

Nadine Rack-Hellekes

## Schreibimpulse als Schreibanlässe

### 1 | Begriffsbestimmung

Kinder- und jugendliterarische Medien bieten im Rahmen des Deutschunterrichts nicht nur in einem rezeptionsästhetischen Sinne Möglichkeiten zur Förderung literarischer Rezeptionskompetenz, vielmehr können diese als Anstoß für eigene literarische Produktionen von Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden (vgl. Abraham 2023, S. 25–33). So können fiktionale geschichtenerzählende Gegenstände wie ein Ausschnitt eines Hörspiels, ein vorgelesenes Gedicht oder eine selbst gelesene Geschichte als Impulse genutzt werden, um Lernende zu eigenen Sprachspielereien oder zur Fortsetzung der Narration zu animieren. Die literarästhetischen Gegenstände dienen damit als *Schreibimpulse*.

*Schreibimpulse* werden in der Schreibdidaktik vornehmlich für die Primarstufe empfohlen. Im Umgang mit Literatur handelt es sich um *literarische Schreibimpulse*, die sich den produktionsorientierten Verfahren im Umgang mit Literatur und Medien zuordnen lassen (zum handlungs- und produktionsorientierten Unterricht vgl. auch Stiersdorfer 2018; vgl. weiterführend Heiser 2024). Entsprechend liegt ein Zugriff vor, in dessen Rahmen sprachdidaktische Ansätze (Schreibdidaktik) und literaturdidaktische Überlegungen (produktionsorientierter Literaturunterricht) zusammengedacht werden. Es handelt sich also um einen integrativen Deutschunterricht (vgl. dazu Bredel und Pieper 2021). Ziel derartiger Verfahren ist, Schüler:innen zur Entwicklung eigener Ideen anzuregen, Denkroutinen zu durchbrechen und damit die individuelle Gestaltungskraft anzuregen (vgl. Spinner 2022, S. 60). Wie Spinner (2022) zusätzlich hervorhebt, wird durch derartige produktionsästhetische Verfahren zugleich eine ästhetische Wahrnehmung ermöglicht (vgl. ebd., S. 63).

Ein Schreibimpuls kann dann als erfolgreich angesehen werden, wenn er die Schüler:innen zum Entwickeln eigener Vorstellungen anregt und ihnen einen konkreten subjektiven Beweggrund zum Schreiben/Produzieren bietet. In diesem Falle wird der *Schreibimpuls* zum *Schreibanlass* für das Individuum. *Schreibanlässe* können innerlich motiviert sein und im Alltag auftreten, wenn ein Individuum aufgrund einer Situation die Motivation zum Produzieren von Text im erweiterten Sinne verspürt. Sie können aber auch durch extrinsische Faktoren beispielsweise im Rahmen des Unterrichts ausgelöst werden. In Bezug auf derartige extrinsische Motivationen zum Schreiben ist zu unterscheiden zwischen Schreibaufgaben und Schreibimpulsen. Schreibaufgaben sind konkrete Aufgabenstellungen, die klar festgelegte Schreibprodukte fordern. Es handelt sich also um angeleitete Schreibaufgaben, das bedeutet, dass die Aufgabe präzise Vorgaben hinsichtlich des Aufbaus und Inhalts enthält und die Lernenden so zum klar definierten

Endprodukt führt/anleitet. Da der Rahmen klar festgelegt ist, bleibt in der Folge kaum Spielraum für den persönlichen Ausdruck und fantasievolle Elemente (vgl. Ritter 2010, S. 272). Anders als Schreibaufgaben dienen Schreibimpulse primär dazu, kreative Prozesse anzuregen und sind entsprechend offener in ihrer Grundbeschaffenheit (vgl. Ritter 2021, S. 60). Dahingehend sind Schreibaufgaben meist an klar definierte Bedingungen, Ziele, Adressat:innen sowie vorhersehbare Ergebnisse gebunden, während Schreibimpulse im Gegensatz dazu offene, inspirierende Anstöße für verschiedene Schreibprodukte bieten sollen, welche die individuelle Gestaltungskraft der Lernenden zum Vorschein bringen und fördern. In diesem Sinne richtet sich die Wirksamkeit von Schreibaufgaben und -impulsen danach, ob und welche individuellen Vorstellungen bei den Kindern entstehen und inwieweit diese tatsächlich den Wunsch evozieren, die Vorstellungen schriftlich festzuhalten.

## 2 | Explikat

Schreibimpulse sind primär dem Bereich der Schreibdidaktik zuzurechnen. Die Schreibdidaktik umfasst die Konzeption, Diagnose sowie die Schreibentwicklung und -förderung hin zur Ausbildung einer Schreibkompetenz, wobei insbesondere die empirische Wirksamkeit und deren Anwendung in der schulischen Praxis im Vordergrund stehen. Aufgabe der Schreibdidaktik ist die Auswahl und Begründung der Lerngegenstände in der unterrichtlichen Praxis, basierend auf den durch Curricula und Bildungsstandards vorgegebenen Bildungszielen (vgl. Lemke und Hoffmann 2022, S. 9–12.). Ein lernförderlicher Schreibunterricht sollte entsprechend so gestaltet sein, dass er die unterschiedlichen Facetten des Schreibens unter Einbezug vielfältiger Konzepte fördert, um das Schreiben als zentrale Schlüsselkompetenz ganzheitlich zu vermitteln. In der schulischen Schreibpraxis kommen im Bereich *Texte schreiben* diverse didaktische Konzepte zum Tragen, darunter sowohl das kreative Schreiben anhand von Impulsen als auch das angeleitete Schreiben durch klar definierte Schreibaufgaben.

Schreibimpulse zeichnen sich im Vergleich zu Schreibaufgaben durch eine größere Offenheit und kreativen Freiraum aus. Bachmann und Becker-Mrotzek (2010, S. 195) betonen, dass Schreibaufgaben profiliert sein müssen. Gute Schreibaufgaben zeichnen sich dementsprechend Schmöller-Eibinger zufolge (2015, S. 1) vor allem dadurch aus, „funktional eindeutig“ sowie „einem Textmuster und einer Textsorte klar zugeordnet“ (ebd., S. 1) zu sein, um als „gut“ befunden zu werden. Schreibimpulse hingegen bieten in Hinblick auf das zu erwartende Textprodukt einen größeren individuellen Spielraum. Dieser ergibt sich durch die Grundmaxime der subjektiven Dimension des kreativen Schreibens, wonach insbesondere das Schreiben zum Selbstausdruck der Innerlichkeit im Zentrum des kreativen Schreibprozesses steht (vgl. Spinner 1993, S. 17). Im Mittelpunkt steht dahingehend nicht die Erfüllung diverser Textsortenspezifika, sondern das Schreiben zum Selbstausdruck, welches sich textsortenspezifischer Charakteristika bedienen kann, aber nicht muss. Insofern spielen sowohl die Zielrichtung des herkömmlichen Schreibunterrichts, die Ausbildung der Schreibkompetenz (vgl. zum Verständnis in Annäherung an Fix 2008, S. 33) als auch die Zielrichtung des kreativen Schreibens, der Selbstausdruck des Kindes, eine Rolle. Beide Zielrichtungen fließen in den jeweiligen Schreibprozess ein, wobei die Tendenz auf der des Selbstausdrucks des Subjekts liegt. Dieses Phänomen lässt sich für weitere schreibdidaktische Konzeptionen festhalten, die zwar je einen spezifischen Fokus hinsichtlich

einer Zielrichtung aufweisen, jedoch nicht gänzlich abgrenzbar von Anderen scheinen. Eine eingehende Betrachtung des kreativen Schreibens zu literarischen Gegenständen zeigt, dass ebenso unterschiedliche Zielrichtungen aus verschiedenen didaktischen Konzepten ineinander greifen. Dominierend sind die Zielrichtungen des Selbstausdrucks des Subjekts (kreatives Schreiben) und dessen Anregung der Fantasie und Förderung der ästhetischen Wahrnehmung (kreatives Schreiben zu literarischen Texten) (vgl. Spinner 2022, S. 63). Die Lernenden agieren als Subjekte, die auf der Grundlage ihrer persönlichen Erfahrungen und ästhetischen Wahrnehmung den literarischen Impuls wahrnehmen und in der Folge Text produzieren. Damit werden sie selbst zu Mitkonstruierenden des Sinnbildungsprozesses (vgl. Spinner 2022, S. 63). Darüber hinaus kommt der Zielrichtung des angeleiteten Schreibens eine Funktion zu, da Lernende möglicherweise mit spezifischen Charakteristika verschiedener Textsorten vertraut gemacht werden oder diese in ihrer eigenen Produktion hervorbringen. Anders verhält es sich beispielsweise bei der Konzeption des angeleiteten Schreibens. Hier steht die Ausbildung zur Schreibkompetenz hinsichtlich des Erwebs von Kenntnissen diverser Textsorten als dominierende Zielrichtung im Fokus (vgl. Ritter 2021, S. 60). Präzise Aufgaben und klar eingeforderte Produkte begrenzen die Entfaltung der eigenen Fantasie und die persönliche Artikulation des Individuums.

Durch die bisher fehlende Trennschärfe unterschiedlicher Konzepte besteht im Diskurs zum literarischen Schreiben und in der Schreibdidaktik eine terminologische Unschärfe. Um dieser Unschärfe zu begegnen, werden im Folgenden Definitionen für die Termini Schreibimpuls und Schreibanlass entwickelt.

Schreibimpulse nehmen eine Schlüsselrolle bei der Inszenierung kreativer Schreibprozesse ein (vgl. Bredel und Pieper 2021, S. 240). Im Zentrum des kreativen Schreibens steht das Subjekt, samt seiner Wahrnehmung und bisherigen Erfahrung, weshalb diesem oftmals ein Persönlichkeitsbildendes Potenzial zugesprochen wird (vgl. Bredel und Pieper 2021, S. 240). Es zielt primär darauf ab, die Fantasie zu entfalten und auszudrücken. (vgl. Spinner 1994, S. 46). Um kreative Schreibprozesse in der unterrichtlichen Praxis anzuregen, können facettenreiche Schreibimpulse gesetzt werden, deren Definition wie folgt zusammengefasst werden kann:

## Schreibimpuls

Definition:	Ein Schreibimpuls ist ein Stimulus, der von außen mit dem Ziel der Anregung zum Schreiben gesetzt wird. Durch diesen können individuelle Vorstellungen, Gedanken und Gefühle erzeugt werden. Schreibimpulse unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Medialität und können intermediale Bezüge aufweisen.
Didaktische Inszenierung:	Ein Schreibimpuls wird extern gesetzt. Basis sind sachanalytische, didaktische, methodische Überlegungen seitens der Lehrkraft.
Ziel	Ein Schreibimpuls verfolgt das Ziel, die Schüler*innen persönlich anzusprechen/zu motivieren und sie zum Schreiben anzuregen.
Kontextualisierung:	Aus jedem Schreibimpuls kann sich ein Schreibanlass ergeben.

Tabelle 1: Eigene Definition Schreibimpuls, weiterentwickelt auf Basis von Kohl und Ritter (2022, S. 12) und Ritter (2021, S. 59f.)

Ein erfolgreicher Schreibimpuls wird zu einem Schreibanlass, er bewegt das Individuum also zum Weiterschreiben. Hofen (2006, S. 654) definiert einen Schreibanlass als alles, was im Individuum den Beweggrund weckt, schreiben zu wollen oder zu müssen. Dabei unterscheidet er zwischen spontanen und didaktisch-methodisch intendierten Schreibanlässen (vgl. ebd.). Es gilt, dass das Schaffen eines Schreibanlasses zwar im Vornherein von Lehrkräften intendiert sein, jedoch durchaus durch das Individuum verworfen werden kann. Entsprechend ist korrekt erweise davon zu sprechen, dass im Unterrichtsarrangement ein Schreibimpuls gesetzt wird in der Hoffnung, dass daraus ein Schreibanlass entsteht. Ab dem Zeitpunkt, zu welchem das Individuum den Grund zu schreiben im Selbst erkannt hat und die Notwendigkeit verspürt, das Imaginierte festzuhalten, ist der Schreibanlass geschaffen. Entsprechend schlage ich die folgende Erweiterung und Modifikation vor:

## Schreibanlass

Definition:	Unter einem Schreibanlass ist ein subjektiver Beweggrund zu schreiben zu verstehen. Dieser kann einerseits vom Individuum intrinsisch motiviert bedingt sein und somit selbst erzeugt und geschaffen werden. Andererseits kann der subjektive Beweggrund extrinsisch durch Lehrkräfte auf Basis sorgfältiger sachanalytischer, didaktischer und methodischer Überlegungen erzeugt werden, die beim Individuum einen subjektiven Beweggrund zum Schreiben wecken.
Didaktische Inszenierung:	Ein Schreibanlass entsteht ... a) intrinsisch motiviert aus dem Inneren heraus. b) durch externe Einflüsse, die das Innere betreffen und einen subjektiven Beweggrund erwachsen lassen (bspw. durch Schreibimpulse, Schreibaufgaben).
Kernthese:	Ein Schreibanlass ist der konkrete subjektive Beweggrund zu schreiben.
Kontextualisierung:	Nicht jeder Schreibanlass ergibt sich aus einem Schreibimpuls.

Tabelle 2: Eigene Definition Schreibanlass, weiterentwickelt auf Basis von Hofen (2006, S. 654f.)

Demnach ist der Schreibanlass der Effekt, vielmehr die Folge des motivierenden Impulses, der motivierenden Aufgabe oder der Motivation aus dem Inneren des Subjekts heraus.

## 3 | Forschungsstand

Der bisherige schreibdidaktische Diskurs ist gekennzeichnet durch eine latente Unschärfe hinsichtlich der Termini Schreibimpuls und Schreibanlass, die häufig zu einer synonymen Verwendung beider Begrifflichkeiten führt. In den Bildungsstandards (BISTA) des Primarbereichs für das Fach Deutsch (2022) ist beispielsweise formuliert, dass Schüler:innen Texte verfassen, „den Schreibanlass“ (BISTA PS 2022, S. 14) beachten und „auf Basis von Schreibimpulsen wie Texten, Bildern oder Musik [...] [s]ich selbst, Erlebtes und Erdachtes, Gedanken und Gefühle“ (ebd., S. 15) ausdrücken sollen. Hier werden also innerhalb der Kompetenzformulierungen beide Konzepte vermengt. Diese Unschärfe setzt sich in den BISTA für die Sekundarstufen fort. Hier ist der Begriff *Schreibanlass* gleich sechs Mal zu finden (vgl. BISTA ESA und MSA 2022, S. 21, 23, 27), ohne dass allerdings genauer erläutert würde, was sich dahinter verbirgt. Grundsätzlich stellt sich die Frage, was gemeint ist, wenn von einem Schreibanlass gesprochen wird und worin der Unterschied zu Schreibimpulsen besteht. Daran anschließend ergibt sich die Frage nach dem Verhältnis und dem grundsätzlichen Zusammenhang von Schreibimpulsen und Schreibanlässen.

Entsprechend ist festzuhalten, dass insbesondere der Begriff *Schreibanlass* als Sammelbegriff für das unterrichtliche Schreiben, ohne klare Definition verwendet, mit dem Schreibziel verwechselt und häufig mit *Schreibimpulsen* gleichgesetzt wird. Aufgrund der fehlenden Klarheit

über den Begriff *Schreibanlass* entsteht nicht nur im Diskurs, sondern auch in der unterrichtlichen Praxis Verwirrung, weshalb die terminologische Klärung beider Begriffe als grundlegend erscheint.

In Hinsicht auf das kreative Schreiben mit Schreibimpulsen besteht insbesondere in der Primarstufe noch weiter Forschungsbedarf, der in Bezug auf die Verknüpfung von Literatur- und Schreibunterricht mit Blick auf die Motivation von Interesse wäre. Denn Schreibimpulse bergen aufgrund ihrer natürlichen Grundbeschaffenheit des mentalen Probehandelns, analog zum Spiel (vgl. Hauser 2016, Kap. 1.4.), ein hohes Motivationspotenzial in sich, bei denen der Text doch erst im Probehandeln entsteht, fantastische Wege beschritten und im Unterschied zu anderen Formen des Schreibens nicht vom Ende kommend verschriftet werden.

#### 4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Extern gesetzte Schreibimpulse, die zu Schreibanlässen werden können, gewinnen insbesondere im Kontext eines integrativen Deutschunterrichts an Bedeutung. Bredel und Pieper (2021, S. 293) machen darauf aufmerksam, dass die Zusammenführung von sprachlich Auffälligem und literarisch Bedeutsamem eine Schärfung des Sprach- und Literaturverständnisses bewirken könne. Sprachlich auffällige Strukturen in literarischen Vorlagen führen Bredel und Pieper (2021, S. 293–294) dazu, dass in der Anschlusshandlung selbst sprachliche Mittel, die literarische Effekte auslösen, hervorgerufen werden können. Wird mit den Lernenden beispielsweise die Metalepse eines literarischen Werks untersucht und auf ihre Wirkung hin reflektiert, können Lernende in eigenen literarischen Produktionen selbst Metalepsen kreieren und damit gezielt literarische Effekte, also eine bestimmte Wirkung, bei den Rezipient:innen hervorrufen. So kann mit literarischen Gegenständen als Schreibimpulsen „im handlungs- und produktionsorientierten Umgang [...] über die Produktion zu einer besseren Rezeption“ (Böttcher 2013, S. 17) gelangt werden.

Während Böttcher (2013) die Chance eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Texten hervorhebt, können auch weitere literarische Gegenstände (einen erweiterten Textbegriff anlegend), etwa aus dem Bereich der Kinderlyrik, des Mediums Comic und unter Andrem auditive und visuelle Formen (Hörspiele und Filme) zum Ausgangspunkt literarischen Lernens und dem Fortschreiten der Schreibkompetenzentwicklung werden. Die motivationale Grundlage liegt dabei in der Verbindung von Literatur und Spiel. Da „Literatur [...] per se zu einem spielerisch-entdeckenden Rezipieren ein[lädt]“ (Bernhardt 2023, S. 20), eben weil sie hinsichtlich ihrer natürlichen Beschaffenheit das Spiel bereits in sich trage (vgl. ebd., S. 20), kann die spielerische Rezeption in die ebenfalls spielerische Produktion münden. Schon Spinner (1993, S. 22) schreibt dem kreativen Schreiben einen „Spielcharakter“ zu. Im Gegensatz zu Schreibaufgaben, die üblicherweise vom Ende kommend verschriftet werden, ist es möglich, mit vielfältigen Impulsen sowie literarischen Schreibimpulsen im mentalen Probehandeln analog zum Spiel, fantastische Wege auszustalten, zu beschreiten und/oder zu verwerfen sowie zu fixieren. Dabei gilt es im institutionellen Kontext und Umgang mit literarischen Gegenständen, darauf zu achten, die Literatur nicht zu entzaubern und einen authentisch-spielerischen Zugriff hinweg vom Setzen des Impulses bis hin zur Veröffentlichung der Schreibprodukte zu wahren (vgl. Bernhardt 2023, S. 20).

Den Möglichkeiten literarischer Schreibimpulse sind dabei aufgrund der vorherrschenden Vielfalt kaum Grenzen gesetzt. Impulse differierender Medialität sowie Impulse, welche über intermediale Bezüge verfügen, bieten das Potenzial des literarischen Lernens und eines Schreibkompetenzzuwachses. Exemplarisch können einzelne Geräusche bis hin zu ästhetisch-kunstvoll ausgestalteten Geräuschkulissen eines Hörspiels oder Filmszenen mit der direkten optischen Wahrnehmung als zusätzliches Informationssystem aus der Lebenswelt der Kinder als Schreibimpuls eingesetzt werden (vgl. auch Bernhardt 2022, S. 265). Aufgrund des multimodalen Zusammenspiels verschiedener Ebenen entsteht beispielsweise im Hörspiel eine klangliche Atmosphäre, die auf eine spezifische Art und Weise Bedeutung erzeugt (vgl. ebd., S. 262), welche die Kinder individuell betreffen und als Irritations- und Imaginationspunkt fruchtbar gemacht werden kann. Basierend auf der je subjektiven Irritation und zugeschriebenen Bedeutung können Eindrücke, Gefühle und Assoziationen aus dem eigenen Leben oder entsprungen aus der Fantasie der Kinder schriftlich festgehalten werden. Dabei kann der Schreibanlass hinsichtlich des subjektiven Beweggrunds zu schreiben von Kind zu Kind variieren, da der Selbstausdruck des Kindes im Mittelpunkt steht. Die entstandenen Schreibprodukte können sich in Bezug auf bestimmte Textformen, -sorten und -funktionen grundlegend unterscheiden, da anhand des Impulses kein fester Schreibauftrag an die Kinder herangetragen wurde und daher zudem die Möglichkeit der Produktion von Übertexten besteht.

Darüber hinaus bietet es sich an, den Blick neben üblichen textliterarischen Impulsen wie einem Textausschnitt, um Impulse aus dem Bereich der Lyrik und weitere Möglichkeiten des Erzählens, wie anhand von Comics, auszuweiten. Die Kinder- und Jugendlyrik bietet aufgrund ihrer sprachlichen Überstrukturierung und Verfremdung das Potenzial, die Aufmerksamkeit auf die Sprache zu richten und Sprache im spielerischen Umgang zu erleben. Lyrische Impulse irritieren, faszinieren und laden ein in der Durchbrechung fester Sprachmuster bei der eigenen Produktion dem Selbst Ausdruck zu verleihen. Spinner (2021) eröffnet mit Blick auf die Verwendung von Gedichten in der unterrichtlichen Praxis tiefgreifende Perspektiven. So sei es hinsichtlich lyrischer Impulse möglich, die Schüler:innen zu „irritieren und die Fantasie an[zu]regen, Vorstellungen [zu] entfalten, Sinn für verdichtete Sprache [zu] entwickeln, Sprachaufmerksamkeit [zu] provozieren, symbolisches Verstehen an[zu]bahnen, Freude an Klang und Rhythmus [zu] wecken [sowie das] Erleben und Nachdenken [zu] initiieren.“ (ebd., S. 56)

Auch die Rezeption von Comics können in kreativen Schreibsettings in einem handlungs- und produktionsorientierten Sinne zu Schreibimpulsen werden, vor allem, da die meisten Kinder in ihrer Lebenswelt bereits einem Comic oder einer Anleihe des spezifischen Stils begegnet sind (vgl. Pompe et al. 2018, S. 170f.). Laut Giesa (2019, S. 58) stellen Comics „differenzierte Spielarten eines Erzählens in Bildern“ dar und laden aufgrund der impliziten Narration zum mentalen Probehandeln ein. Dahingehend kann die Leerstelle zwischen den Bildpanels als Schreibimpuls dienen und die Rezipierenden dazu anhalten, die Leerstelle expressiv mit den eigenen Imaginationen zu füllen, wobei sich die Kinder selbst im Gebrauch der spezifischen Darstellungsweisen des Comics erproben. Schon während der Rezeption werden die Kinder dazu angehalten, die „ästhetische Qualität“ (Pompe et al. 2018, S. 178) aufmerksam wahrzunehmen. Dazu zählt die spezifische Darstellungsweise eines jeden Comics, wie zum Beispiel die Darstellung der Figurenrede, Geräusch- und Soundeffekte als auch Ortsangaben. Die Narration entsteht

implizit, da die Leerstellen zwischen den Bildpanels mit individuellen Vorstellungen der Rezipierenden aktiv gefüllt werden müssen, weshalb die Narration aktiv unter Mitkonstruktion erfolgt (vgl. auch Spinner 2006, S. 6).

Lehrkräfte stehen in kreativen Schreibsettings mit Schreibimpulsen vor der Chance, die Schreibprodukte der Kinder anders zu beurteilen als Schreibprodukte, die mit einem festen Schreibauftrag verbunden sind. Aufgrund dessen, dass es sich um subjektiv bedeutsame Schreibprodukte und eigenen Selbstausdruck handelt, ist es notwendig, die Kinder ihre eigenen Werke selbst dar- und vorstellen zu lassen (vgl. auch Spinner 1993, S. 23). Dabei sind die Lehrkräfte in der Verantwortung, für den je eigenen Schreibimpuls geeignete Kriterien zu entwickeln. Im Hinblick auf das literarische Verstehen in Verbindung mit der Schreibkompetenzentwicklung kann dabei die Entwicklung nuanciert ausdifferenzierter Kategoriensysteme vorgeschlagen werden, die sich auf die Performanz (vgl. Boelmann und König 2021, S. 97–130) beziehen.

## 5 | Literatur

Abraham, Ulf: Begriffe und Verfahren. Zu einer Didaktik literarischen Erzählens aus rezeptions- und produktionsästhetischer Sicht. In: Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses. Hrsg. von Sebastian Bernhardt und Ina Henke. Berlin: J. B. Metzler, 2023. S. 19–35.

Abraham, Ulf: „Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen. Hrsg. von Helmuth Feilke und Thorsten Pohl, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2020. S. 364–381.

Anskeit, Nadine: Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster: Waxmann Verlag, 2019.

Bachmann, Thomas/ Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Textformen als Lernformen. Hrsg. Von Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff. Duisburg: Gilles & Francke, 2010. S. 191–209.

Bernhardt, Sebastian: Antonie Schneiders Kinderlyrikband „Es flattert und singt“ im kompetenzfördernden Literaturunterricht. In: Gegenwartsliteratur in der Schule. Hrsg. von Jan Standke, i. Dr. Trier: WVT.

Bernhardt, Sebastian: Ein didaktisch orientiertes Modell der Hörspielanalyse. Medienwissenschaftliche und -didaktische Perspektivierung am Beispiel von Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nas-horn-Fall. In: Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven. Hrsg. von Nils Lehnert/ Ina Schenker und Andreas Wicke, 2022. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 255–268.

Bernhardt, Sebastian: Spielerische Rezeption von Kinderliteratur. In: Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik. Hrsg. von Sebastian Bernhardt und Eva Maria Dichtl, 2023. Berlin: Frank & Timme. S. 17–38.

Bredel, Ursula/ Pieper, Irene: Integrative Deutschdidaktik. 2. Auflage. Paderborn: UTB, 2021 (= Sammlung Standardwissen Lehramt).

Boelmann, Jan M./ König, Lisa: Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BO-LIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 2021.

- Böttcher, Ingrid: Grundlagen kreativen Schreibens. In: Kreatives Schreiben. Hrsg. von Ingrid Böttcher. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2013. S. 9–22.
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: UTB, 2008.
- Glaser, Cornelia: Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschülern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Dissertation Potsdam, 2004. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/205/file/GLASER.PDF> (19.09.2024).
- Giesa, Felix: Comics als bildbasierte Erzählliteratur. In: Bilderbücher. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham, 2019. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren. S. 58–73.
- Hauser, Bernhardt : Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten, 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.
- Heiser, Ines: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung. Berlin: Frank&Timme, 2024.
- Hofen, Nikolaus: Schreibanlässe. In: Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M-Z. Hrsg. von Heinz-Jürgen Klier und Inge Pohl. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 2006. S. 654–656.
- Kohl, Eva-Maria/ Ritter, Michael: Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2022.
- Lemke, Valerie/ Hoffmann, Lea: Schreibdidaktik. Hrsg. vom Leibnitz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) von Petra Storjohann. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2022.
- Pompe, Anja/ Spinner, Kaspar H./ Ossner, Jakob: Deutschdidaktik Grundschule. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2018.
- Ritter, Michael: Kreatives Schreiben – eine Herausforderung für alle Kinder?! In: Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege. Hrsg. von Horst Bartnitzky und Ulrich Hecker. Frankfurt am Main: Grundschatzverband, 2010. S. 266–275.
- Ritter, Michael: Deutschdidaktik Primarstufe. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 2021.
- Schmöller-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr Verlag, 2008.
- Schmöller-Eibinger, Sabine: Kriterien für „gute“ Schreibaufgaben. Graz: Karl-Franzens-Universität, 2015. [https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Kriterien\\_Erstellung\\_von\\_Schreibaufgaben.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Kriterien_Erstellung_von_Schreibaufgaben.pdf) (19.09.2024)
- Stiersdorfer, Michael: Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. In: KinderJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 10.10.2018. (Zuletzt aktualisiert am: 17.02.2022). <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/153-unterrichtskonzepte-und-methoden/2547-handlungs-und-produktionsorientierter-unterricht> (19.09.2024)
- Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich (BISTA PS), i.d.F. vom 23.06.2022. Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluessel/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf) (19.09.2024)
- Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA), i.d.F. vom 23.06.2022. Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluessel/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluessel/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf) (19.09.2024)
- Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119 (1993). S. 17–23.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006). S. 6–16.

Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Erfahrungen mit Lyrik. Mit Gedichten die ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten von Sprache zum Erlebnis werden lassen. In: Praxis Grundschule extra Gedichte (2021). S. 56–57.

Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In: Literarisches Lernen. Aufsätze, Hrsg. von Kaspar. H. Spinner. Ditzingen: Reclam, 2022. S. 60–77.

## Autorinneninformation

Nadine Rack-Hellekes ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Münster. Ihre Forschungsinteressen konzentrieren sich auf die empirische Forschung in der Literatur- und Schreibdidaktik, insbesondere hinsichtlich der Förderung des literarischen Lernens aus produktionsästhetischer Sicht.

Nadine Rack-Hellekes  
Universität Münster  
Germanistisches Institut  
Abteilung Literatur- und Mediendidaktik  
Stein-Haus, Schlossplatz 34  
48143 Münster  
[nadine.rack-hellekes@uni-muenster.de](mailto:nadine.rack-hellekes@uni-muenster.de)