when ‘writing in role’? In: Education 3–13. 41 (1). S. 82–89. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.710103>.
- Demeny, Piroska (2020): Digital Life Stories in Year Four of Primary School. In: Acta Didactica Napocensia. 13 (2). S. 43–49.
- Demirci, Tuba/Okur, Sema (2021): The Effect of Teaching Science through Storytelling on Students’ Academic Achievement, Story Writing Skills and Opinions about Practice. In: Education Quarterly Reviews. 4 (2). S. 562–578.
- Dobson, Tom/Stephenson, Lisa (2017): Primary pupils’ creative writing. Enacting identities in a Community of Writers. In: Literacy. 51 (3). S. 162–168. <https://doi.org/10.1111/lit.12118>.
- Dunn, Michael (2013): Using Art Media during Prewriting: Helping Students with Dysgraphia Manage Idea Generation before Encoding Text. In: Exceptionality. 21 (4). S. 224–237. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802234>.
- Dunn, Michael (2015): Struggling Writers’ Use of iPad Art and Text Apps for Story Writing. In: Canadian Journal of Action Research. 16 (2). S. 6–21.
- Dunn, Michael/Miller, Darcy (2016): Improving Story Writing. Integrating the Story Mnemonic Strategy with iPad Apps for Art and Keyboarding. In: International Journal for Research in Learning Disabilities. 3 (1). S. 11–28.
- Dunn, Michael/Finley, Susan (2010): Children’s Struggles with the Writing Process. Exploring. Storytelling, Visual Arts, and Keyboarding to Promote Narrative Story Writing. In: Multicultural Education. 18 (1). S. 33–42.

- Dunn, Michael/Miller, Darcy/Stair, Mari/Welsh-Griffin, Heather (2021): Glimpses inside the Minds of Young Writers. How Children Plan Texts with Art. In: *Journal of Research in Childhood Education*. 35 (3). S. 503–519. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1743395>.
- Finlayson, Kristen/McCrudden, Matthew T. (2019): Teacher-implemented self-regulated strategy development for story writing with 6-year-olds in a whole-class setting in New Zealand. In: *Journal of Research in Childhood Education*. 33 (2). S. 307–322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1568328>.
- Finlayson, Kristen/McCrudden, Matthew T. (2021): A 17-Week Teacher-Implemented Story Writing Intervention with Year 2 Students in New Zealand. A Mixed Methods Study. In: *Reading & Writing Quarterly*. 37 (4). S. 365–381. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1832940>.
- Gans, Michael (2018): Lyrik in der Schreibforschung – ein Desiderat. In: Gans, Michael/Pfäfflin, Sabine/Schmid, Thomas (Hg.): *Lyrik. Verstehen – verfassen – vermitteln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 157–162.
- Glaser, Cornelia/Palm, Debora/Brunstein, Joachim C. (2012): Schreibstrategieinstruktion bei Viertklässlern mit und ohne Problemverhalten. Effekte von Selbstüberwachung und operanter Verstärkung auf Schreibleistung und Arbeitsverhalten. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 26 (1). S. 19–30. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000057>.
- Goddard, Yvonne L./Sendi, Carole (2008): Effects of Self-Monitoring on the Narrative and Expository Writing of Four Fourth-Grade Students with Learning Disabilities. In: *Reading & Writing Quarterly*. 24 (4). S. 408–433.
- Graham, Steve/Harris, Karen R./Adkins, Mary/Camping, April (2021): Do Content Revising Goals Change the Revising Behavior and Story Writing of Fourth Grade Students At-Risk for Writing Difficulties? In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 34 (7). S. 1915–1941. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10142-9>.
- Grésillon, Almuth (2015): Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In: Zanetti, Sandro (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp. S. 152–186.
- Grünke, Matthias (2019): The Effects of a Motivational Intervention on Improving the Writing Productivity of Students with Learning Disabilities. In: *International Education Studies*. 12 (3). S. 36–44.
- Güler Bülbül, Özgül/Özmen, E. Rüya (2021): Effectiveness of Teaching Story-Writing Strategy to Students with Intellectual Disabilities and Their Non-Disabled Peers. In: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 46 (3). S. 204–216. <https://doi.org/10.3109/13668250.2019.1698286>.
- Hall, Colby/Capin, Philip/Vaughn, Sharon/Gillam, Sandra L./Wada, Rebekah/Fall, Anna-Mária/Roberts, Greg/Dille, Jordan T./Gillam, Ronald B. (2021): Narrative instruction in elementary classrooms: An observation study. In: *The Elementary School Journal*. 121 (3). S. 454–483. <https://doi.org/10.1086/712416>.
- Harris, Karen R./Graham, Steve (2009): Self-regulated strategy development in writing. Premises, evolution, and the future. In: *British Journal of Educational Psychology*. 2 (6). S. 113–135. <https://doi.org/10.1348/978185409X422542>.
- Harris, Karen R./Lane, Kathleen L./Graham, Steve/Driscoll, Steven A./Sandmel, Karin/Brindle, Mary/Schatschneider, Christopher (2012): Practice-Based Professional Development for Self-Regulated Strategies Development in Writing. A Randomized Controlled Study. *Journal of Teacher Education*. 63 (2). S. 103–119. <https://doi.org/10.1177/0022487111429005>.

- Harris, Karen R./Graham, Steve/Adkins, Mary (2015): Practice-based professional development and Self-Regulated Strategy Development for Tier 2, at-risk writers in second grade. In: *Contemporary Educational Psychology*. 40 (40). S. 5–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>.
- Harris, Karen R./Ray, Amber/Graham, Steve/Houston, Julia (2019): Answering the challenge. SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th grade students experiencing writing difficulties. In: *Reading and Writing*. 32 (6). S. 1459–1482. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9910-1>.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula/Stuck, Elisabeth/Thielking, Sigrid/Wintersteiner, Werner (Hg.) (2009): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und lernforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kirginas, Sotiris (2022): Improving Students' Narrative Skills through Gameplay Activities. A Study of Primary School Students. In: *Contemporary Educational Technology*. 14 (2). S. 1–14.
- Kleinbub, Iris (2018): Unterricht. Schlaglichter auf ein komplexes Forschungsfeld. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11–26.
- Krottenthaler, Erwin (2013): *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Erfahrungsberichte aus dem Fortbildungsprogramm für Deutschlehrkräfte aller weiterführenden Schularten in Baden-Württemberg (von Oktober 2011 bis Juli 2013)*. https://www.lpz-stuttgart.de/wp-content/uploads/2014/01/LSiD_Doku_148x210_web.pdf. Abgerufen am 13.01.2023.
- Krottenthaler, Erwin (2020): *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Erfahrungsberichte aus dem Fortbildungsprogramm für Deutschlehrkräfte aller weiterführenden Schularten in Baden-Württemberg (Oktober 2017 bis Juli 2019)*. https://www.lpz-stuttgart.de/wp-content/uploads/2020/05/LSiD_Erfahrungsberichte2020_web.pdf. Abgerufen am 13.01.2023.
- Lee, Bridget Kiger/Enciso, Patricia (2017): The big glamorous monster (or Lady Gaga's adventures at sea). Improving student writing through dramatic approaches in schools. In: *Journal of Literacy Research*. 49 (2). S. 157–180. <https://doi.org/10.1177/1086296X17699856>.
- Lee, Sung Hee/Bernstein, Malayna/Georgieva, Zornitsa (2019): Online Collaborative Writing Revision Intervention Outcomes for Struggling and Skilled Writers. An Initial Finding. In: *Preventing School Failure*. 63 (4). S. 297–307. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1504741>.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): Lehrkräfte. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 41–55.
- Lin-Siegler, Xiaodong/Shafenfield, David/Elder, Anastasia D. (2015): Contrasting case instruction can improve self-assessment of writing. In: *Educational Technology Research and Development*. 63 (4), S. 517–537. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9390-9>.
- Mattenkloft, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler.

- Mattos Guimarães, Anna Maria de (2009): A genre teaching in different social environments: An experiment with the genre detective story. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 9 (2). S. 27–47. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2009.09.02.02>.
- Maurer, Christian/Rincke, Karsten/Hemmer, Michael (Hg.): *Fachliche Bildung und digitale Transformation – Fachdidaktische Forschung und Diskurse*. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020. Regensburg: Universität Regensburg.
- Mayes, Amanda S./Coppola, Elizabeth C./Fa, Bingxin (2020): Using Theatre to Develop Writing Skills. The Story Pirates Idea Storm. In: *Reading Teacher*. 73 (4), S. 473–483. <https://doi.org/10.1002/trtr.1855>.
- McKeown, Debra/FitzPatrick, Erin/Brown, Megan/Brindle, Mary/Owens, Julie/Hendrick, Robert (2019): Urban teachers' implementation of SRSD for persuasive writing following practice-based professional development. Positive effects mediated by compromised fidelity. In: *Reading and Writing*. 32 (6). S. 1483–1506. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9864-3>.
- Mourgkasi, Vasiliki/Mavropoulou, Sofia (2018): Story composition, mental state language and self-regulated strategy instruction for writers with autism spectrum conditions. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 18 (1). S. 36–49. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12391>.
- Nelson, Brenna Scadden/Petersen, Douglas B./Rai, Anuradha (2022): The Effects of a Multi-Tiered System of Language Support on Oral Narrative Language, Writing, and Reading Comprehension in India. In: *Language and Education*. 36 (1). S. 74–94. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1898633>.
- Nußbaum, Alena/Pohl, Thorsten (2021): 50 Hefte Forschungsbeiträge Didaktik Deutsch. Versuch einer Vermessung. 26 (50). S. 96–119. <https://doi.org/10.25656/01:22968>.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Paefgen, Elisabeth Katharina (1996): *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pantaleo, Sylvia (2016): Teacher expectations and student literacy engagement and achievement. In: *Literacy*. 50 (2). S. 83–92. <https://doi.org/10.1111/lit.12074>.
- Patera, Marianne/Draper, Steve/Naef, Martin (2008): Exploring Magic Cottage. A virtual reality environment for stimulating children's imaginative writing. In: *Interactive Learning Environments*. 16 (3). S. 245–263. <https://doi.org/10.1080/10494820802114093>.
- Pennington, Robert C./Ault, Melinda Jones/Schuster, John W.; Sanders, Ann (2011): Using Simultaneous Prompting and Computer-Assisted Instruction to Teach Story Writing to Students with Autism. In: *Assistive Technology Outcomes and Benefits*. 7 (1). S. 24–38.
- Pennington, Robert C./Collins, Belva C./Stenhoff, Donald M./Turner, Kennedy/Gunselman, Karen (2014): Using Simultaneous Prompting and Computer-Assisted Instruction to Teach Narrative Writing Skills to Students with Autism. In: *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 49 (3). S. 396–414.
- Pennington, Robert C./Stenhoff, Donald M./Gibson, Jason/Ballou, Kristina (2012): Using simultaneous prompting to teach computer-based story writing to a student with autism. In: *Educ Treat Children*. 35 (3). S. 389–406. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0022>.
- Philipp, Maik (2012): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. 17 (33). S. 59–73.

- Philipp, Maik (2017): Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann. S. 187–202.
- Philippakos, Zoi A. Traga/Munsell, Sarah/Robinson, Logan (2019): Combining Strategy Instruction and Principles of Dialogic Pedagogy to Support Primary-Grade Students Story Writing. Results from Cycle 1 of Design Research. In: *Literacy Research and Instruction*. 58 (4). S. 253–271. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1644405>.
- Premont, David Willett/Young, Terrell A./Wilcox, Brad/Dean, Deborah/Morrison, Timothy G. (2017): Picture books as mentor texts for 10th grade struggling writers. In: *Literacy Research and Instruction*. 56 (4). S. 290–310. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1338803>.
- Roberts, John/Eady, Sandra (2012): Enhancing the Quality of Learning: What Are the Benefits of a Mixed Age, Collaborative Approach to Creative Narrative Writing? In: *Education 3–13*. 40 (2). S. 205–216. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.511624>.
- Rühmkorf, Peter (2009): *Selbst III-88*. Aus der Fassung. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Sahbaz, Namik Kemal/Duran, Gozde (2011): The Efficiency of Cluster Method in Improving the Creative Writing Skill of 6th Grade Students of Primary School. In: *Educational Research and Reviews*. 6 (11). S. 702–709.
- Sarıca, Hatice Çıralı/Usluel, Yasemin Koçak (2016): The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. In: *Computers & Education*. 41 (94). S. 298–309. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016>.
- Sears, Emilie (2012): Painting and Poetry: Third Graders’ Free-Form Poems Inspired by Their Paintings. In: *Journal of Inquiry and Action in Education*. 5 (1). S. 17–40.
- Spencer, Trina D./Petersen, Douglas B. (2018): Bridging Oral and Written Language: An Oral Narrative Language Intervention Study with Writing Outcomes. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 49 (3). S. 569–581. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0030.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. 21 (119), S. 17–23.
- Spinner, Kaspar H. (2017): Kreatives Schreiben. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 84–87.
- Spinner, Kaspar H. (2019): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. 3., stark überarbeitete Auflage. Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 217–267.
- Sturm, Afra (2008): *Schreibstrategien*. <https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/glossar.cfm?pkyTermId=467&action=detail>. Abgerufen am 13.01.2023.
- Susanti, Atika/Mustadi, Ali/Asnimar/Susiloningsih, Esti (2019): The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School. In: *Elementary School Forum*. 6 (1). S. 92–104.
- Tracy, Brenda/Reid, Robert/Graham, Steve (2009): Teaching young students strategies for planning and drafting stories. The impact of self-regulated strategy development. In: *The Journal of Educational Research*. 102 (5). S. 323–331. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332>.

- Uslu, Ali/Uslu, Nilüfer Atman (2021): Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. In: *Acta Educationis Generalis*. 11 (2). S. 1–18. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0009>.
- van Weerdenburg, Marjolijn/Tesselhof, Mariëtte/van der Meijden, Henny (2019): Touch-typing for better spelling and narrative-writing skills on the computer. In: *Journal of Computer Assisted Learning*. 35 (1). S. 143–152. <https://doi.org/10.1111/jcal.12323>.
- Waldmann, Günter (2016): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Watanabe, Lynne M./Hall-Kenyon, Kendra M. (2011): Improving young children's writing. The influence of story structure on kindergartners' writing complexity. In: *Literacy Research and Instruction*. 50 (4). S. 272–293. <https://doi.org/10.1080/19388071.2010.514035>.
- Willms, Weertje (Hg.) (2021): *Kontexte kreativen Schreibens. Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme.
- Winarni, Retno/Slamet, St Y./Syawaludin, Ahmad (2021): Development of Indonesian Language Text Books with Multiculturalism and Character Education to Improve Traditional Poetry Writing Skills. In: *European Journal of Educational Research*. 10 (1). S. 455–466.
- Winkler, Iris (2021): Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. In: *SLLD-Z*. 1 (1). S. 1–16. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>.
- Wong, Ruth Mei Fen/Hew, Khe Foon (2010): The impact of blogging and scaffolding on primary school pupils' narrative writing. A case study. In: *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*. 5 (2). S. 1–17. <https://doi.org/10.4018/jwltd.2010040101>.
- Wood, Audrey B. (2016): Along the "Write" Lines. A Case Study Exploring Activities to Enable Creative Writing in a Secondary English Classroom. In: *English in Education*. 50 (2). S. 130–147. <https://doi.org/10.1111/eie.12099>.
- Wörner, Ulrike/Rau, Tilman/Noir, Yves (2012): *Erzählendes Schreiben im Unterricht. Werkstätten für Skizzen, Prosatexte, Fotografie*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Yamac, Ahmet/Ulusoy, Mustafa (2016): The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills. In: *International Electronic Journal of Elementary Education*. 9 (1). S. 59–86.
- World Health Organization (2010): *Glossary of terms used for Health Impact Assessment (HIA)*. https://cdn.who.int/media/docs/default-source/documents/publications/glossary-of-terms-hia3003d697-ee53-4499-a26f-ed7196f7a669.pdf?sfvrsn=cdd42e83_1&download=true. Abgerufen am 03.03.2023.
- Zanetti, Sandro (2022): *Literarisches Schreiben. Grundlagen und Möglichkeiten*. Ditzingen: Reclam.
- Zumbrunn, Sharon/Bruning, Roger (2013): Improving the Writing and Knowledge of Emergent Writers: The Effects of Self-Regulated Strategy Development. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 26 (1). S. 91–110. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>.

Anschrift des Verfassers:

Mischa Mangel, Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Fachdidaktik Deutsch, Literaturdidaktik, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

mischa.mangel@fu-berlin.de