

Erzählen professionell unterrichten: Was eine Lehrkraft beim Schreiben wissen muss

Johannes Wild

Abstract: Kinder kommen schon früh mit dem Erzählen in Kontakt und verfügen oft bereits über umfangreiches Vorwissen, bevor sie eingeschult werden. Dennoch gelingt es in der Schulpraxis vielfach nicht, den Kindern effektive Erzählstrategien zu vermitteln, sodass Schülertexte auch am Ende der Grundschulzeit oft noch wenig elaboriert sind. Der vorliegende Beitrag versucht anhand des Lehrkompetenzmodells von Shulman (1987) zu skizzieren, über welches Wissen eine professionelle Lehrkraft verfügen muss, um in ihrer Klasse das schriftliche Erzählen zu unterrichten.

Zur Person: Dr. Johannes Wild studierte Deutsch, Arbeitslehre, Geschichte und Kunst für das Lehramt Mittelschule und promovierte in Germanistik an der Universität Regensburg. Er ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Lese- und Schreibdidaktik. Der vorliegende Beitrag schließt an die Dissertationsschrift an. Betreuer: Prof. Dr. Anita Schilcher und Prof. Dr. Sven Hilbert.

Schlagwörter: Professionswissen; Texte verfassen; Erzählen; Erzählförderung

Lange bedeutete, ein Lehramt für das Fach Deutsch an der Universität zu studieren, vor allem Germanistik zu studieren: Die Deutschdidaktik verstand sich bis dahin primär als Methodenlehre, die gewissermaßen das *Add-on* einer fachwissenschaftlichen Ausbildung war (Schilcher / Meier, 2019). Dieses Primat der fachwissenschaftlichen Ausbildung machte sich auch im damals vorherrschenden Schreibunterricht bemerkbar. Das vorrangige Ziel nach dem Erstschreiben in der Grundschule war auf Produktmerkmale fokussiert, nämlich die Merkmale vorgegebener Mustertexte als Stilübung in eigenen Texten möglichst umfassend zu reproduzieren (Budde / et al., 2012).

In den letzten vier Jahrzehnten entwickelte sich die Deutschdidaktik zu einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin, die zwar immer noch enge Bezüge zu den germanistischen Fachwissenschaften aufweist, jedoch auch an Fragestellungen und Forschungsmethoden der (empirischen) Bildungsforschung, Psychologie, Pädagogik und Soziologie anschließt (Rothstein / Rupp, 2017). Neben literaturwissenschaftliche und linguistische Fragestellungen traten Aspekte wie etwa Theorien des Spracherwerbs, die Dimensionalität und Ausprägung lernbereichsspezifischer Kompetenzen oder die Vermittlung domänenspezifischer Lernstrategien. Im aktuellen Diskurs geht es also nicht mehr primär darum, welche linguistischen Merkmale z. B. eine gelungene Erzählung aufweist, sondern wie Schüler:innen bestmöglich dabei unterstützt werden können, eine solche selbst zu verfassen (KMK, 2019; Wild, 2020). Damit weitete sich nicht nur das Spektrum an Wissensbeständen aus, über die eine professionelle Lehrkraft verfügen sollte, sondern es verlagerten sich auch Schwerpunkte der Ausbildung (Abraham, 2019; Rothland / et al., 2018). Eine Valorisierung in Form einer höheren Leistungspunktezahl in der LPO I war damit jedoch nicht verbunden.

Die aktuelle Bildungsforschung geht davon aus, dass sich das professionelle Wissen einer Lehrkraft mittelbar in der Leistungsentwicklung ihrer Schüler:innen niederschlägt (z. B. Hattie, 2014; Lipowsky, 2006; Seidel / Shavelson, 2007). Darling-Hammond (2000) und Didion / et al. (2020) konnten zeigen, dass die Berufserfahrung und der Bildungsabschluss einer Lehrkraft für den Unterrichtserfolg keine wesentliche Rolle spielen. Der Lernfortschritt hängt vor allem vom fachdidaktischen Wissen ab. Für den Mathematikunterricht wiesen Baumert / Kunter (2011) nach, dass ein solides Fachwissen die Voraussetzung für die Entwicklung fachdidaktischen Wissens bildet. Das bedeutet, dass das Fachwissen einer Lehrkraft zwar nur über das fachdidaktische Wissen im Unterricht wirksam wird, umgekehrt limitiert ein zu geringes Fachwissen aber die Entwicklung fachdidaktischen Wissens. Professionelle Lehrkräfte müssen demnach über ausreichendes Wissen in beiden Bereichen verfügen.

Welche Aspekte schreibdidaktischen Professionswissens für eine positive Leistungsentwicklung von Schüler:innen prädiktiv sind, ist bislang noch nicht untersucht (Schilcher, 2021). Der vorliegende Beitrag soll daher auf theoretischer Grundlage zeigen, über welches Wissen Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung schriftlichen Erzählens verfügen müssen und Implikationen für die Erzählförderung ableiten.

Was ist eigentlich Professionswissen?

Das Interesse am Professionswissen von Lehrkräften als eine der beeinflussbareren Stellschrauben der Qualität von Unterricht (Helmke, 2015), hat in den letzten Jahren zu etlichen Forschungsprojekten geführt, die sich im Fach Deutsch empirisch intensiver mit dem Konstrukt des Professionswissens befassen (z. B. *EKoL*: Unger / et al. 2018; Unger, 2021; *FALKO*: Pissarek / Schilcher, 2017; *PlanvoLL-D*: Bremerich-Vos / et al. 2016; *TEDS-LT*: Bremerich-Vos / Dämmer, 2013). Alle Projekte stellen sich die Frage, über welche Kompetenzen eine Lehrkraft verfügen muss, um erfolgreich zu unterrichten.

In *FALKO* und *PlanvoLL-D* wird dabei auf das Modell des Psychologen Shulman (1986, 1987) zurückgegriffen, *EKoL* und *TEDS-LT* legen andere Konstrukte zugrunde. Den Kern von Shulmans Modell bilden die drei Dimensionen Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) und allgemein-pädagogisches Wissen (*general pedagogical knowledge*). Diese sollen im Folgenden für das schriftliche Erzählen expliziert werden. Da sich das pädagogische Wissen vor allem auf die Organisation von Unterricht bezieht und das Fach Deutsch nur mittelbar betrifft, wird letzteres in diesem Beitrag nicht fokussiert.

Welches Fachwissen ist für das schriftliche Erzählen relevant?

Das Fachwissen bezieht sich auf theoretisch-formale Wissensbestände und wird oft als vertieftes Verständnis curricularer Inhalte der Sekundarstufe verstanden (Krauss / et al., 2017). Es geht damit über das Wissen durchschnittlicher bis guter Schüler:innen der Sekundarstufe hinaus, ist jedoch weniger umfangreich und spezialisiert als Wissen, das ausschließlich im universitären Kontext auftritt und keinen unmittelbaren Bezug zum Schulcurriculum aufweist.

Für den Lernbereich Schreiben kommen vor allem die Gegenstände zweier fachwissenschaftlicher Disziplinen in Betracht: die der Linguistik und der (neueren) deutschen Literaturwissenschaft (Bremerich-Vos / Dämmer, 2013). Während sich die Literaturwissenschaft beim Erzählen in der Regel schwerpunktmäßig mit der Bedeutung, Wirkung und Funktion sprachlicher Elemente für die Rezeption beschäftigt, stehen in der Linguistik vor allem systemische Aspekte des Erzählens im Vordergrund, etwa die Struktur von Erzählungen, das Tempus oder syntaktische Fragestellungen. Im Folgenden soll skizziert werden, welche Wissensbestände unter diesen Gesichtspunkten exemplarisch für das schriftliche Erzählen in der Schule relevant sein können.

Linguistisches Wissen

Nach Brinker setzt sich die linguistische Textanalyse zum Ziel, „die Struktur, d. h. den grammatischen und thematischen Aufbau, sowie die kommunikative Funktion konkreter Texte transparent zu machen und nachprüfbar darzustellen“ (Brinker, 2005: 8). Beim Erzählen ist, so Ehlich (1980), zwischen einem eher informierenden, alltäglichen Erzählen und dem literarischen Erzählen zu unterscheiden. Letzteres steht in der Schule in der Regel beim schriftlichen Erzählen im Vordergrund (Hausendorf / Quasthoff, 1996). Eine professionelle Lehrkraft sollte deshalb wissen, welche linguistischen Merkmale das Erzählen aufweist.

Grundsätzlich repräsentiert eine Erzählung ein abgeschlossenes, singuläres Ereignis, d. h. es werden chronologisch, räumlich oder kausal miteinander in Beziehung stehende Sachverhalte so miteinander verbunden, dass sie für Leser:innen interessant sind und gedanklich wie emotional nachvollzogen werden können (Lämmert, 1980; Martínez, 2017). Dadurch grenzt sich das Erzählen etwa vom Berichten bzw. Referieren ab, bei dem es weniger um eine z. B. affektive Beteiligung des Rezipienten geht, sondern um eine elaborierte, rekonstruierende Darstellung des Ereignisses (Gülich / Hausendorf, 2000; Uhl, 2015). Hinsichtlich der Sprachproduktion haben sich dafür im Laufe unserer Kommunikationsgeschichte bestimmte Sprachhandlungen als besonders erfolgreich erwiesen, die Kindern im Unterricht beigebracht werden können (Heinemann / Heinemann, 2002). Schüler:innen eignen sich diese zwar auch aufgrund wiederholter kommunikativer Erfahrungen an (z. B. durch das Vorlesen im Kindesalter) und können sie später für die eigene Sprachproduktion nutzen (Heinemann / Viehweger, 1991), sie können aber schneller und effektiver in Form von Strategien im Unterricht vermittelt werden. Die im Mündlichen zur Verfügung stehenden Mittel wie Gestik, Mimik oder Prosodie müssen aufgrund der besonderen Kommunikationssituation ohne direkten Adressaten durch schriftsprachliche Mittel ersetzt werden (Ehlich, 1984), etwa die Kennzeichnung illokutiver Akte durch das *verbum dicendum* in der wörtlichen Rede.

Zur Beschreibung von Erzählstrukturen wird häufig auf ein von Labov / Waletzky (1967) entwickeltes Modell zurückgegriffen, das zwischen einer *Orientierung* mit einer Einführung von Ort, Zeit und Figuren, der *Komplikation*, *Evaluation* und *Auflösung* als Episodenstruktur und der *Coda* (Schluss mit ggf. Bewertung des Geschehens) unterscheidet, jedoch ursprünglich aus der Rezeption mündlicher Alltagserzählungen entwickelt wurde. Problematisch dabei ist, dass diesen funktionalen Einheiten feste Stellungsgebiete zugewiesen werden, wodurch das Schreiben von Geschichten – wie auch in den sogenannten *story grammars* (z. B. Rumelhart, 1975) – auf ein (relativ unflexibles) Muster beschränkt wird. Figuren müssen etwa nicht per se am Anfang einer Geschichte beschrieben werden, sondern nur, wenn diese für den Rezipien-

ten neu auftreten und diese Informationen relevant sind (Wild, 2020). Dreh- und Angelpunkt nachfolgender Modelle ist das Ereignis (etwa van Dijk, 1980; Quasthoff, 1980; Weinrich, 2001), das in der Forschung als Erzählanlass angesehen wird und das Erzählen für Schüler:innen flexibler macht. In den zitierten Modellen gibt es deshalb dafür keine formal festgelegte Stelle in der Erzählung wie es etwa der Aufbau der sogenannten *Erzählmaus* suggeriert (s.u.), sondern es bildet den Kern der Geschichte, der situativ eingebettet ist und von Figuren ausgelöst bzw. getragen wird.

Etwa findet in vielen Detektivgeschichten das zentrale Ereignis bereits zu Beginn statt, in zahlreichen Abenteuergeschichten hingegen erst später. Das Ereignis markiert einen Bruch in einem (zu erwartenden) Ereignisverlauf, etwa, weil für den Rezipienten in der Erzählwelt etwas Unerwartetes bzw. Unerhörtes passiert, Werte und Normen hinterfragt oder die Pläne einer Figur durchkreuzt werden. Erst dadurch wird das Geschehen für Leser:innen unterhaltsam (van Dijk, 1980; Labov, 2006).

Eine professionelle Lehrkraft muss ihren Schüler:innen deshalb beibringen, wie sie ihre Geschichte durch ein zentrales Ereignis interessant gestalten. Zwar ist klar, dass das Ereignis bereits stattgefunden hat, signalisiert durch die Verwendung des Präteritums (Weinrich, 2001), jedoch erlangt es durch die Inszenierung als Geschichte aktuellen Unterhaltungswert. Explizite Zeitangaben (z. B. *Montag*) oder temporale Marker (z. B. *anschließend*) regen den Rezipienten zur mentalen Rekonstruktion der temporalen Struktur der Geschichte und zur Reflexion derselben an (Rinck, 2000).

Kennzeichnend sind außerdem in die Geschichte eingebettete deskriptive Passagen, durch die dem Rezipienten ein Eindruck der Erzählwelt vermittelt wird oder Figuren charakterisiert werden. Lehrer:innen müssen ihrer Klasse zeigen, wie dadurch einer Leserin bzw. einem Leser die Teilhabe an den Ereignissen in der geteilten, imaginierten Erzählwelt ermöglicht wird. Dazu setzt das Erzählen auf Vergegenwärtigungsstrategien (zur sprachlichen Origo auch Bühler, 1965). Maßgeblich ist das Nachvollziehen von Sinneseindrücken, die man in der jeweiligen Situation in der Erzählwelt wahrnehmen könnte (Wild / et al., 2018; Wild, 2020). Inhaltlich müssen daher sowohl die Erzählwelt als auch Figuren, Gegenstände und andere Objekte durch sensorische Merkmale so spezifiziert werden, dass der Lesende eine Vorstellung davon gewinnen kann und Atmosphäre entsteht.

Auf sprachlicher Ebene müssen Lehrpersonen den Schüler:innen deshalb auch den passenden Wortschatz vermitteln und ihnen ermöglichen, diesen zielgerichtet einzusetzen: Zum Beispiel Adjektive zur Beschreibung einer Figur in Attributen (*das kleine Mädchen mit den strubbeligen Haaren*), Prädikativen (*das Mädchen ist klein*) oder Adverbialen (*als Erna klein war*) (Schwitalla, 2012; Ossner, 2014). Kategorien bzw. Primärbegriffe (z. B. *Haare*) helfen dabei, den entsprechenden Wortschatz im Gedächtnis zu organisieren (z. B. *strubbelig*,

glatt, gelockt) und dieselben dann beim Schreiben zu entfalten und explizieren (van Dijk, 1980; Uhl, 2015). Gleichzeitig müssen die Schüler:innen darauf achten, inhaltlich kohärent zu bleiben und die referentielle Bewegung im Text zu organisieren (Klein / von Stutterheim, 1992). Entsprechend muss eine professionelle Lehrkraft auch darauf fundiert Rückmeldung geben können, z. B. Brüche in der Kohärenz erkennen, wo eine Referenzkette unterbrochen ist oder Probleme in der Syntax bestehen.

Typisch für Erzählungen ist außerdem die wörtliche Rede als Teil der Inszenierungsstrategie (Ohlhus, 2014; Pohl 2005). Während sich die Innen- und Außenperspektive (Gedankenrede, wörtliche Rede) formal nur durch das *verbum credendi* bzw. *dicendum* unterscheiden, sind sie doch hinsichtlich ihrer affektiven Markierung verschieden, die bei der Innenperspektive in der Regel höher ausgeprägt ist. Von anderen Formen, wie etwa der indirekten Rede, grenzen sich beide bezüglich des Grades der Unmittelbarkeit der Wahrnehmung ab (Wild / et al., 2018). Die wörtliche Rede dient aber nicht nur dem Aufrechterhalten der Illusion der Inszenierung, sondern in der Regel auch der affektiven Involvierung des Rezipienten und dem Vorantreiben der Handlung. Professionelle Lehrer:innen zeigen ihren Schüler:innen deshalb, wo und mit welcher Funktion Figurenrede in einer Geschichte wirkungsvoll eingesetzt werden kann und wie sie aufgebaut ist.

Literaturwissenschaftliches Wissen

Für das Schreiben von Erzählungen benötigen Lehrkräfte außerdem literaturwissenschaftliches Wissen. In der frühen strukturalistischen Erzählforschung werden literarische Werke meist unabhängig von ihrem Entstehungskontext betrachtet. Erst die *postklassischen* Erzähltheorien betonen stärker auch sprachliche Praktiken und soziale Zusammenhänge der Entstehungszeit. Für entsprechende Analysen werden meist spezifische Modelle herangezogen, etwa von Genette (1998), Schmid (2005) oder Stanzel (1979). Sie werden im Folgenden weitgehend ausgespart, da die Frage nach der Erzählinstanz für das schulische Schreiben weniger relevant ist.

Wie auch die Linguistik setzt sich die Literaturwissenschaft mit der Struktur von Erzählungen auseinander und kann deshalb ebenfalls wertvolle Impulse für den Unterricht liefern. Fludernik (2006) weist etwa auf die Bedeutung des Settings (Erzählwelt) und der Figuren für die Analyse von Erzähltexten hin. Diese ermöglichen den Leser:innen die Vorstellungsbildung und verankern das von Figuren getragene Ereignis in der narrativen Welt. Die drei Aspekte, Erzählwelt, Figur und Ereignis, werden im Folgenden untersucht.

Obwohl literarische Figuren zentral für die Handlung einer Geschichte sind, beschränkt sich die Forschung überwiegend auf eine Analyse einzelner Figuren bzw. Figurengruppen und ihrer Bedeutung für ein Werk, etwa die Rolle des Prinzen von Guastalla in *Emilia Galotti*. Ihre Analyse kann auch für

die Vermittlung von Schreibstrategien gewinnbringend sein, weil sie deutlich macht, was möglich ist. Was eine Figur genau sei, konstatiert der Filmtheoretiker Field (2012), plage die Literaturtheoretiker aber seit Generationen, wenngleich durchaus Publikationen vorliegen (z. B. Eder, 2008). Damit eine Lehrkraft Schüler:innen beim Schreiben unterstützen kann, muss sie aber wissen, was eine Figur ausmacht. Figuren sind anthropomorphe oder anthropomorphisierte textuelle Entitäten, die durch den Text mit bestimmten Merkmalen (z. B. Geschlecht, Aussehen, Kleidung) ausgestattet werden und auf Basis expliziter oder impliziter Motive handeln. Darüber hinaus werden sie auch durch andere Figuren oder Erzählerkommentare bzw. durch ihr Verhalten gegenüber anderen Figuren charakterisiert. Sie bieten Identifikationspotenzial, vertreten oder stehen für Werte und Normen usw., häufig im Gegensatz zu anderen Figuren. Übersichten von Eder (2008), Jannides (2014) und Lebowitz (1984) zeigen, welche Aspekte darüber hinaus für die Figurenanalyse relevant sein können, etwa das Alter, der Beruf oder die physische Erscheinung.

Hinsichtlich der Erzählwelt führt Nikolajeva (1988) das sogenannte *Zwei-Welten-Modell* als einen prototypischen Bauplan phantastischer Geschichten in den literaturwissenschaftlichen Diskurs ein, der auch für das Schreiben von Erzählungen genutzt werden kann. Viele der phantastischen Texte basieren auf der Vorstellung einer primären und einer sekundären Welt, die drei idealtypische Ausprägungen aufweisen können (Gansel, 2016).

Im ersten Modell bleibt die Sekundärwelt für den Rezipienten unsichtbar: Figuren, Gegenstände oder Objekte treten in der primären, realen Welt auf oder durchlaufen phantastische Veränderungen (z. B. Meyer: *Twilight*). Das zweite Modell stellt hingegen primäre und sekundäre Welt einander gegenüber. In der Regel können wenige Figuren als Grenzgänger zwischen den Welten wechseln. Sie nutzen dafür häufig Schleusen wie beispielsweise Türen, Spiegel oder wie in einer neueren Entwicklung der sogenannten *LitRPG* (*Literary Role Playing Games*) den Computer (z. B. Mahanenko: *Der Weg des Schamanen*). Im dritten Modell tritt die realistische Primärwelt im Werk zurück und nur die phantastische Sekundärwelt wird sichtbar (z. B. Ende / Freund: *Rodrigo Raubein und Knirps, sein Knappe*).

Um den Leser:innen die Vorstellungsbildung in fiktiven Welten zu erleichtern sind den Texten häufig Karten oder Illustrationen beigelegt, etwa eine Karte von Mitteleuropa in Tolkiens *Herr der Ringe*, auf der die Reise der Hobbits verfolgt werden kann (Martínez / Scheffel, 2012). Lehrer:innen können sich an den Modellen sowohl bei der Gestaltung von Schreibumgebungen als auch bei der Vermittlung von Schreibstrategien orientieren. Gerade die Analyse der Erzählwelt literarischer Texte hat daher großes Potenzial auch für die Produktion eigener Texte.

Literarische Werke arbeiten oft damit, dass sich mehrere Figuren und Handlungsstränge parallel entwickeln, etwa in Martins *A Song of Ice and Fire*.

Sie können aber aufgrund der Rezeptionssituation im Text nicht parallel dargestellt werden, in der Regel auch nicht in dem Umfang, den die Handlung real umfassen würde. Die dargestellte Geschichte (*discours*) kann demnach auch von der zeitlichen Ordnung des zugrundeliegenden Geschehens (*histoire*) abweichen und zum Beispiel in Episoden erzählt werden (Titzmann, 2018). Lehrer:innen können dies nutzen, indem sie beispielsweise eine Schreibumgebung gestalten, in der die Kinder durch das Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte Routine aufbauen.

Der Planbruch, das Ereignis, ist die kleinste, unzerlegbare Einheit einer Episode bzw. der ganzen Geschichte (Nünning, 2005; dazu auch Greimas / Porter, 1977 oder Prince, 1973). „Ein Text ist genau dann eine Erzählung, wenn er von mindestens zwei Ereignissen handelt, die temporal geordnet sowie in mindestens einer weiteren sinnhaften Weise miteinander verknüpft sind“ (Köppe / Kindt, 2014: 43). Um Schüler:innen die Ausgestaltung eines Ereignisses im Unterricht nahezubringen, wird in der Schule gerne auf das pyramidale Modell von Freytag (1863) zurückgegriffen, das im Unterricht scheinbar kindgerecht mit Hilfe der sogenannten *Erzählmaus* visualisiert wird. Allerdings sollte dieses 5-Akt-Modell ursprünglich die Dramentheorie des geschlossenen Dramas nach Aristoteles zusammenfassen und erscheint schon allein deshalb ungeeignet für das Schreiben von Erzählungen. Fix (2006: 95) spricht von einer unflexiblen Normierung, die „im Unterricht der Grundschule bisweilen groteske Züge annimmt“. Inzwischen ist außerdem bekannt, dass die *Erzählmaus* mehr Probleme schafft, als sie löst. Eine Lehrkraft muss ihrer Klasse Strategien vermitteln, mit denen die Kinder flexibel auf die vielfältigen Schreibaufträge reagieren können und die zentralen Aspekte des Erzählens abdecken.

Welches fachdidaktische Wissen brauchen Lehrkräfte – und warum?

Während sich die Fachwissenschaften dem Erzählen vor allem von den erzählrelevanten Gegenständen nähern, beschäftigt sich die Fachdidaktik auch mit den Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. Zentral sind dabei unter anderem kognitive Modelle des Schreibprozesses. Dabei wird das Schreiben als komplexe Tätigkeit aufgefasst, bei der Schüler:innen verschiedene (kognitive) Teilprozesse unter Rückgriff auf die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen koordinieren und kontrollieren müssen (Hayes / Flower, 1980; Hayes, 2012). Entsprechend reicht es nicht aus, den Kindern einfach nur umfangreiches fachliches Wissen als externe Ressource anzubieten. Sie benötigen konkrete Hilfestellungen, wie sie ausgewählte Aspekte in ihrem Schreibprozess gewinnbringend nutzen können.

[Eine] kompetente Lehrkraft sollte anhand eines Schülertextes die Hauptschwierigkeiten des Schülers beim Verfassen einer Erzählung erkennen (Umgang mit Schülerschwierigkeiten) und gezielte Hinweise (Erklären und Repräsentieren) ableiten, wohingegen die Kenntnis spezifischer Textsortenmerkmale als (statisches) Fachwissen oft weniger handlungsleitend ist. Eine bloße Kenntnis von Merkmalslisten ist nicht hinreichend (Pissarek / Schilcher, 2017: 79).

Das zuvor angesprochene FALKO-Projekt differenziert drei Facetten fachdidaktischen Wissens: das Potenzial von Lernmaterialien (z. B. Texte und Aufgaben), den Umgang mit Schülerkognitionen und das Erklären und Repräsentieren (Pissarek / Schilcher, 2017).

Das Potenzial von Lernmaterialien beurteilen

Das Schreiben von Texten wird in der Schule in der Regel durch Schreibaufträge ausgelöst und mit Hilfe von Schreibumgebungen bzw. in Schreibarrangements situiert (Steinhoff, 2018; Anskeit, 2019). Schreibaufträge sollen den Schüler:innen nicht lediglich ein Thema nennen, sondern nach Bachmann / Becker-Mrotzek (2010) helfen, mit der zerdehnten Kommunikationssituation umzugehen und die Bedingungen des Schreibens umfassend klären. Anskeit (2019) konnte zeigen, dass stärker situierte Schreibarrangements das Potenzial haben, interindividuelle Schreibdefizite auszugleichen. Professionelle Lehrer:innen müssen deshalb geeignete Schreibarrangements kennen, entwickeln und ihre Qualität beurteilen können.

Eine zentrale Rolle spielt in Schreibarrangements das Setzen angemessener Lernziele, etwa „beschreibe deine Figur so, dass man sie sich als Leser:in vorstellen kann“. Die Lernziele ergeben sich zum einen aus der Diskrepanz zwischen bereits erworbenen und zu erwerbenden Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten eines Kindes, zum anderen aber aus curricularen Vorgaben. In beiden Fällen setzen sie eine ausgeprägte Diagnosefähigkeit der Lehrkraft voraus und entsprechen im Optimalfall der Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes. Es wäre beispielsweise wenig angemessen, von einem Kind, das die wörtliche Rede noch nicht beherrscht, den elaborierten Einsatz von Innenperspektiven zu verlangen. Schreiben sollte darüber hinaus funktionsspezifisch situiert werden, indem das Schreiben in einen Handlungszusammenhang gestellt wird, mit dem ein bestimmtes Ziel verfolgt wird. Dieses kann sozialer (z. B. informieren, unterhalten), epistemischer, ästhetischer usw. Art sein (Steinhoff, 2018) und sollte dem Kind vorab bekannt sein. Nicht selten steht der Deutschunterricht dabei vor dem Problem, dass keine echten oder authentischen Adressaten als Kommunikationspartner zur Verfügung stehen. Darüber hinaus fehlt Schüler:innen zu vielen Themen oft das inhaltliche Wissen. Gerade beim Erzählen bietet es sich deshalb an, materialgestützt und mit Simulationen zu arbeiten (Feilke / et al., 2016; Schilcher, 2022), etwa in Form

von Schreibspielen wie *Burg Zinnenfels* (Schilcher, 2011), *Mysantis* (Schilcher, 2012) oder *Burg Adlerstein* (Schilcher / et al., 2020). Sie erleichtern durch eine Routinisierung des Schreibens das Setzen von Lernzielen und stellen durch die umfangreichen Materialien Wissen über die Erzählwelt, zu Figuren und möglichen Ereignissen zur Verfügung, das Schüler:innen für ihre Erzählungen nutzen können. Eine Ergänzung stellt die Analyse von geeigneten Auszügen der Kinder- und Jugendliteratur dar (Knott / et al., 2019). Klotz (1996) zeigt in einer Studie, dass Anregungen wie diese keineswegs zu unreflektierten Übernahmen führen, sondern in der Regel lediglich Fragmente herausgegriffen werden, die die Kinder für ihre eigenen Texte modifizieren. Zu den Merkmalen der Situierung zählt Steinhoff (2018) außerdem Informationen zur Kooperation mit anderen, zur Sprache (etwa Textprozeduren), zum Schreibmedium sowie kognitive und metakognitive Strategien. Dadurch wird zum Beispiel geklärt, ob die Kinder gemeinsam an einer Erzählung arbeiten.

Analysen von Expertentexten können zeigen, welche Formulierungen prototypisch sind (z. B. *plötzlich, auf einmal* zur Ereignismarkierung) oder wie die Kinder Schritt für Schritt bei der Planung einer Erzählung vorgehen können (z. B. visualisieren, welche Sinneseindrücke in der jeweiligen Erzählsituation wahrgenommen werden können). Daneben unterstützen gute Schreibarrangements die Schreiber:innen auch hinsichtlich ihres Schreibprozesses, indem sie Hilfestellungen für einzelne Teilprozesse zur Verfügung stellen (z. B. Strategien zur Strukturierung). Sie ermöglichen durch eine Interaktion mit anderen Kindern außerdem ein Überprüfen der intendierten Wirkung bzw. Funktion des Textes. Zum Beispiel, um durch konstruktive Rückmeldungen Überarbeitungen auszulösen (Steinhoff, 2018).

Bei der Arbeit in Schreibarrangements können sowohl kleinere Teilaspekte in den Blick genommen werden (z. B. eine Figurenbeschreibung anfertigen) als auch umfangreichere (z. B. einen Text hinsichtlich seiner Erzählwürdigkeit überarbeiten). Insbesondere sinnstiftende Textformen, das sind solche, die Lernprozesse begünstigen, regen dabei zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten des Erzählens an. Generische Merkmale wie etwa *Einleitung – Hauptteil – Schluss* zur Strukturierung einer Erzählung sind wenig hilfreich, da sie wenig Orientierung im Schreibprozess bieten.

Lehrkräfte greifen noch immer gerne auf das Nacherzählen mit Hilfe von Bildergeschichten wie zum Beispiel Ohsers *Vater und Sohn*-Geschichten zurück. Das Wissen über die Merkmale guter Schreibarrangements würde ihnen helfen zu erkennen, dass Bildergeschichten unter mehreren Gesichtspunkten problematisch sind. Zum einen geht durch das Verbalisieren der ikonischen Darstellung der ursprüngliche, visuelle Witz der Geschichten verloren (Bredel / Piper, 2015), zum anderen bleibt auch der Adressat unklar, denn alle Mitschüler:innen kennen die Geschichte. Damit steht der Zweck des Nacherzählens und seine Funktion, nämlich zu unterhalten, in Frage. Zumal die

bildhafte Darstellung die Pointe in der Regel besser auf den Punkt bringt, als dies ein Kind in seinem Text könnte.

Hinzu kommt, dass es durch die Bildvorlage eigentlich nicht erforderlich ist, die narrative Welt und Figuren in der eigenen Erzählung auszuarbeiten (Knapp, 2001). Sie sind bereits vorgegeben und allen potenziellen Leser:innen bekannt. Kochheim (1981: 322) zeigt an folgendem Beispiel, dass Ratschläge von Lehrpersonen bei der Bildergeschichte die Kinder oft eher vom Erzählen abringen und das Beschreiben fokussieren: „Schau dir die Bilder gut an, schöpfe sie inhaltlich aus, betrachte sorgfältig die Einzelheiten.“ Bereits in den 1930er Jahren kritisieren Lange / Neuhaus (1934), dass anstelle von Erzählungen dadurch eher primitive und listenförmige Beschreibungen entstehen. Hilfreiche Strategien, die etwa die zuvor dargestellte Struktur von Erzählungen adressieren, werden in der Regel nicht zur Verfügung gestellt. Die Bildergeschichte stellt dementsprechend kein sinnvolles Material zur Erzählförderung zur Verfügung und lässt Schüler:innen bei der Bewältigung ihres Schreibprozesses weitgehend alleine.

Mit Schülerkognitionen umgehen

Lehrer:innen müssen wissen, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten ihre Schüler:innen zum Schreiben von Erzählungen benötigen, wie sich diese prototypisch entwickeln und in Schreibprozessen zum Tragen kommen. Sie müssen identifizieren können, was die Kinder schon beherrschen, wobei sie unterstützt werden müssen und was die nächsten Entwicklungsziele sind.

Das erste, idealtypische Kognitionsmodell von Schreibprozessen entwickelten Hayes / Flower (1980). Darin beschreiben die Psychologen das Schreiben als einen aus mehreren Teilprozessen (Planen, Formulieren, Überarbeiten, Überwachen) bestehenden Prozess, der von den kognitiven Ressourcen des Schreibenden abhängt und situativ eingebunden ist. Die verschiedenen Teilprozesse finden sich sinngemäß auch in Hayes (2012) neuem Modell. Hier unterscheidet er zwischen einer Kontrollebene (z. B. Ziele), eine Prozessebene (z. B. Verschriften) und eine Ressourcenebene (z. B. Vorwissen), die miteinander interagieren. Professionelle Lehrkräfte unterstützen deshalb ihre Schüler:innen beim Erwerb von Strategien zur Bewältigung bzw. Koordination der einzelnen Teilprozesse. Beispielsweise können diese mit Hilfe ihres Wissens aus vergangenen Lektürevorgängen Ideen zu einer Erzählwelt entwickeln (Ressourcenebene), planen, was hier das zentrale Ereignis sein könnte (Kontrollebene) und einen ersten Entwurf der Erzählsituation (Prozessebene) erstellen.

Untersuchungen von Kellogg (2001) zeigen, dass solche Planungsvorgänge am umfassendsten zwar vor Beginn des Verschriftens stattfinden, jedoch während des Schreibens zu allen Zeitpunkten auftreten. Hinsichtlich der Vermittlung von Planungsstrategien wäre es deshalb falsch, das Planen nur auf

den Beginn des Schreibens zu beschränken. Vielmehr sollten Schüler:innen dazu angehalten werden, den aktuellen Text mit den zuvor festgehaltenen Zielen abzugleichen und gegebenenfalls ihre Planungen zu aktualisieren, etwa wie sie ihre Erzählung strukturieren (z. B. was ist das ungewöhnliche Ereignis?), welche Informationen für den Rezipienten an welcher Stelle relevant sind (z. B. um Spannung aufzubauen) oder wie sie formulieren (z. B. wie und mit welchen sprachlichen Mitteln wird eine Figur beschrieben).

Das Ereignis, so Labov (2006), benötigt dabei besonderen Planungsaufwand: Es muss nicht nur eine Entscheidung darüber getroffen werden, ob etwas erzählenswert ist, sondern auch die zeitliche Abfolge, die zu dem Ereignis führte, rekonstruiert werden (sog. *narrative pre-construction*). Lernende können dies beispielsweise mit Hilfe von Pissareks (2011) Ereigniswürfeln trainieren, indem sie auf Basis eines Alltagskriptes verschiedene potenzielle Ereignisse diskutieren. Das Strukturieren und Formulieren der Geschichte umfasst also mehr als nur ein Verschriften der eigenen Gedanken. Es ist von vielfältigen Entscheidungen geprägt, die in Hinblick auf die Textfunktion, den Adressat und das Thema zu treffen sind (Bachmann / Becker-Mrotzek, 2010). Zentral sind dabei die Ziele, die sich die Kinder gesetzt haben. Revisionen werden beispielsweise nur dann ausgelöst, wenn der angestrebte Zielzustand und aktueller (Prä-)Text nicht übereinstimmen (Bereiter / Scardamalia, 1987). Es ist deshalb wichtig, dass eine Lehrperson mit den Kindern einerseits konkrete Ziele vereinbart, andererseits müssen diese langfristig lernen, selbst beim Schreiben strategisch vorzugehen. In einer Studie, in der die Entwicklung von Grundschulkindern mit bzw. ohne Strategietraining verglichen wurde, wies Knott (in Vorbereitung) nach, dass Schüler:innen längere und komplexere Erzählungen schreiben, wenn ihnen entsprechende Strategien zur Verfügung gestellt wurden. Graham / Harris (2005) konstatieren, dass die Vermittlung von Schreibstrategien generell ein geeignetes Mittel ist, Kinder bezüglich der verschiedenen Teilprozesse des Schreibprozesses zu unterstützen und Schreibkompetenz aufzubauen (dazu u. a. Fix, 2006; Baurmann / Pohl, 2009).

Erklären und Repräsentieren

Eine zentrale Anforderung an Lehrer:innen für die Gestaltung eines effektiven Schreibunterrichts ist es deshalb, entsprechende Schreibstrategien im Unterricht vermitteln zu können. Graham / Harris (2005) betonen, dass Lehrkräfte zunächst mit einigen wenigen Strategien beginnen und diese ausreichend mit den Kindern üben sollten, bevor das Repertoire Schritt für Schritt erweitert wird. Denn in der Regel ist die Häufigkeit der Strategienutzung direkt nach der Einführung am höchsten (Knott, in Vorb.)ie nimmt aber ab, wenn diese nicht langfristig geübt werden und ihr Einsatz nicht durch die Lehrperson unterstützt sowie die Qualität des Strategieeinsatzes zurückgemeldet wird.

Die Vermittlung von Strategien folgt meist dem Schema des im anglo-amerikanischen Raum etablierten *Self-regulated Strategy Development* (SRSD; Graham / Harris, 2005). Zunächst sollen dabei Synthesbarrieren abgebaut werden. Gemeinsam mit den Schüler:innen überlegt die Lehrkraft, über welches Vorwissen sie schon verfügen. Dies können beispielsweise Kriterien oder Strategien sein, die die Kinder bereits für Erzählungen kennengelernt haben. Idealerweise werden diese gemeinsam an einem Beispiel diskutiert, bevor eine neue Strategie eingeführt wird. Dadurch wird etwa deutlich, dass pauschale Ratschläge wie „baue spannungsreiche Verben ein“ oder „verwende anschauliche Adjektive“ wenig hilfreich für das Schreiben einer Erzählung sind, zumal Verben per se nicht spannend und Adjektive per se nicht anschaulich sind. Dies an einem konkreten Text (nicht) zeigen zu können, kann also äußerst aufschlussreich sein.

In einem nächsten Schritt verdeutlicht die Lehrperson den Schüler:innen an einem konkreten Beispiel, welche Wirkung die neue Strategie erzielt und warum sie die Erzählung besser macht. Besonders augenfällig wird dies bei einem Vergleich mit einem weniger gelungenen Text: etwa einem Text, bei dem die Figuren lediglich mit Namen und Alter benannt sind, und einem Text, in dem sie so beschrieben sind, dass sie sich der Rezipient gut vorstellen kann und Atmosphäre entsteht.

Das Herzstück der Strategievermittlung ist das Modellieren. Durch die Methode des *Lauten Denkens* macht die Lehrperson für die Schüler:innen dabei Wissen explizit, das sie ansonsten nur implizit umsetzt: Die Lehrer:innen erläutern nicht nur, wie sie die Strategie schrittweise umsetzen, sondern erklären ausgehend von der Problemstellung (z. B. wie werden meine Figuren lebendig), welche Überlegungen sie anstellen (z. B. Kategorien wie Aussehen, Kleidung, Charakter), welche Gedankengänge sie verwerfen (z. B. nur Namensnennung), welche typischen Probleme dabei auftreten (z. B. Ideen dafür finden) und wie sie diese lösen (z. B. in das Lieblingsbuch schauen). Ein wichtiges Element sind dabei Selbstverstärkungselemente (*Eigenlob*), die betonen, dass die Strategie erfolgreich ist. Beim Modellieren geht es also weniger darum, dass die Kinder ein exaktes *Kochrezept* für das Schreiben einer Erzählung erhalten, sondern darum, dass sie lernen, das Schreiben mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen strategisch zu planen und die Strategieumsetzung zu überwachen.

Lienemann / Reid (2006) nennen vier Fragen, die das Modellieren beantworten sollte: Was sind die zentralen Schritte der Strategie, welche Hinweise muss ich geben bzw. Fragen muss ich stellen? Warum bzw. wofür ist der jeweilige Schritt für die Strategie wichtig? In welcher Konstellation mache ich diesen Schritt (nicht)? Welches Wissen brauche ich dafür? Damit die Schüler:innen die Strategie selbst anwenden lernen, ist es zunächst notwendig, sich die Strategie zu merken. Checklisten, Strategiefächer oder Lernplaka-

te können hierbei unterstützen. Da die eigenständige Anwendung einer neuen Strategie in der Regel jedoch nicht sofort gelingt, schließt sich eine Phase des gemeinsamen Übens an. „During this stage, teachers and students repeatedly model strategy use and discuss how, when, and why to use the strategy“ (Lienemann / Reid, 2006: 6). Lernwirksame Rückmeldungen unterstützen dabei, die Strategien zu präzisieren und zu automatisieren. Je besser ihnen dies gelingt, umso mehr reduziert die Lehrperson ihre Unterstützungsmaßnahmen.

Kluger / DeNisi (1996) demonstrieren in einer Meta-Studie, dass die Effektivität von Rückmeldungen davon abhängt, wie diese gestaltet sind. Etwa ist korrekatives Feedback, z. B. auf Grammatikfehler, hinsichtlich der Textqualität weniger wirksam (Fix, 2004). Professionelle Lehrkräfte fokussieren deshalb vor allem die Texttiefenstruktur (z. B. ob die Erzählsituation hinreichend beschrieben ist), nicht die Textoberfläche (z. B. Rechtschreibung; Birkel / Birkel, 2002). Lipnevich / Panadero (2021) zeigen, dass es für gutes Feedback zentral ist, den Schüler:innen außerdem Informationen anzubieten, mit deren Hilfe sie aktiv die Lücke zwischen Lernstand und Lernziel schließen können, etwa eine dazu passende Strategie. Es muss individuell auf die Leistung eines Kindes zugeschnitten sein (Van der Kleij / et al., 2019) und sollte vom eigenen Textverständnis ausgehen. Aussagen darüber, was ein Kind (noch nicht) kann, sollten dabei am Text mit konkreten Stellen belegt werden (Becker-Mrotzek / Böttcher, 2006). Professionelle Lehrpersonen zeigen also ihren Schüler:innen am Text, welche Strategien sie bereits gut umsetzen, welche zusätzliche Strategie den Text verbessern kann und wie sie konkret damit arbeiten können (Hattie / Timperley, 2007). Allerdings, so Pohlmann-Rother / et al. (2020), kommt ein solches, elaboriertes Feedback eher selten im Unterricht vor. Häufig bezieht sich die Rückmeldung auf leicht zu identifizierende Textoberflächenmerkmale (z. B. anschauliche Adjektive, treffende Verben) und dient eher der Rechtfertigung von Noten als einer individuellen Förderung (Fix, 2004).

Fazit

Die Anforderungen an eine professionelle Lehrkraft, um ihrer Klasse fundiert Strategien zum schriftlichen Erzählen zu vermitteln, sie im Lernprozess zu unterstützen und lernwirksame Rückmeldung zu geben, sind umfangreich. Allein dieser überblicksartige Abriss dürfte deutlich gemacht haben, dass es nicht damit getan ist, einfach nur entsprechende linguistische und literaturwissenschaftliche Erzählmerkmale im Unterricht zu erklären. Professionelle Lehrkräfte müssen den Schreibprozess der Kinder unterstützen, entsprechende Aufgaben, Materialien und Strategien bereitstellen sowie die Schreibleistung ihrer Schüler:innen analysieren und rückmelden können.

Die Verzahnung linguistischen und literaturwissenschaftlichen Wissens in der Rezeption und Produktion erscheint dabei gewinnbringend, etwa wenn Kinder anhand literarischer Erzählungen untersuchen, welche sprachlichen Mittel zum Gelingen beitragen, welche Funktion sie im jeweiligen Kontext übernehmen und welche Wirkung sie erzielen (Knott / et al., 2019). Darüber hinaus liefert das linguistische und literaturwissenschaftliche Wissen auch vertiefte Begründungen, z. B. für Rückmeldungen an Schüler:innen oder bei der Bewertung von Texten (Krauss / et al. 2011). Ein fundiertes Fachwissen verhindert außerdem, dass fachliche Theorien und Modelle, wie etwa Freytags 5-Akt-Schema, unreflektiert auf unpassende Kontexte übertragen werden.

Allerdings wird das fachliche Wissen einer Lehrkraft nur über das fachdidaktische Wissen im Unterricht wirksam, d. h. der Lernerfolg der Kinder hängt vor allem davon ab. Professionelle Lehrpersonen *übertragen* deshalb nicht einfach das Fachwissen in die Köpfe der Kinder. Sie müssen den Leistungsstand der Schüler:innen und die Passung von Lernmaterialien auf Basis von Kompetenz- und Entwicklungsmodellen beurteilen können. Sie müssen geeignete Schreibarrangements kennen oder selbst gestalten können, um den Kindern die Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen. Ideale Aufgaben weisen daher ein ausgewogenes Verhältnis von Erfolgsanreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit auf, sind also fordernd, aber nicht überfordernd. Darüber hinaus müssen sie den Materialien zugrundeliegende Konzepte kennen, um diese gegebenenfalls an den Leistungsstand der Klasse anpassen und die Kinder adäquat in ihrem Schreiben unterstützen zu können. Dazu müssen sie auch wissen, welche Strategien für das Erzählen passend sind und welche für den Lernstand des jeweiligen Kindes angemessen ist. Strategien, Kriterien und nicht zuletzt die Bewertung sollten also transparent ineinandergreifen.

Professionelle Lehrkräfte unterstützen die Kinder außerdem, ihren Schreibprozess metakognitiv zu überwachen, sodass diese Schritt für Schritt zu einer realistischen Selbsteinschätzung gelangen und ihren Schreibprozess modifizieren können (z. B. die Strategien), um das vereinbarte Schreibziel zu erreichen. Erst, wenn Schüler:innen (erfolgreiche) Strategien langfristig in ihr Repertoire aufnehmen und diese automatisiert haben, stehen sie ihnen auch im Alltag zur Verfügung. „Students need to believe that the strategy they are learning will help them perform better. This commitment enables them to be more actively involved and leads self-regulation“ (Lienemann / Ried 2006: 5).

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2019): „Die Germanistik und das Schulfach Deutsch, oder: Keine einfache Beschreibung eines komplexen Verhältnisses!“ In: *Didaktik Deutsch*, 24, 46, S. 6–12.
- Anskait, Nadine (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*, Münster: Waxmann.
- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren“, in: *KöBeS*, 7, S. 191–209.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2011): „Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern“, in: Kunter, Mareike / et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster: Waxmann. S. 163–192.
- Baurmann, Jürgen / Pohl, Thorsten (2009): „Schreiben – Texte verfassen“, in: Bremerich-Vos, Albert / et al. (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*, Berlin: Cornelsen. S. 75–103.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Ein Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): *The psychology of written composition*, Hillsdale u. a.: Erlbaum.
- Birkel, Claudia / Birkel, Peter (2002): „Wie einig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss“, In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, S. 219–224.
- Bredel, Ursula / Pieper, Irene (2015): *Integrative Deutschdidaktik*, Paderborn: Schöningh.
- Bremerich-Vos, Albert / et al. (2016): „PlanvoLL-D – Die Bedeutung des professionellen Wissens angehender Deutschlehrkräfte für ihre Planung von Unterricht: Validierung und methodische Innovation“, In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / et al. (Hrsg.): *Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen (KoKoHs): Übersicht der Forschungsprojekte (KoKoHs Working Papers, 10)*, Berlin / Mainz: Humboldt University & Johannes Gutenberg University, S. 35–38.
- Bremerich-Vos, Albert / Dämmer, Jutta (2013): „Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch“, In: Blömeke, Sigrid / et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*, Münster: Waxmann, S. 47–76.
- Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 6. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- Budde, Monika / et al. (2012): *Sprachdidaktik*, 2. Auflage, Berlin: Akademie Verlag.
- Darling-Hammond, Linda (2000): „Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence“, *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1, S. 1–44.
- Eder, Jens (2008): *Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse*, Marburg: Schüren.
- Ehlich, Konrad (1980): „Der Alltag des Erzählens“, In: ders. (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–27.
- Ehlich, Konrad (1984): „Zum Textbegriff“, In: Rothkegel, Annely / Sandig, Barbara (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*, Hamburg: Buske, S. 9–25.
- Feilke, Helmuth / et al. (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Material*, Braunschweig: Schroedel.
- Field, Syd (2012): *Das Drehbuch. Die Grundlagen des Drehbuchschreibens*, Berlin: Autorenhaus.
- Fix, Martin (2004): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion*

und Selbststeuerung, Baltmannsweiler: Schneider.

- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*, Paderborn: Schöningh.
- Fludernik, Monika (2006): *Einführung in die Erzähltheorie*, Darmstadt: WBG.
- Gansel, Carsten (2016): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur, Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*, 7. Auflage, Berlin: Cornelsen.
- Genette, Gerald (1998): *Die Erzählung*, 2. Auflage, München: W. Fink.
- Graham, Steve / Harris, Karen (2005): *Writing Better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Greimas, Algirdas J. / Porter, Catherine (1977): "Elements of a Narrative Grammar", *Diacritics*, 7, 1, S. 23–40.
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): „Vertextungsmuster Narration“, In: Brinker, Klaus (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik, 1. Halbband*, Berlin, New York: de Gruyter, S. 369–385.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, John / Timperley, Helen (2007): „The Power of Feedback“, *Review of Educational Research*, 77, 1, S. 81–112.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hayes, John (2012): „Modeling and Remodeling Writing“, *Written Communication*, 29, 3, S. 369–388.
- Hayes, John / Flower, Lina (1980): „Identifying the organisation of writing processes“, In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in writing*, Hillsdale: Erlbaum, S. 3–30.
- Heinemann, Margot / Heineman, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs*, Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen: Niemeyer.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Kellogg, Ronald T. (2001): „Competition for Working Memory among Writing Processes“, In: *The American Journal of Psychology*, 114, 2, S. 175–191.
- Klein, Wolfgang / von Stutterheim, Christiane (1992): „Textstruktur und referentielle Bewegung“, In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86, S. 67–92.
- Klotz, Peter (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie*, Tübingen: Niemeyer.
- Kluger, Avraham N. / DeNisi, Angelo S. (1996): „The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory“, In: *Psychological Bulletin*, 119, 2, S. 254–284.
- KMK, 2019 = Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019a): „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.“ in: KMK / https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Knapp, Werner (2001): „Erzähltheorie und Erzählerwerb. Zur Diskussion neuerer Forschungsergebnisse“, in: *Didaktik Deutsch*, 10, S. 26–48.
- Knott, Christina (i. V.): *Schreibkompetenz fördern mit Textproduktionsstrategien zum Erzählen. Eine Interventionsstudie am Übergang von Primar- zu Sekundarstufe I*, Münster: Waxmann.
- Knott, Christina / et al. (2019): „Erzählen lernen. Strategien für literarisches Beschreiben

- erarbeiten“, in: *Fördermagazin 5–10*, 4, S. 24–26.
- Kochheim, Wilfried (1981): „Adamson oder Die Sprachlosigkeit der Bildergeschichte. Mit beiläufigen Erläuterungen zum Erzählenlernen im Deutschunterricht“, in: *Diskussion Deutsch*, 12, S. 320–346.
- Köppe, Tilmann / Kindt, Tom (2014): *Erzähltheorie. Eine Einführung*, Stuttgart: Reclam.
- Krauss, Stefan / et al. (2011): „Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften“, in: Kunter, Mareike / et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster: Waxmann, S. 135–162.
- Krauss, Stefan / et al. (2017): „Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick“, in: ders. / et al. (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenz. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*, Münster: Waxmann, S. 9–66.
- Labov, William (2006): „Narrative pre-construction“, in: *Narrative inquiry*, 16, 1, S. 37–45.
- Labov, William / Waletzky, Joshua (1967): „Narrative analysis“, in: Helm, June (Hrsg.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle: University of Washington Press, S. 12–44.
- Lämmert, Eberhard (1980): *Bauformen des Erzählens*, 7. Auflage, Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Lange, G. / Neuhaus, W. (1934): „Der Strukturwandel der Kindersprache während der Zeit vom 6. bis 9. Lebensjahr“, in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, 91, S. 200–228.
- Lebowitz, Michael (1984): „Creating characters in a story-telling universe“, in: *Poetics*, 13, S. 171–194.
- Lienemann, Torri O. / Reid, Robert (2006): „Self-Regulated Strategy Development for Students with Learning Disabilities“, in: *Teacher Education and Special Education*, 29, 1, S. 3–11.
- Lipnevich, Anastasiya A. / Panadero, Ernesto (2021): „A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions“, in: *Frontiers in Education*, 6, S. 1–29.
- Lipowsky, Frank (2006): „Auf den Lehrer kommt es an, Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 47–65.
- Martínez, Matías (2017): „Was ist Erzählen“, in: Martínez, Matías (Hrsg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: Metzler, S. 2–6.
- Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2012): *Einführung in die Erzähltheorie*, 9. Auflage, München: C. H. Beck.
- Nikolajeva, Maria (1988): *The magic code. The use of magical patterns in fantasy for children*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Nünning, Ansgar (2005): *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*, Stuttgart u. a.: Metzler.
- Ohlhus, Sören: „Schriftliches Erzählen“, in: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 216–232.
- Ossner, Jakob (2014): „Schriftliches Beschreiben“, in: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 252–269.
- Pissarek, Markus (2011): „Ist Erzählen trainierbar? Systematische Übungen an Alltagskripten“, in: *Grundschule*, 3, S. 28–29.
- Pissarek, Markus / Schilcher, Anita (2017): „FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung“, in: Krauss, Stefan / et al. (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenz. Konzeption von Professionswissenstests*

Erzählen professionell unterrichten

in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik, Münster: Waxmann, S. 67–111.

- Pohl, Thorsten (2005): „Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen“, in: Feilke, Helmuth / Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*, Frankfurt a. M.; Lang 2005, S. 93–112.
- Pohlmann-Rother, Sanna / et al. (2020): „Feedback im Anfangsunterricht der Grundschule – Eine Videostudie zum Feedbackverhalten von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, S. 591–611.
- Prince, Gerald (1973): *A Grammar of Stories*, New York u. a.: de Gruyter.
- Quasthoff, Uta (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*, Tübingen: Narr.
- Rinck, Mike (2000): „Situationsmodelle und das Verstehen von Erzähltexten: Befunde und Probleme“, in: *Psychologische Rundschau*, 3, S. 115–122.
- Rothland, Martin / et al. (2018): „Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung“, in: Tippelt, Rudolf / Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer, S. 1011–1034.
- Rothstein, Björn / Rupp, Gerhard (2017): „Kontroverse Orientierung an den Standards der empirischen Sozial-/Bildungswissenschaften vs. an den Gegenständen der hermeneutischen Geisteswissenschaften?“, in: *Der Deutschunterricht*, 2, 17, 34–45.
- Rumelhart, David E. (1975): „Notes on a Schema for Stories“, in: Bobrow, Daniel G. / Collins, Allan (Hrsg.): *Representation and understanding: Studies in cognitive science*, New York: Academic Press, S. 211–236.
- Schilcher, Anita (2011): „Die Eroberung der Burg Zinnenfels. Ein Schreibspiel für den interaktiven Deutschunterricht“, in: *Praxis Grundschule*, 2, S. 11–18.
- Schilcher, Anita (2012): „Mysantis. Ein Spiel zum Erfinden und Schreiben von Fantasygeschichten“, in: *Deutsch 5–10*, 30, S. 4–11.
- Schilcher, Anita (2021). „Was ist ‚fachliches Hintergrundwissen‘ für das literarische Lernen in der Schule? Ein literaturdidaktischer Blick auf die semiotische Literaturwissenschaft“, in: Decker, Jan-Oliver / et al. (Hrsg.): *Mediale Strukturen – strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*, Kiel: Ludwig, S. 56–69.
- Schilcher, Anita (2022): „Lernunterstützende Schreibumgebungen gestalten“, in: *Praxis Grundschule*, 2, S. 6–8.
- Schilcher, Anita / Meier, Christel (2021): „Verwandtschaften, Wahlverwandtschaften und andere Beziehungskisten. Deutschdidaktik als transdisziplinäres Fach“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 51, S. 63–86.
- Schilcher, Anita / et al. (2020): *Lehrerhandreichung zum Schreibtraining auf Burg Adlerstein*, Braunschweig: Westermann.
- Schmid, Wolf (2005): *Elemente der Narratologie*, Berlin: de Gruyter.
- Schwitalla, Johannes (2012): „Raumdarstellungen in Alltagserzählungen“, in: Kern, Friederike / et al. (Hrsg.): *Formen des Erzählens – Erzählen als Form*, Berlin: de Gruyter, S. 161–200.
- Seidel, Tina / Shavelson, Richard J. (2007): „Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results“, in: *Review of Educational Research*, 77, 4, S. 454–499.
- Shulman, Lee (1986): „Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching“, in: *Educational Researcher*, 15, S. 4–14.
- Shulman, Lee (1987): „Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform“, in: *Harvard Educational Review*, 57, S. 1–22.

- Stanzel, Franz K. (1979): *Theorie des Erzählens*, 8. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck.
- Steinhoff, Torsten (2018): „Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht“, in: *Der Deutschunterricht*, 70, 3, S. 2–10.
- Titzmann, Michael (2018): „Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben“, in: Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hrsg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 169–198.
- Uhl, Benjmain (2015): *Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Unger, Valentin (2021): „Diagnostik und Förderung schreibdidaktischen Wissens angehender Deutschlehrkräfte“, in: *Pädagogische Hochschule Heidelberg* / <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/409>.
- Unger, Valentin / et al. (2018): „Pilotierung einer Intervention zur Förderung schreibdidaktischen Wissens bei Lehramtsstudierenden“, in: *Leseräume*, 5, 5, S. 1–18.
- van der Kleij, Fabienne M. / et al. (2019): „A meta-review of the student role in feedback“, in: *International Journal of Educational Research*, 98, S. 303–323.
- van Dijk, Teun (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*, München: dtv.
- Weinrich, Harald (2001): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, 6. Auflage, München: Beck.
- Wild, Johannes (2020): *Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern. Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe*, Münster: Waxmann.
- Wild, Johannes / et al. (2018): „Erzählkompetenz entwickeln. Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I“, in: *ide*, 2, S. 49–61.