

# „Ich übersetze dann halt, was der Zwerg mir sagt.“ – Praktiken der Adressatenorientierung im Zusammenhang mit dem Schreiben eigener Texte in der Grundschule – eine Fallstudie

Beate Leßmann

## Abstract

Mit der longitudinal angelegten Fallstudie liegt eine qualitative empirische Studie zu einer literalen Praxis des Schreibunterrichts vor, in der das Schreiben eigener, subjektiv bedeutsamer Texte mit dem gemeinsamen Gespräch über diese „literalen Artefakte“ verbunden wird. Anhand von Textprodukten, leitfadengestützten Interviews mit der Schülerin Ida zu diesen Texten und Beiträgen aus Textgesprächen werden Entwicklungen zur Fähigkeit, adressatenbezogen Texte zu verfassen, über einen Zeitraum von vier Jahren untersucht. Die Ergebnisse dieser Fallstudie sind deshalb so wichtig für die Praxis des Schriftspracherwerbs und seine Erforschung, weil sie dazu herausfordern, die sozialen und kulturellen Dimensionen von Lese- und Schreibaktivitäten im Unterricht von Anfang an stärker zu berücksichtigen und ihre identitätsbildenden Potenziale als Beitrag zu Partizipation innerhalb und ausserhalb von Schule zu betrachten.

## Schlüsselwörter

Adressatenorientierung, Fallstudie, Autorenrunden, Texte schreiben, Grundschule, Perspektivenwechsel, Freies Schreiben, literale Kompetenzen, literale Identität, Schriftspracherwerb, Adressatenantizipation

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

## Autorin

Beate Leßmann, Eichhörnchenweg 14, D-23617 Stockelsdorf  
beate.lessmann@iqsh.de

# „Ich übersetze dann halt, was der Zwerg mir sagt.“ – Praktiken der Adressatenorientierung im Zusammenhang mit dem Schreiben eigener Texte in der Grundschule – eine Fallstudie

Beate Leßmann

Schreiben heisst Übersetzen. Ida (4. Schuljahr) etwa übersetzt für die Rezipierenden eines Textes, den sie über eine imaginäre Welt der Zwerge schreibt, was ihr ein Zwerg in der von ihr erdachten Welt mitteilt.

In diesem Beitrag wird danach gefragt, wie es Kindern im Grundschulalter gelingen kann, eine Brücke zwischen der eigenen Textwelt und der Welt der Adressat:innen zu schlagen. Dabei interessiert auch, welchen Beitrag der Unterricht dazu leisten kann.

In der Studie werden dafür Praktiken der Orientierung an Adressat:innen untersucht<sup>1</sup>, und zwar solche, die sich in Texten zeigen, aber auch solche, die sich beim Sprechen über Texte äussern und eine Bewusstheit für Adressat:innen erkennen lassen. Am Fall „Ida“ wird einerseits untersucht, wie sich eine Orientierung an Adressat:innen in ihren eigenen Texten zeigt, und andererseits, inwiefern Ida in Gesprächen über Texte Adressatenbezüge expliziert und reflektiert. Es stellt sich dabei auch die Frage, ob Zusammenhänge zwischen dem Gebrauch dieser Praktiken beim Schreiben und der Reflexion derselben zu beobachten sind.

Das regelmässige Verfassen und Reflektieren eigener Texte im Unterricht der Grundschule bildet die Basis der Fallstudie. Innerhalb einer wöchentlich stattfindenden „Schreibzeit“ (Leßmann 2018) verfassen Kinder Texte zu frei gewählten Themen in einem eigens dafür vorgesehenen Schreib- bzw. Tagebuch. In „Autorenrunden“ (Leßmann 2020a), die ritualisiert den Einstieg in die Schreibzeiten bilden, denken die Kinder über Wirkungen der subjektiv bedeutsamen Texte sowie über die Machart der vorgestellten Texte mit der ganzen Klasse und der Lehrperson nach. In solchen Textgesprächen, aber auch in den Schreibzeiten, in die sie eingebettet sind, etablieren sich literale Praktiken, deren Vollzug an die Sozialität der Klasse gebunden ist und diese zugleich bildet (Leßmann 2020b). Beim Vorlesen und Bedenken von Texten entstehen Ideen für die Optimierung von Texten und für neue Schreibprojekte. Das Wissen darum, dass diese Texte überarbeitet werden und dann neben der eigenen Klasse auch einem grösseren Adressatenkreis zugeführt werden können, stellt das Verfassen von Texten in einen sozialen Kontext – und dies auch jenseits des Unterrichtsalltags.

Die Entscheidung, Praktiken des Adressierens zu fokussieren, hat zwei Gründe. Erstens wird in der Schreibforschung, insbesondere in der Schreibentwicklungsforschung weithin davon ausgegangen, dass Kinder im Grundschulalter nicht oder nur bedingt in der Lage seien, Texte adressatenorientiert zu verfassen. Dies soll kritisch beleuchtet werden. Zweitens stellt sich die Frage, ob nicht gerade Situationen des gemeinsamen Sprechens über Wirkungen und Machart von Texten zu einer Realisierung von Adressatenbezügen bereits in der Grundschule beitragen, weil diese Situationen von Autor:innen wie von Rezipient:innen die Übernahme der jeweils anderen Perspektive einfordern. Im Unterschied zu anderen Beiträgen zur Frage der Adressatenorientierung wird hier also die Sozialität des Agierens hervorgehoben. Deshalb ist hier auch die Rede von „Praktiken“.

Der Beitrag resultiert aus einer praxistheoretisch begründeten Sichtweise auf Schreibprozesse und Textprodukte. Fähigkeiten der Antizipation der Adressat:innen und des Perspektivenwechsels werden hier als ein Aspekt der Bildung literaler Kompetenzen und der Bildung literaler Identität (Leßmann 2020a) betrachtet und mit der Ermöglichung sozialer und kultureller Teilhabe assoziiert (ebd.).

---

<sup>1</sup> Fachtermini wie Adressat, Autor, Rezipient, Hörer, Sprecher werden aus Gründen der Lesbarkeit und ihres unterrichtlichen Gebrauchs („Autorenrunden“) teilweise in der männlichen Form verwendet, z.B. in Komposita. Das gewählte grammatische Geschlecht steht weder für biologische noch für soziale Geschlechtsidentitäten.

# I. Theorie und Forschungsstand

## 1.1 Literalität als soziale Praxis

Auf der Grundlage von Theorien der Praxis von Bourdieu (1983, 1987, 1993) und Reckwitz (2003, 2016) sowie solchen aus der Neueren Literalitätsforschung (Street 1984, 2003, 2013) wird ein Verständnis von „Literalität als sozialer Praxis“ (Street 1984) zugrunde gelegt. Literalität, so Street, vollzieht sich in einem sozialen und kulturellen Rahmen (Street 2013). Das literale Agieren der Schüler:innen beim Schreiben eigener Texte und beim Reflektieren in Autorenrunden wird deshalb als literale Praxis betrachtet, weil es in eine soziale und kulturelle Praxis eingebunden ist und soziale Wirksamkeit der wichtigste Bezugspunkt des sprachlich-textuellen Agierens ist. Reckwitz beschreibt drei „Grundannahmen sozialer Praktiken“ (Reckwitz 2003), die auf das Verständnis literaler Praktiken übertragen werden: Materialität, Implizitheit, Spannung von Routiniertheit und Unberechenbarkeit. Praktiken sind erstens an Artefakte und Körper gebunden, beispielsweise an die geschriebenen Texte, die hier als literale Artefakte (Feilke 2016) betrachtet werden. Praktiken werden zweitens implizit weitergegeben und transportieren darüber hinaus auf stille Weise kulturell verankerte Wissensbestände – ggf. auch das Wissen um die Bedeutung der Rezipierenden für das Verfassen von Texten. Und drittens gilt auch für schulisch-literale Praktiken, dass sie einer Spannung von Routine und Unberechenbarkeiten unterworfen sind – denn trotz der Wiederholungen der Routinen ist in jedem Moment des Schreibens und des Sprechens über Texte mit Überraschungen zu rechnen.

Autorenrunden werden im Kontext des aktuellen Literalitätsdiskurses (z.B. Feilke 2016; Isler 2014) als literale Praktiken im Raum Schule definiert (Leßmann 2020a, S. 126). Auch das Schreiben eigener, subjektiv bedeutungsvoller Texte, in denen sich die Stimmen der Kinder äussern und die Kommunikation mit der Klasse suchen, wird hier als Vollzug schulisch-literaler Praktiken betrachtet, durch die sich literale Kompetenzen und literale Identität bilden (Leßmann 2020a, 431 ff.). Die Überlegungen knüpfen zum einen an das Subjektverständnis nach Reckwitz an, der Subjekthaftigkeit an den Vollzug von Praktiken bindet (Reckwitz 2003, S. 296), und andererseits an Street, der den Vollzug literaler Praktiken als Beitrag zur Bildung von Wissen, Identität und Sein (Street/Lefstein 2007, 42) versteht. Aufgrund der theoretischen Bedeutung der Sozialität des literalen Agierens wird das Spezifikum einer Definition literaler Kompetenzen im Ineinander von soziokulturellen, implizit-literal-sprachlichen und explizit-sprachlichen Kompetenzen gesehen (Leßmann 2020a, S. 111). Letzte beinhalten die Verständigung über Sprache und stehen für spezifisch institutionelle Anforderungen an Unterricht. Die Definition resultiert gleichermassen aus der Auseinandersetzung mit soziokulturellen Diskursen (Bourdieu 1983, 1987, 1993; Street 1984, 2003, 2013; Reckwitz 2003, 2016), dem aktuellen Literalitätsdiskurs (Feilke 2016, 2014; Isler 2014) und bildungstheoretisch-kompetenzbezogenen Diskursen (Weinert 2001; Groeben 2002; Wernke und Zierer 2017). Unterricht wird also in der Dynamik zwischen sozialer Praxis und Möglichkeitsraum für die Explizierung fachsprachlicher Zusammenhänge betrachtet. Aufgrund einer solchen Definition literaler Kompetenzen wird eine Untersuchung der Entwicklung von Praktiken der Adressatenorientierung beim Schreiben in einem Kontext verortet, der sich zugleich Fragen der Bildung sprachlichen und sozialen Kapitals (Bourdieu 1983) und somit schliesslich auch Überlegungen zur Verringerung von Bildungsungleichheit stellt.

## 1.2 Texte in der Sozialität der Klasse aus der Perspektive der Adressat:innen sehen lernen

Es werden hier „Praktiken“ der Adressatenorientierung beim Schreiben untersucht, weil sich in ihnen in besonderer Weise die Sozialität des literalen Agierens abbildet.

So werden zunächst die Texte selbst als Ausdruck von Sozialität betrachtet. Texte werden als Sprecher-Hörer-Situation (Ehlich 2007, S. 535) gefasst und damit ihre genuin soziale Gestalt betont. Aufgrund der üblicherweise zerdehnten Situation (Ehlich 2007, S. 542) ist davon auszugehen, dass ein „Sprecher“ bzw. hier „Schreiber“ seine Botschaft an die „Hörer“ resp. „Leser“ besser vermitteln kann, wenn er die Situation des Adressaten antizipiert und er sich um eine entsprechend am Adressaten orientierte Vermittlung oder Übersetzung bemüht.

Es werden aber auch Gespräche über diese Texte analysiert und damit die Sozialität des unterrichtlichen Settings herausgestellt, in denen wiederum Fragen der Orientierung an Adressat:innen eine wichtige Rolle spielen. In diesen Gesprächen nehmen die Kinder der Klasse die Rolle der Rezipient:innen ein und spiegeln den Autor:innen die Perspektive möglicher Adressat:innen. Oder sie agieren als die tatsächlichen Adressat:innen eines Textes. Anders als im traditionellen Unterricht sind in diesem Setting nicht die

Lehrpersonen die Adressat:innen, sondern reale, den Schreiber:innen bekannte Adressat:innen, wie beispielsweise die Mitschüler:innen, aber auch Familienmitglieder oder die Schulgemeinschaft, an die sie eine Botschaft richten.

Die für diese Gespräche über Texte eigens geschaffene Lernsituation von Autorenrunden zeichnet sich dadurch aus, dass die Zerdehnung der Sprecher-Hörer-Situation für eine begrenzte Zeit aufgehoben wird, um über die Wirkung und die Machart des vorgetragenen Textes gleichzeitig aus Sprecher- und aus Hörerperspektive nachzudenken (Leßmann 2020a, 195 ff.). Sprecher und Hörer begegnen sich also unmittelbar. Die Rezipient:innen gleichen ihre Vorstellungen (Text-2) des vorgetragenen Textes (Text-1) mit derjenigen des Autors oder der Autorin (Text-0) ab. Dadurch, so die Vermutung, lernen alle Beteiligten – „Sprecher“ wie „Hörer“ –, wie sie als Schreibende die Brücke zwischen der eigenen Textwelt und die der Rezipierenden konstruieren und Texte im besten Fall so verfassen können, dass die Rezipierenden ihren Text als kohärent erfahren (Nussbaumer 1991; Nussbaumer und Sieber 1995).

Der gemeinsame Blick auf Texte von Schreibenden und Rezipierenden führt dazu, Texte „neu sehen“ (Leßmann 2020a, 207 ff.) zu lernen. In den Schreibprozessmodellen von Hayes bzw. Hayes et al. wird die Bedeutung des bereits geschriebenen Textes („Text produced so far“ (Hayes und Flower 1980), „The text so far“ (Hayes 1996), „Text-written-so-far“ (Hayes 2012)) für den Schreibprozess herausgestellt. Hayes und Olinghouse (2015) betrachten das erneute Lesen eines bereits geschriebenen Textes bzw. Textteils während des Schreibens als eine Komponente des Schreibens routinierter Schreiber:innen, die vermutlich zur Kohärenz des Textes beiträgt (2015, S. 492). Das Neu-Sehen bezieht sich in dieser Studie auf freie Texte. Und es wird hier – anders als vermutlich von Hayes und Flower intendiert – auf das gemeinsame Neu-Sehen in und mit der Gruppe bezogen.

In den Reflexionsgesprächen zwischen Schreibenden und Rezipierenden vollziehen sich wiederum zahlreiche Praktiken, und zwar auch solche, in denen sich Praktiken der Adressierung unter den mündlich Agierenden – als Schreibende, als Beratende, als Moderierende – vollziehen (Leßmann 2020a, 378 ff.). Diese Praktiken und auch die entstehenden mündlichen Texte bzw. Diskurse sind nicht Teil der Fallstudie (Morek und Leßmann 2020).

### 1.3 Adressatenorientierung in der Grundschule

Einen Text so zu verfassen, dass sich bei den Rezipient:innen, für die der Text verfasst wurde, die von den Schreiber:innen intendierte Wirkung entfalten kann, wird hier als Adressatenorientierung verstanden. Sie kann entstehen, wenn Schreibende die Reaktionen der Rezipierenden antizipieren, um sie beim Schreiben zu berücksichtigen.

Die Bedeutung der Adressatenorientierung für die Entwicklung von Schreibkompetenzen, Textwissen und Textqualität ist hinlänglich bekannt (Feilke 2017, 157 ff.). Bereits das erste Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) thematisiert die Leserschaft („audience“), und zwar einerseits innerhalb der Aufgabenumgebung und andererseits als Wissen des Schreibenden um die Adressat:innen („knowledge of audience“, ebd.) im Langzeitgedächtnis. In den verschiedenen Modifikationen des Modells verdichtet sich die Bedeutung der Adressat:innen im Zusammenhang mit der Aufgabenumgebung insofern, als Hayes und Olinghouse (2015) für den Unterricht – auch für den Bereich der Grundschule – ausdrücklich empfehlen, Schüler:innen sollen für echte Ziele und Adressat:innen schreiben („writing for real purposes and audiences“ (2015, S. 493)).

Dass die Textqualität steigt, wenn Texte an Gleichaltige adressiert werden und nicht für Lehrpersonen, die diese Texte bewerten, zeigt eine Studie von Cohen und Riel (1989, zit. n. Linnemann 2014, S. 34). Die Frage, für wen überhaupt geschrieben wird, beeinflusst nach Schmitt (2011) die Adressatenorientierung grundlegend (2011, S. 49), ebenfalls die Frage, ob der zu schreibende Text tatsächlich von den Adressierten rezipiert wird (2011, S. 49) oder ob ein Text „ins Leere“ (Nussbaumer 1991, S. 234) hinausgeht.

Im Hinblick auf die Entwicklung adressatenorientierten Schreibens unterscheidet Schmitt „situative“ und „personale Komponenten“ (2011, 49 ff.) – eine Unterscheidung, die bereits im ersten Modell von Hayes und Flower (1980) angelegt ist. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf situative Komponenten des Schreibsettings. Für den Aufbau von Fähigkeiten der Adressatenorientierung werden drei Komponenten von Schreibarrangements als relevant bezeichnet: adressatenbezogenes Vorwissen (1), Aufbau,

Aufrechterhaltung und Anpassung des Textes an die mentale Repräsentation der Adressat:innen (2), Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme (3) (Schmitt 2011, S. 58).

Sich beim Schreiben an den Adressat:innen zu orientieren, ist Aufgabe der Autor:innen. Die Schreibenden, so Nussbaumer (1991), tragen damit selbst einen Teil der „Verantwortung“ für die Rezeption ihres Textes. Textverstehen vollzieht sich zwischen Schreibenden und Rezipierenden und wird deshalb als „geteilte Verantwortlichkeit“ (1991, S. 145) beschrieben.

Es stellt sich die Frage, ob das vorliegende Schreibsetting und insbesondere das Format der Autorenrunde, bei dem reale Adressat:innen sich mit den Autor:innen beraten, dazu beitragen kann, Wissen über Adressat:innen aufzubauen, sich in sie hineinzusetzen und dieses Wissen für das Textschreiben zu nutzen (vgl. Schmitt 2011) – kurzum ob es Grundschulkindern dabei unterstützt, ihren Teil der Verantwortung für die Textrezeption durch die Adressat:innen zu übernehmen. In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass die Schreibenden eher diese Verantwortung wahrnehmen, wenn sie um die Bedeutung der Adressatenorientierung überhaupt wissen bzw. sie erfahren.

Auch in Schreibentwicklungsmodellen (Bereiter 1980; Bereiter und Scardamalia 1987) wird die Fähigkeit, einen Text an der Leserschaft auszurichten, als zentraler Aspekt von Schreibkompetenzen erachtet. Im Hinblick auf Kinder im Grundschulalter wird angenommen, dass die Bedürfnisse der Lesenden zwar in Phasen der Planung und der Textproduktion lokal mitberücksichtigt werden können, eine gleichzeitige mentale Repräsentation des zu schreibenden Textes sowie der Leserschaft durch die Autor:innen noch nicht erwartbar sei, weil sie erst der dritten Zehnjahres-Dekade der Schreibenentwicklung entspreche (Kellogg 2008).

Ein entwicklungspsychologisch geleiteter Blick auf Texte, so der Einwand bereits von Ossner (1996), verkenne jedoch die Bedeutung institutioneller Einflüsse (vgl. a. Pohl 2014, 27 ff.) – wie etwa die Aufgabenstruktur. Bachmann (2002) etwa zeigt, dass Perspektivenwechsel und Antizipation von Leserbedürfnissen bereits in Stadien der Schreibentwicklung, in denen diese eigentlich noch gar nicht erwartet werden, dann möglich sind, wenn die Aufgabenstellung die Notwendigkeit einfordert, Adressat:innen zum Handeln anzuleiten (2002, S. 61). Ob sich jedoch innerhalb eines Settings, bei dem der Schreibauftrag eine solche Notwendigkeit nicht explizit vorsieht, adressatenorientiertes Schreiben einstellt, bleibt offen.

## II. Desiderata

Desiderata werden für drei Bereiche dargestellt: Orientierung an „echten“ Adressat:innen beim Schreiben, Bedeutung der Sozialität für Schreibprozesse, freie Texte als Grundlage.

### 2.1 Orientierung an „echten“ Adressat:innen beim Schreiben

Studien zur Adressatenorientierung bzw. zur Adressatenantizipation beim Schreiben liegen vorrangig für die Sekundarstufe (Becker-Mrotzek et al. 2014; Knopp et al. 2013) und für die Hochschule (Linnemann 2014; Schmitt 2011; Schindler 2004) vor. Adressatenorientierung wird als ein wichtiger Prädiktor für Schreibkompetenz betrachtet, und dies unabhängig von der Textsorte (Knopp et al. 2013). Als „Daueraufgabe“ begleitet die Orientierung an den Adressat:innen den gesamten Schreibprozess (Schindler 2004, S. 86). Fähigkeiten der Perspektivenübernahme werden dabei als ein Teil von Adressatenorientierung und -antizipation betrachtet (Becker-Mrotzek et al. 2014; Knopp et al. 2013), sie korrelieren mit der Bildung von Textkohärenz (Knopp et al. 2013). Bachmann gelangt zu einem vergleichbaren Ergebnis auch für Grundschulkindern (Bachmann 2002). Voraussetzung für den „adressatensensiblen Einsatz von kohärenzstiftenden Mitteln“ (2002, S. 60) sei die Fähigkeit zur Antizipation der Leserbedürfnisse, und diese hänge auch von der Aufgabenstruktur ab (2002, S. 61).

Die Bedeutung der Aufgabe stellen ebenfalls Kürzinger/Pohlmann-Rother (2015) heraus, die im Rahmen einer Untersuchung zur Textqualität im Anfangsunterricht zu dem Ergebnis kommen, dass Schreibanfänger:innen „bei herausfordernden Aufgaben“ (2015a, S. 72) in der Lage seien, adressatenorientiert zu schreiben. Sie stellen den Kindern konkret die Aufgabe, aus der Sicht einer literarischen Figur einen Brief an eine andere literarische Figur zu verfassen (2015a, S. 64). Damit unterscheidet sich das Setting von dem hier untersuchten in zentralen Punkten: Der Perspektivenwechsel, die Textsorte Brief (die eine Adressierung impliziert) und der Adressat sind als Teil der Aufgabe gesetzt. Der Adressat ist zudem ein fiktiver.

Auch in der Longitudinalstudie zur Textsortenkompetenz von Grundschulkindern (Augst et al. 2007) wird die Orientierung an Adressat:innen an den „Schreibauftrag“ (2007, S. 17) gebunden und ihre Umsetzung

zugleich durch den Schreibauftrag erklärt (2007, z.B. 112). Obgleich Kategorien wie „Textrahmungselemente“, „Propositionalität“ und „Emotionale Markierung“ starke Bezüge zur Adressatenorientierung aufweisen, werden diese eher randständig thematisiert.

Die genannten Studien beziehen sich allesamt auf Textprodukte, die zu klassischen Aufgabentypen wie Anleitungen, Beschreibungen, Briefe, Bildergeschichten verfasst wurden, und dies jeweils für vorgegebene Adressat:innen. Die gesetzten Adressat:innen jedoch stehen eher stellvertretend für die Lehrperson, denn letztlich werden die Texte für sie verfasst. Über die Orientierung an realen Adressat:innen – jenseits der Lehrperson – können die Studien deshalb nur begrenzt Auskunft geben. Inwiefern es Grundschulkindern bei einer freien Wahl von Thema, Textsorte und Adressat:innen gelingt, adressatenorientiert zu schreiben, ist meines Erachtens nach nicht untersucht.

## 2.2 Bedeutung von Sozialität für Schreibprozesse

Für ein prozessorientiertes Verständnis des Schreibens betont Feilke (2017) die Bedeutung der Sozialität (2017, S. 164). Im Hinblick auf adressatenorientiertes kommunikatives Schreibhandeln sieht er in einem frühzeitigen Einbinden von Leserperspektiven didaktische Chancen (2017, S. 164).

„Schreiben als soziale Praxis“ (z.B. Sturm und Weder 2011) ist in der aktuellen Schreibforschung ein Paradigma, in dem der Adressatenbezug als ein Spezifikum „profilierter Schreibaufgaben“ (Bachmann et al. 2007; Bachmann und Becker-Mrotzek 2010) gilt. Aufgaben seien in „authentische“ und „soziale“ Kontexte einzubinden, in denen das Schreiben einen erkennbaren Sinn erhalte (2010, S. 191). Dazu gehört es auch, Ziel und Adressat:innen zu kennen (2010, S. 195). Exemplarisch seien aus den Studien zu profilierten Schreibaufgaben das Verfassen eines Unfallhergangs für einen Polizisten (Bachmann et al. 2007, S. 14) und das Schreiben von Anleitungen (Bachmann et al. 2007, S. 15) genannt, bei denen die Schüler:innen einer Parallelklasse zum Basteln von Fingerpuppen schriftlich angeleitet werden sollen. Ob Settings wie diese als „authentisch“ bezeichnet werden können, bei denen die Agierenden selbst – anders als in der vorliegenden Konzeption – weder Einfluss auf das Thema noch auf die Adressat:innen haben, wird bereits von den Autoren selbst kritisch hinterfragt (2007, S. 15). Ein stärker auf reale Adressat:innen bezogenes Aufgabenverständnis findet sich in den Darstellungen von „Schreibarrangements“ bei Bräuer und Schindler (2010) – für Sekundarstufe und Hochschule.

Die Sozialität des Schreibens wurde für die Grundschule bislang also eher als eine Hintergrundbedingung betrachtet, nicht aber als Wesensmerkmal von Schreib- und Reflexionsprozessen in das Zentrum der Untersuchungen gestellt, obgleich Aspekte von Sozialität seit den Modellen von Hayes längst zum Inventar der Beschreibung von Schreibprozessen gehören („process level“, Hayes 2012). Dass „Collaborators“ (Hayes 1996) bzw. „Collaborators and Critics“ (Hayes 2012) als Teil der Schreibumgebung eine wichtige Rolle bei der Arbeit an Texten zukommt, ist mehrfach untersucht (z.B. Lipowsky et al. 2013; Heinzel et al. 2013), vor allem im Zusammenhang mit Schreibkonferenzen (z.B. Jantzen 2012; Held 2006; Fix 2000), die – anders als die hier untersuchten Textgespräche mit der ganzen Klasse – in Kleingruppen stattfinden und den Schwerpunkt weniger auf die Begutachtung als vielmehr auf die Optimierung von Texten legen.

## 2.3 Freie Texte als Grundlage

Freie Texte, die zu selbst gewählten Themen und für eigens bestimmte reale Adressat:innen verfasst werden, spielen – jenseits der Beforschung von Anfangsunterricht und Orthographie – nach meinem Kenntnisstand kaum eine Rolle in der Schreibforschung. Ausgehend von freien Texten Praktiken der Orientierung an Adressat:innen zu untersuchen, ist ein Novum. Dies aber liegt nahe, da sich das „freie Schreiben“ seit seinen Ursprüngen gerade durch eine Bindung an die Sozialität der Schreibergemeinschaft auszeichnet (Leßmann 2020a, 26 ff.).

Das „Neu-Sehen“ von freien Texten in der Sozialität der Klasse – zwischen Ko-Aktanten und Kritikern – wurde bislang zwar theoretisch betrachtet (Leßmann 2020a), nicht aber empirisch beforscht. Ob durch ein solches „Neu-Sehen“ mit der ganzen Klasse Fähigkeiten adressatenorientierten Schreibens bei Grundschulkindern befördert werden können, ist ein Forschungsdesiderat.

Nur wenige Studien richten ihr Interesse auf die Gedanken der Kinder beim oder zum Schreiben. In einer Befragung zu Schreibkonzepten von Kindern zeigt Weinhold (2005), dass Kinder vor allem normative Aspekte wie Orthographie oder Sauberkeit, kaum aber Aspekte von Textkohärenz anführen. Weinhold führt

die Befunde auf eine starke Produktorientierung im traditionellen Aufsatzunterricht zurück (2005, S. 85). In dieser Fallstudie bilden die Gedanken von Kindern in Texten und zu Texten den Kern. Praktiken, wie sie sich in Textprodukten zeigen, mit Überlegungen von Kindern selbst zu triangulieren, ist – soweit ich sehe – ebenfalls ein Novum.

### III. Fragestellung und Fall

#### 3.1 Fragestellung

Die Forschungsfrage gliedert sich in drei Unterfragen:

1. Welche Praktiken der Adressatenorientierung zeigen sich in den Texten von Ida, und wie verändern sich diese in vier Jahren?
2. Zeigt sich in Interviews mit Ida und in den gemeinsamen Textgesprächen in der Klasse über eigene Texte und Texte anderer Kinder, dass Ida eine Bewusstheit für Perspektiven der Adressat:innen und für Praktiken der Adressatenorientierung in Texten herstellt? Falls ja, woran wird es ersichtlich?
3. Lassen sich bei Ida Bezüge zwischen Adressatenbewusstheit in Gesprächen einerseits und Praktiken der Adressatenorientiertheit in Texten andererseits erkennen? Falls ja, wie zeigen sich diese – und wie zeigen sie sich zu verschiedenen Zeitpunkten?

#### 3.2 Fall

In einer Fallstudie wird am Beispiel von Ida über vier Jahre untersucht, wie sich Praktiken einer Orientierung an Adressat:innen in ausgewählten Texten zeigen und wie eine Bewusstheit für Adressat:innen im Sprechen über Texte hergestellt wird, und ob ggf. Zusammenhänge deutlich werden. Der Fall konstituiert sich dabei auch über die Gestaltung des didaktischen Arrangements. Das Schreiben der Texte vollzieht sich dabei gerade nicht im Anschluss an eine Instruktion oder eine spezifische Schreibaufgabe, sondern aus einem literalen Setting heraus, in dem das freie Schreiben eigener Texte und die Gespräche darüber in Autorenrunden sowie die Überarbeitung und Veröffentlichung dieser Texte den Schreibunterricht dominieren. Jeweils am Ende eines Schuljahres wird eine Veröffentlichung „Beste Texte der Klasse“ erstellt, die jedes Kind erhält. Dafür wählen alle Kinder jeweils ihren besten Text des Schuljahres aus. Aus der Perspektive der Kinder geht es also kurz gefasst darum, „gute Texte“ schreiben zu lernen (Leßmann 2020a, 145 ff.). Damit sich eine Vorstellung von Textqualität ausbilden kann, folgen die Gespräche über die Kindertexte einer stetig wiederkehrenden Struktur, die in einem „Gesprächsfahrplan“ für alle sichtbar abgebildet ist (Leßmann 2020a, S. 226–248). Dabei werden die Textwirkung, mögliche Ursachen derselben, die Textsorte und ggf. Hinweise für die Überarbeitung und Veröffentlichung thematisiert. Ab Klasse 4 wird die Struktur insofern differenziert, als hier zusätzlich gefragt wird, für wen und mit welchem Ziel der Autor oder die Autorin den vorgetragenen Text verfasst hat<sup>2</sup>.

Als Fall wurde Ida ausgewählt, da sie in der Regel aktiv an den Gesprächen der Autorenrunden teilnahm und deshalb zahlreiche Beiträge zur Analyse vorliegen, aber auch, weil von ihr durchgängig für alle vier Schuljahre die entsprechenden Dokumente vorliegen (s.u.).

### IV. Methoden

In einem zirkulären Vorgehen zwischen empirischen Daten aus Textprodukten, Videographien, Audioaufzeichnungen und einem Vorverständnis von Adressatenorientierung bzw. Rezipientenführung beim Textschreiben, das sich massgeblich am Zürcher Analyseraster (Nussbaumer und Sieber 1995; Nussbaumer 1991) orientiert, werden Schlüsselkategorien für die Analyse des Datenmaterials zur Beantwortung der Forschungsfragen herausgearbeitet (vgl. Tuma et al. 2013, 78 ff.; vgl. Kelle 2013, 68 ff.).

---

<sup>2</sup> Dafür wird das Modell der sogenannten „Text-Hand“ genutzt: Jeder Finger weist auf einen eigenen Aspekt von Textqualität hin. (Downloads von Gesprächsfahrplänen, Text-Hand u.a.: <https://www.beate-lessmann.de/schreiben/autorenrunde.html>)

## 4.1 Daten und Datenerhebung

Die Daten für die Fallstudie wurden in einer Lübecker Grundschulklasse, in der ich selbst vier Jahre lang einmal wöchentlich als Fachlehrerin eine fest etablierte „Schreibzeit“ durchführte, von mir erhoben<sup>3</sup>. Es wurden zunächst unabhängig von der Fragestellung der Adressatenorientierung Dokumente für mögliche explorative Vorhaben gesammelt. Als Fachlehrkraft bin ich selbst Teil des Settings und keine neutrale Beobachterin. Um kritische Distanz zu ermöglichen, erfolgte die Auswertung der Daten in einem Team<sup>4</sup>.

Da sich Aspekte der Orientierung an Adressat:innen nur begrenzt an Texten selbst ablesen lassen, wurden zusätzlich leitfadengestützte Interviews mit halbstrukturierten Fragen (vgl. Flick 2016, S. 140) über diese Texte geführt. Um zu analysieren, ob sich eine Bewusstheit für die Adressat:innen bzw. Rezipierenden ausgebildet, wurden zudem Gesprächsbeiträge von Ida in Autorenrunden zu Texten von anderen Kindern analysiert.

Der longitudinal angelegten Fallstudie liegen folgende Erhebungsmethoden zugrunde:

Schuljahr	Texte von Ida selbst als „beste Texte“ eines Schuljahrs ausgewählt <sup>5</sup>	Interviews zu Idas „besten“ Texten <sup>6</sup>	Gesprächsbeiträge in Autorenrunden (AR) zu Texten anderer Kinder <sup>7</sup>
1.	Das gestohlene Stroh (verfasst Mai 2017)	Juli 2017 5.48 Min.	8.3.2017 (7.50 Min.) AR 1: Text „Dieb“
2.	Tito Alexander (verfasst Mai 2018)	Juni 2018 19.57 Min.	18.6.2018 (20.50 Min.) AR 2: Text „Ein Esel ist toll“
3.	Flasche und Becher (Teil 2) (verfasst Dez. 2018 – Febr. 2019)	Juni 2019 7.29 Min.	3.11.2018 (29.37 Min.) AR 3: Text „Die Monster greifen an“
4.	Das Leben bei den Zwergen (verfasst Januar – März 2020)	Juni 2020 14.23 Min.	2.3.2020 (26.46 Min.) AR 4: Text „Klimaproblem“

Tabelle 1: Datenerhebung (a)

„Text-Landkarte“
Ende Klasse 4 (Juni 2020): Schriftliche Befragung zur Einschätzung der eigenen Textentwicklung innerhalb von vier Jahren <sup>8</sup>

Tabelle 2: Datenerhebung (b)

## 4.2 Auswertungsverfahren – Entwicklung eines Kategoriensystems

Mit Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, 97 ff.) wurde in einem steten Abgleich von Forschungsfragen, Daten und Vorverständnis – vor allem unter Aufnahme des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer und Sieber 1995; Nussbaumer 1991) – ein zweiteiliges Kategoriensystem entwickelt. Der erste Teil (Kategorien T) (Abb. 1) bezieht sich auf Idas Texte (Frage 1) und der zweite Teil (Kategorien G) (Abb. 2) auf Gespräche über Texte in Interviews und Autorenrunden (Frage 2).

<sup>3</sup> Die Daten können zu Forschungszwecken auf Anfrage übermittelt werden. Einige der Dokumente (Videoaufnahmen der Autorenrunden aus Jahrgängen 3 (mit Transkription) und 4) sind auf der Homepage [www.beate-lessman.de](http://www.beate-lessman.de) zugänglich.

<sup>4</sup> Ich danke den beiden Kasseler Studentinnen Jenny Schütz und Judith Roth-Smileski für die produktive gemeinsame Arbeit an den Daten.

<sup>5</sup> Texte in Anhang 1.

<sup>6</sup> Die Fragen der leitfadengestützten videographierten Interviews finden sich in Anhang 2. Die Interviews wurden nach GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Dafür danke ich Julia Michelle Schröder, die diese Interviews im Rahmen ihrer Masterarbeit an der Universität Koblenz transkribierte.

<sup>7</sup> Die audio- bzw. videographierten Gesprächsmitschnitte wurden ins Schriftliche übertragen. Die angegebenen Kindertexte sind in Anhang 3 zu finden.

<sup>8</sup> Auf vier A3-Bögen waren für jedes Schuljahr jeweils sämtliche Titel der in Autorenrunden reflektierten Texte sowie die daraus erwachsenen Erkenntnisse des Gesprächs stichwortartig chronologisch aufgeführt (Schreibgeheimnisse, Textsorten). Die Kinder riefen sich – soweit möglich – jeden einzelnen Text, der in einer Autorenrunde vorgestellt wurde, in Erinnerung. Sie markierten, an welche Gespräche sie sich erinnerten. Sie dokumentierten, wenn sie aus einem Gespräch Impulse für einen eigenen Texten zogen – und ggf. welche.

Da auch mögliche Bezüge zwischen Adressatenbewusstheit in Idas Texten und ihren reflexiven Äusserungen über Texte untersucht werden sollten (Frage 3), wurden Text- und Gesprächsdaten nicht sukzessive, sondern parallel gesichtet und codiert. Dieses Vorgehen bildet sich in den beiden Teilen des Kategoriensystems insofern ab, als Kategorien T1 bis T5 und G1 bis G5 jeweils aufeinander Bezug nehmen. Kategorien G umfassen zusätzlich Aspekte sprachlich-textueller Metakognition (G6), die sich ausschliesslich aus der mündlichen Reflexion ergaben. Während sich Kategorien T2 bis T5 und G2 bis G5 streng aufeinander beziehen (Vorkommen in Texten und Reflexion des Vorkommens), ist für T1 und G1 ein deutlicher Unterschied herauszustellen: Kategorie T1 steht für Praktiken direkter oder indirekter Ansprache im Text selbst, während G1 kategorisiert, ob im Nachdenken über einen Text Adressatenperspektiven eingenommen wurden. Die Subkategorien unterscheiden, ob die Metareflexion sprachlich „angedeutet“ (b) oder „explizit“ (a) vollzogen wurde.

### **Kategorien T: Praktiken der Adressatenorientierung in Texten**

Für die textbezogene Kategorienbildung wurden die von Ida selbst gewählten „besten“ Texte daraufhin analysiert, ob und wie sich eine Zuwendung zu einer Leserschaft oder eine Leserführung auf performativer Ebene zeigt. Unter Aufnahme des Bereichs „Rezipientenführung“ des Zürcher Textanalyserasters schälten sich die in Abb. 1 genannten Kategorien heraus. Kategorie T1 (Ansprache der Rezipient:innen im Text) ist dabei im Analyseraster nicht vorgesehen – dort könnte sie dem Bereich „Metakommunikative Elemente“ zugeordnet werden. Da aber vor allem eine direkte Ansprache der Rezipient:innen („Ihr müsst wissen“) als überaus deutliche – und wiederkehrende – Praktik adressatenorientierten Schreibens beobachtet wurde, schien eine Hauptkategorie „Ansprache der Rezipient:innen im Text“ gerechtfertigt, obgleich eine Separierung der Subkategorien zunächst fragwürdig erschien, denn T1b stellt sich schliesslich als eine Zusammenschau der Kategorien T2 bis T5 dar. Die Differenzierung von T1a und T1b resultiert aus der Beobachtung, dass Adressatenorientierung überwiegend nicht auf der Textoberfläche sichtbar ist und in den Tiefenstrukturen von Texten verankert ist. Zeigte sich in den Texten eine unmittelbare Ansprache der Adressat:innen, so wurde diese als Hinweis auf eine „Adressatenbewusstheit“ gedeutet. Um aber auch implizit vollzogene Praktiken einer Orientierung an Adressat:innen zu berücksichtigen, wurde es nötig, Subkategorie T1b anzuführen, auch wenn diese lediglich im Hinweis auf T2 bis T5 besteht. Die Einteilung der Kategorien kann also nicht trennscharf sein, da im Grunde von jedem Element eines Textes gesagt werden kann, dass es die Rezipient:innen führt (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 47).

Kategorien T2 bis T5 greifen die im Bereich „Rezipientenführung“ des Zürcher Textanalyserasters genannten Aspekte „Markierung des Standpunktes“ (T2), „Graphische Mittel“ (T3), „Kohäsionsmittel“ (T4) und „Metakommunikative Elemente“ (T5) auf und wurden aufgrund der wiederholten Textsichtung hier modifiziert. So wurde die „Markierung des Standpunktes“ um die „Markierung von Perspektiven“ (T2) erweitert, und dies nicht nur in Bezug auf die Autorin (T2a), sondern auch in Bezug auf die von ihr erdachten Figuren, die in ihren Textwelten agieren und interagieren (T2b). Diese Unterscheidung erlaubte die Beschreibung einer weiteren Dimension von Adressatenorientierung, nämlich einer, die sich innerhalb der Textwelt, aber auch zwischen fiktiven Figuren der Textwelt und der realen Autorin zeigte. Sowohl in der Analyse der Textprodukte als auch in der Analyse der Gespräche (vgl. G2) deutete sich während der Kategorienbildung bereits an, dass die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und darzulegen, sich günstig auf die Leserantizipation auswirken und möglicherweise in einem Zusammenhang mit Fähigkeiten der Adressatenorientierung stehen könne.

Eine derartige Modifizierung der Beschreibungskategorien des Zürcher Analyseraster wurde vorgenommen, weil das Raster ursprünglich für die Begutachtung von Texten – und dies durch Lehrpersonen – konzipiert wurde, nicht aber für das reflektierende Gespräch über eben diese Texte – ausgehend von den Textindrücken der Rezipient:inneng.

---

<sup>9</sup> Es sei zudem erwähnt, dass das Raster für Texte aus der Sekundarstufe 2 entwickelt wurde.

PRAKTIKEN DER ADRESSATENORIENTIERUNG IN TEXTEN – Kategorien T	
T1	Ansprache der Rezipient:innen im Text a) direkte Ansprache („ihr müsst wissen“) b) indirekte Ansprache (s. 2, 3, 4, 5)
T2	Markierung von Standpunkten und Perspektiven a) Nennung der Autorin, ihres Standpunkts, ihrer Textabsicht, ihrer Perspektive b) Darlegung von Standpunkten, Perspektiven innerhalb des Textes (z.B. von Figuren)
T3	Signale für Rezipient:innen – graphische Mittel a) Unterstreichungen (z.B. Titel) b) Schrift/Buchstabengröße, Setzen von Ausrufezeichen, Redezeichen c) Markierte Gliederungselemente (z.B. Zwischenüberschriften) d) Hervorgehobene Text-Botschaft an Rezipient:innen (z.B. Hinweis „Ende“, erklärende Informationen in Klammern) e) Illustrationen, die das Textverständnis stützen
T4	Verwendung von Kohäsionsmitteln a) Verwendung von Konnektoren (z.B. und, dann, aber, als u.a.) b) wortübergreifende kohäsionsstiftende Elemente (z.B. Verdeutlichung der Sprechenden bei Dialogen)
T5	Weitere metakommunikative Elemente a) innere Gliederung b) Zusammenfassung, Rückschau, Vorschau

Abbildung 1: Kategorien (T) zu Praktiken der Adressatenorientierung in Texten

### Kategorien G: Adressatenbewusstheit in Gesprächen über Texte

Während Kategorien T ihren Ursprung in Texten-1 haben, gehen Kategorien G einerseits von Aspekten aus, die Ida in Bezug auf ihre Textvorstellung als Autorin in den Interviews äussert (Texte-0), und andererseits von Aspekten, die sich aus ihrer inneren Textrekonstruktion (Texte-2) und dem Abgleich mit Texten-1 und Texten-0 in Autorenrunden über Texte anderer Kinder ergeben, aber auch aus der Kommunikation mit den Mitschüler:innen, die auf ihre Weise Texte-2 rekonstruieren.

Damit liegen Kategorien G zwei unterschiedlich situierte Datensätze zugrunde. Einerseits stammen die Daten aus der nicht-zerdehnten Sprecher-Hörer-Situation, in denen sich Autor:innen und Adressat:innen unmittelbar über Wirkung und Machart von Texten austauschen. Andererseits stammen sie aus der dialogischen Interviewsituation zwischen Ida und mir als Fachlehrerin, in der Ida Auskunft über ihre Texte und teilweise auch über ihre Textabsichten gab. Weil beide Datensätze Einblicke in Idas Adressatenbewusstheit ermöglichen, wurden die unterschiedlichen Erhebungssituationen in Kategorien G zusammengeführt.

Die zweifache Nennung von „Adressat:innen“ in G1 und G2 unterscheidet sich darin, dass G1 lediglich das Sprechen über den Adressat:innen erfasst, während G2c die Reflexion von Standpunkten und Perspektiven der avisierten Adressat:innen beinhaltet.

Kategorie G6 wurde hinzugefügt, da die Daten nahelegen, dass eine insgesamt hohe sprachlich-textuelle Metakognition in einem Zusammenhang mit einer ausgeprägten Adressatenorientierung bzw. Rezipientenführung stehen könnte. Ausführungen zu dieser Kategorie beschränken sich in diesem Beitrag lediglich auf zusammenfassende Hinweise.

ADRESSATENBEWUSSTHEIT IN GESPRÄCHEN ÜBER TEXTE (Kategorien G)
G1 Artikulation von Adressatenperspektiven a) explizites Sprechen („der Adressat“) b) andeutendes Sprechen (z.B. „man merkt ...“, „viele würden denken, dass ...“)
G2 Reflexion von Standpunkten und Perspektiven und ggf. deren Markierungen (vgl. T2) a) der Autor:innen, deren Textabsichten, Perspektiven (z.B. Ich- oder Erzählerperspektive) b) innerhalb der Textwelt (etwa einzelner Figuren) c) der Adressat:innen
G3 Reflexion von Signalen für Rezipient:innen – von graphischen Mittel im Text (vgl. T3) (a, b, s. Abb. 1)
G4 Reflexion der Verwendung von Kohäsionsmitteln im Text (vgl. T4) (a bis e, s. Abb. 1)
G5 Reflexion weiterer metakommunikativer Elemente im Text (vgl. T5) (a, b s. Abb. 1)
G6 Sprachlich-textuelle Metakognition a) Textlogik, Textsortenspezifika (wie Planbruch) b) Vergewissern, Explizieren eigener Schreibpraktiken („und bei mir ist das so“)

Abbildung 2: Kategorien (G) zur Adressatenbewusstheit in Gesprächen über Texte

## V. Ergebnisse

Es werden zuerst Ergebnisse zu Praktiken der Adressatenorientierung in Idas Texten vorgestellt, danach Beobachtungen zur Adressatenbewusstheit aufgrund der Interviews zu diesen Texten und anschließend aufgrund von Idas Beiträgen in Autorenrunden. Schliesslich werden die Beobachtungen trianguliert, und zwar auch mit Idas eigenen Einschätzungen aus den Text-Landkarten.

### 5.1 Praktiken der Adressatenorientierung in Idas „besten Texten“: Von der Intuition zur Adressatenbewusstheit zur Rezipientenführung

Die Ausführungen beziehen sich auf Idas vier „beste Texte“. Es werden jeweils nur Ausschnitte aus den Texten gezeigt. Die kompletten Textdokumente finden sich in Anhang 1.

An den vier von Ida ausgewählten Texten lässt sich eine deutliche Zunahme adressatenorientierter Praktiken erkennen.

#### Ansprache der Rezipient:innen im Text (T1)

Für die Ansprache der Rezipient:innen lassen sich eine Zunahme und eine Explizierung besonders deutlich nachzeichnen.

In Text 1 (*Das gestohlene Stroh*) findet sich an zentraler Stelle die Frage *Doch was ist das?* (Abb. 3), von der nicht gesagt werden kann, ob Ida als auktoriale Erzählerin damit die Rezipient:innen ansprechen möchte, oder ob es sich um einen Monolog des Protagonisten Klaus handelt.

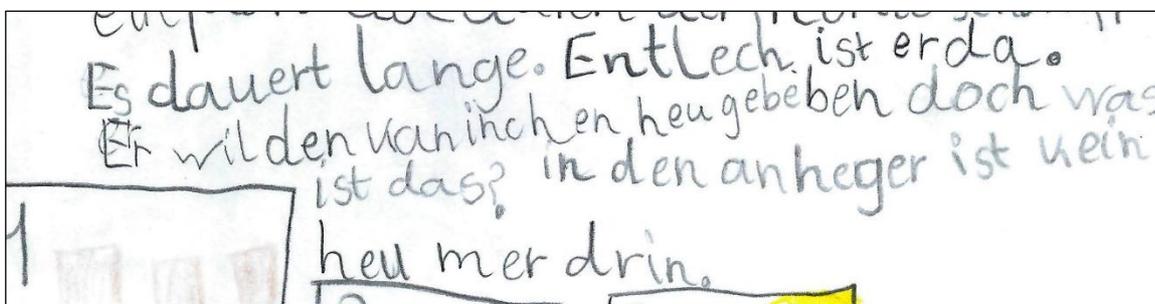


Abbildung 3: Ausschnitt "Bester Text" 1. SJ – „Das gestohlene Stroh“

In Text 2 (*Tito Alexander*) findet sich ebenfalls keine direkte Ansprache der Adressat:innen, aber auch hier legt Ida als auktoriale Erzählerin den beiden Protagonisten an zentralen Stellen Monologe in den Mund

(Aua, sagt Tito Alexander, Oh je, sagt der Igel zu sich selbst). Einen Teil des Geschehens erzählt sie als Dialog. Sie stellt damit – vermutlich intuitiv - eine emotionale Involviertheit der Rezipient:innen her. Am Textende tritt sie aus der Rolle der Erzählenden heraus und kommentiert die zwiespältige Gefühlslage des einen der beiden Protagonisten. Aber eigentlich war er noch sehr böse. Aber er war gleichzeitig noch glücklich. (Abb. 4). Man könnte die Erklärung als Ausdruck der Hinwendung zu den Adressat:innen deuten.

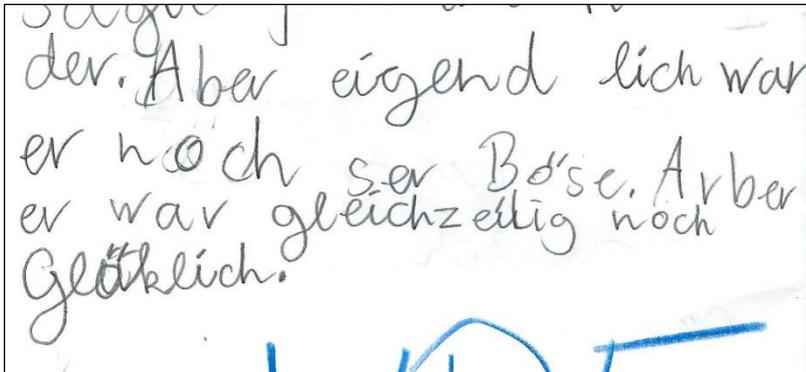


Abbildung 4: Ausschnitt "Bester Text" 2. SJ – „Tito Alexander“

In Text 3 (Flasche und Becher, Teil 2) findet sich über einer Zeichnung der agierenden Figuren der Hinweis So sahen sie jetzt aus (Abb. 5). Der Hinweis liest sich als indirekte Ansprache der Leser:innen. Wie in Text 2 begleitet die auktoriale Erzählerin die Rezipierenden auch in Text 3 mit Kommentaren in ihre Textwelt (Doch vergeblich, schwups war er wieder da oder Alle waren glücklich).

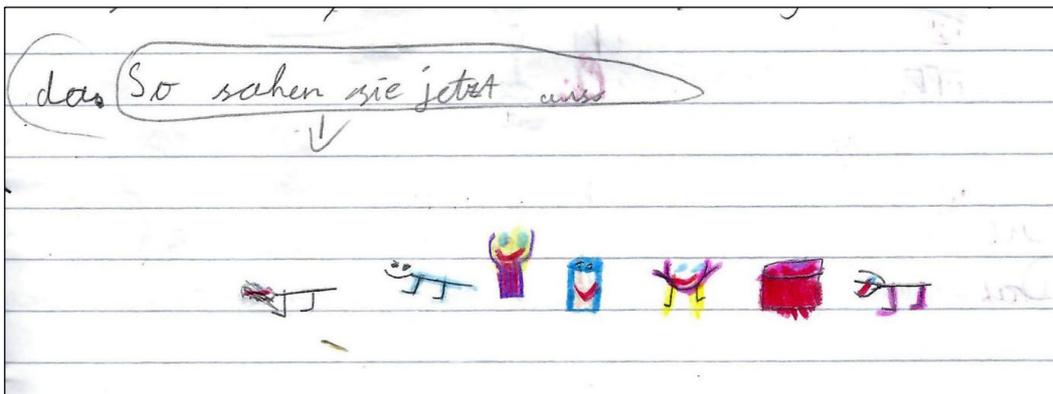


Abbildung 5: Ausschnitt "Bester Text" 3. SJ – „Flasche und Becher, Teil 2“

In Text 4 (Das Leben bei den Zwergen) spricht Ida die Adressat:innen unmittelbar an – und da habe ich (ihr werdet es mir nicht glauben) da habe ich einen Zwerg getroffen. (Abb. 6).

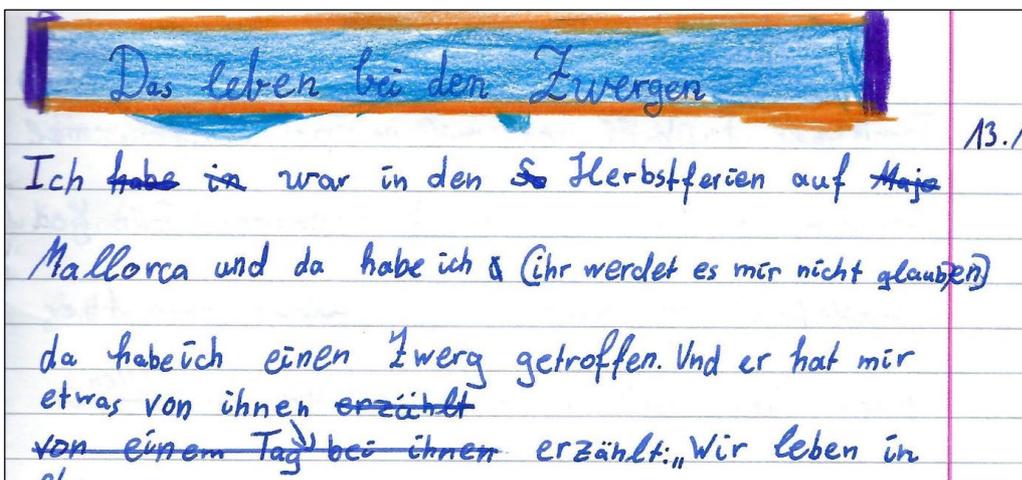


Abbildung 6: Ausschnitt "Bester Text" 4. SJ – „Das Leben bei den Zwergen“

### Markierung von Standpunkten und Perspektiven (T2)

Wohl eröffnet Ida in allen Texten diverse Perspektiven – etwa wenn sie Text 1 an einem ausgelagerten Ort beginnen und das Ende offen lässt –, eine deutliche Markierung aber findet sich erstmals in Text 4 (Abb. 6). Sie nennt hier explizit ihren Standpunkt als Autorin: *Ich war in den Herbstferien auf Mallorca*. Gleichsam als Rahmenhandlung verdeutlicht sie ihre Position zu Textbeginn: *Und er [der Zwerg, BL] hat mir etwas von ihnen erzählt*.

Der Text gliedert sich in einen einleitenden Teil und zwei Kapitel, wobei sie nur das erste Kapitel (*Bei den Zwergen*) als besten Text wählt. Jeweils formuliert sie die Übergänge, die zugleich Wechsel zwischen der Welt der Zwerge und Idas vermeintlich realer Welt darstellen, als Fortsetzung der begonnenen Rahmenhandlung. So erklärt sie etwa nach ihrem Abschied aus der Zwergenwelt und der Zusage des Zurückkommens den Rezipient:innen *Denn das hatten wir schon verabredet*. (Abb. 7). Das nächste Kapitel beginnt entsprechend mit der Darstellung des eigenen Standpunkts *Jetzt bin ich wieder auf Mallorca auf dem gleichen Weg. Und da ist er [der Zwerg, BL] ja auch schon*. (Abb. 7) und führt wiederum in die Rahmenhandlung zurück, in der sich der Dialog zwischen Ida und dem Zwerg nun in Briefform fortsetzt.

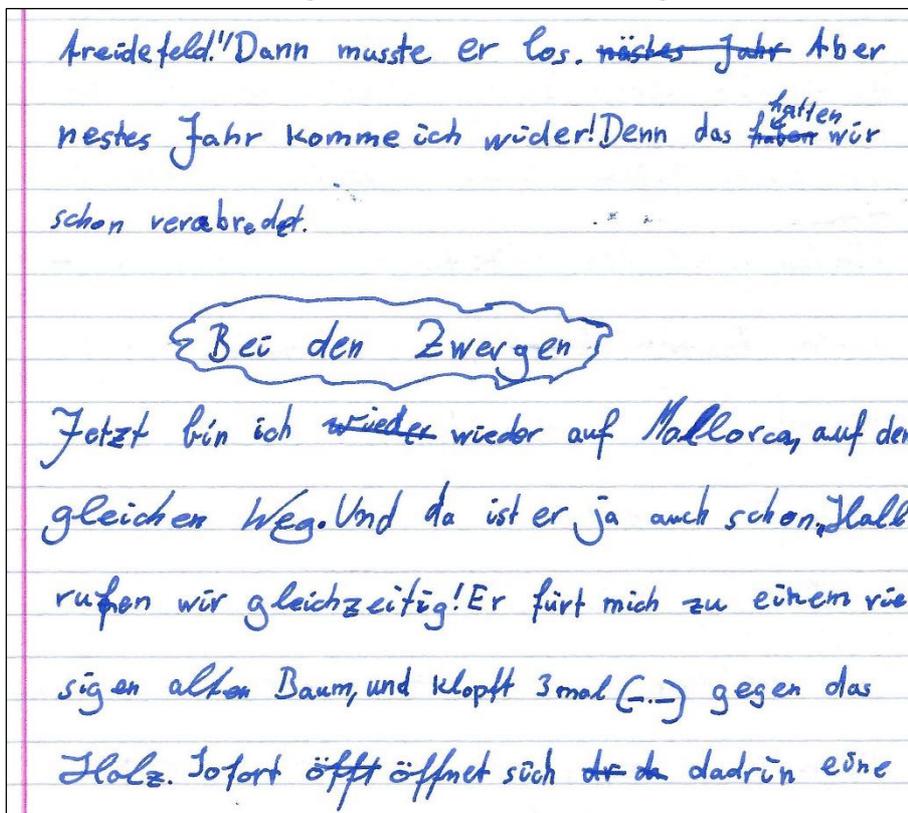


Abbildung 7: Ausschnitt (2) "Bester Text" 4. SJ – „Das Leben bei den Zwergen“

Das Kapitel endet mit den Worten *Ich schicke ihn [den Brief, BL] ab. Bis bald*. Die letzten beiden Worte, die sie vermutlich an den Zwerg richtet, deuten an, wie sehr Idas Standpunkt als Autorin mit dem der Protagonistin verflochten ist und wie sie förmlich in die Welt ihres Textes eingesogen ist. Aufgrund dieser Doppelrolle als auktoriale Ich-Erzählerin und zugleich Protagonistin in der von ihr erdachten und nun von ihr besuchten Welt der Zwerge, finden sich auch Praktiken der Adressierungen innerhalb der Textwelt selbst – wenn nämlich die Erzählerin Ida verdeutlicht, dass der Zwerg innerhalb ihrer Textwelt offensichtlich in der Lage ist zu antizipieren, dass sie als Besucherin nicht viel vom Leben der Zwerge weiss – so wie sie es als Schreiberin wiederum von ihren Leser:innen vermutet. Das wird deutlich, wenn sie den Zwerg erklären lässt *Bei uns ist es ungewöhnlich ...* oder wenn sie den Zwerg ihre Ideen antizipieren lässt: *Da hatte ich eine Idee ...* Doch Albert hatte offensichtlich die gleiche Idee. Neben ihrem eigenen Standpunkt arbeitet sie den des Zwerges Albert heraus.

### Signale für Rezipient:innen – graphische Mittel (T3)

Die Verwendung graphischer Mittel als stille Signale bestätigen die Beobachtungen zur Ansprache der Rezipient:innen. In Texten 1 bis 3 signalisiert sie dem Leser das Ende des Textes graphisch deutlich, in Text 2 durch Grossbuchstaben, ebenso in Text 3, hier zusätzlich mit den Figuren der Erzählung illustriert (Abb. 10).

In Text 1 unterstützt eine nummerierte Bilderfolge das Textverständnis. In Text 3 werden Zeichnungen (Abb. 5) zum Verständnis der Lesenden in den Text integriert. Unterstreichungen oder Rahmungen von Überschriften – auch von Kapitelüberschriften – ziehen sich durch alle Texte (z.B. Abb. 6, 7).

Ein geheimer Klopfcodes ist in Text 4 graphisch abgebildet (Abb. 7).

In die Erzählung integrierte Briefe werden dort ebenfalls graphisch hervorgehoben. Dialoge werden ab Text 3 mit Redezeichen markiert (Abb. 6, 7), ebenso die Erzählung des Zwergs in Text 4. Ausrufezeichen werden erstmals in Text 4 gesetzt. Vor allem die Tatsache, dass Ida in Text 4 eine Erklärung an die Adressat:innen in Klammern setzt (Abb. 6), verweist auf eine zunehmende Bewusstheit über die künftigen Leser:innen.

### Verwendung von Kohäsionsmitteln (T4)

Ida verwendet in allen Texten Kohäsionsmittel. In Klasse 1 verdeutlicht sie durch *als*, *endlich* (Abb. 3) oder *nun* die Logik des Textes, hier insbesondere die zeitliche Abfolge des Geschehens. In Text 2 strukturieren *und*, *da*, *aber*, *dann*, *jetzt* die Chronologie und *nämlich*, *eigentlich* sowie *doch* die Kommentierung des Textgeschehens (Abb. 4).

In Texten 3 und 4 setzen sich diese Praktiken fort, etwa mit *Doch eines Tages* oder *plötzlich* in Text 3. Indem Ida zunehmend Wörter wie *natürlich*, *offensichtlich*, *gleichzeitig*, *sofort* oder *sehr* verwendet, unterstützt sie eine differenzierte Re-Konstruktion ihrer Textwelt durch die Rezipierenden.

Nachgestellte Begleitsätze in Dialogen zur Bildung von Kohäsion finden sich erstmals in Text 2 (*Danke, sagte der Igel*) (Abb. 8). Die in Text 4 zusätzlich eingefügten beschreibenden Erläuterungen (... , *fang er an zu erzählen*, ..., *erklärt er*) lassen eine Antizipation der Rezipierenden vermuten (Abb. 6, 7).

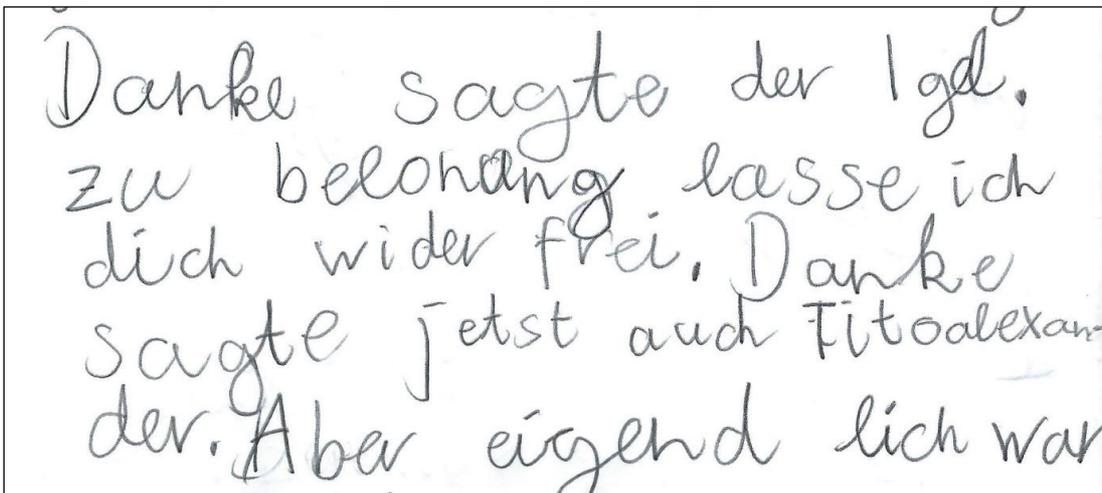


Abbildung 8: Ausschnitt (2) "Bester Text" 2. SJ – „Tito Alexander“

### Weitere metakommunikative Elemente (T5)

Weitere Elemente der Metakommunikation sind in der inneren Gliederung ihrer Texte zu sehen.

Für Text 3, bei dem es sich um eine Fortsetzung einer Erzählung über die beiden Protagonisten *Flasche* und *Becher* handelt, fasst sie die bereits geschriebene Erzählung – bevor sie *Teil 2* schreibt – zusammen und deklariert sie – graphisch markiert – als Zusammenfassung des ersten Teils: *Von Flasche und Becher. Zusammenfassung Teil 1* (Abb. 9).

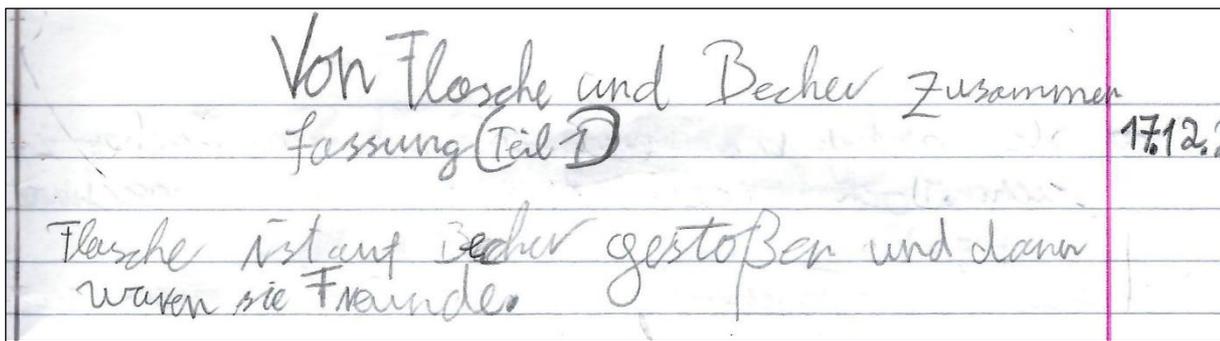


Abbildung 9: Ausschnitt (2) "Bester Text" 3. SJ – „Flasche und Becher, Teil 2“

Unter dem graphisch hervorgehobenen „Ende“ von Text 3 kommuniziert Ida zwei reflektierende Gedanken zum Text: *Die Textsorte ist eine Geschichte.* und *Das Schreibgeheimnis: es passt alles gut zusammen* (Abb. 10). Hier finden Routinen der Autorenrunden ihren Niederschlag. Es wird daran deutlich, dass Ida in Distanz zum eigenen Text über denselben reflektiert und Ida vermutlich zunehmend im Bewusstsein der Adressat:innen schreibt.



Abbildung 10: Ausschnitt (3) "Bester Text" 3. SJ „Flasche und Becher, Teil 2“

Praktiken innerer und zugleich äusserer Gliederungen zeigen sich auch in Text 4, in dem sie nach einem einleitenden Teil mehrere Kapitel schreibt bzw. plant und diese als solche markiert. Wie bereits unter T2 dargestellt entwirft sie eine Rahmenhandlung, in die sie die einzelnen Kapitel einfügt. Sie verknüpft die Teile so miteinander, dass die Rezipierenden regelrecht angeleitet werden, einen kohärenten Text zu imaginieren.

#### Zusammenfassung im Hinblick auf Forschungsfrage 1

In Idas Texten zeigen sich eine Reihe von Praktiken der Adressatenorientierung: direktes Ansprechen der Adressat:innen, Kommentieren des Geschehens, Zusammenfassen vorangegangener Teile, Gliedern, Erklären, Nutzen graphischer Signale wie Setzen von Ausrufe- und Redezeichen, von Klammern um Erklärungen, von Unterstreichungen und anderen graphischen Markierungen von Titel, Kapitelüberschrift und Ende sowie Vermitteln von Zusatzinformationen durch Bilder. Andere Praktiken sind weniger sichtbar, leiten die Adressat:innen aber auch in der Rezeption: die innere Gliederung von Texten, die Verwendung von kohäsionsstiftenden Mitteln sowie die deutliche Markierung von Standpunkten und Perspektiven sowohl der Erzählerin selbst als auch der Figuren innerhalb der Textwelt, beispielsweise durch Monologe und Dialoge.

Blickt man vom letzten zum ersten Text zurück und vergleicht die deutlichen Anzeichen einer vermutlich beabsichtigten Führung der Rezipient:innen in Text 4 mit der Implizitheit der in Text 1 gezeigten Praktiken – die Ida vermutlich still aus bekannten Textmustern übernommen hat –, so lässt sich zusammenfassend

annehmen, dass Ida im Laufe der Grundschulzeit Entwicklungen von der Intuition über eine Adressatenbewusstheit bis hin zur bewussten Rezipientenführung vollzogen hat.

## 5.2 Interviews zu den Texten: Von der Schreiber- zur Leserperspektive zur literalen Identität

Die Analyse der Interviews mit Ida lassen eine zunehmende Bewusstheit für die Adressat:innen und ihre Perspektiven erkennen. Die Interviews beziehen sich auf ihre „besten Texte“ (Anhang 1).

### Artikulation von Adressatenperspektiven (G1)

Hinweise auf eine Wahrnehmung oder Artikulation von Adressatenperspektiven finden sich in Interview 1 zu Text 1 (*Das gestohlene Stroh*) noch nicht.

In Interview 2 zu Text 2 (*Tito Alexander*) erklärt Ida zur Textwirkung, dass ihr Text spannend „ist“ bzw. spannend „wirkt“. Die Wahrnehmung des Textes erfolgt vorrangig aus ihrer Perspektive als Autorin, obgleich die Formulierung „wirkt“ durchaus eine erste Distanz zum eigenen Text signalisieren könnte.

In Interview 3 zu Text 3 (*Flasche und Becher, Teil 2*) deutet sich mit Formulierungen wie „dass man gerne weiterlesen möchte“ mit dem Wörtchen „man“ ein vorsichtiges Sprechen über die Perspektiven von Adressat:innen und damit ein Wechsel von der Schreiber- zur Leserperspektive an.

044 Ida dass es spannend äh dass das-  
045 (2.3)  
046 Ida °h spannend ist und dass man gerne weiterlesen möchte,

Auf die Frage der Interviewerin nach einem Adressaten oder einer Adressatin gibt Ida Auskunft über die antizipierten Hörer:innen – es sind die Kinder der Klasse.

113 BL hast du den text für jemanden bestimmtes geschrieben?=  
114 Ida =?hm?hm eigentlich für ja die autorenrunde; (.)

In Interview 4 zu Text 4 (*Das Leben bei den Zwergen*) wird der Marker „man“ weitergeführt – „dass man selbst dabei ist“ – und ergänzt durch unbestimmte Bezeichnungen der Adressat:innen wie „wer“, „viele“ oder „andere“. Die Entwicklung verdichtet sich bis zur expliziten Nennung von Adressat und Ziel:

052 Ida ich wollte mit dem text erreichen dass auch andere mit in  
die, (.)  
053 welt der zwerge eintauchen und vielleicht auch davon was  
schreiben; (.)  
054 weils auch interessant wäre zu °h hören was andere wie  
andere das denken und- (--)  
055 joa und irgendwie andere- °h  
056 (1.9)  
057 Ida das einschätzen und ja-=-

Dass die Sicht der Adressat:innen Ida bereits im 2. Schuljahr durchaus präsent ist, zeigen Artikulationen, die jenseits der Reflexion der Adressatenorientierung zu dem von Ida als bedeutsam herausgestellten Wort („stach“) geäußert werden:

086 Ida weil das ist ja wenn man nur das wort stach hört,  
087 Ida °h ist es ja gleich schon (.) °h weiss man schon also WEISS  
man vielleicht nicht was da richtig hinter IST?=  
088 =aber man (.) ist man (.) möchte eigen man möchte sofort  
wissen was ähm was hinter dem wort stach steckt;=

### Reflexion von Standpunkten und Perspektiven (G2)

Äusserungen wie die dargelegten weisen auf eine beginnende Reflexion von Standort und Perspektiven der Adressat:innen (G2c) hin.

Dass Ida neben Perspektiven der Adressat:innen auch ihren eigenen Standort, ihre Perspektiven und ihre dezidierten Textabsichten als Autorin (G2a) reflektiert, zeigt sich in Interview 4 besonders deutlich:

086 Ida °h dass man immer mehr also dass man immer mehr aus  
meiner sicht über die zwerge- (.) [erfährt, BL]

Eine Schlüsselstelle für die Entwicklung der Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu bedenken – sowohl ihre eigenen als solche innerhalb der Textwelt – zeigt sich, wenn Ida erklärt, dass sie als Schreiberin dem Protagonisten Albert (Zwerg) mehr Wissen zuschreibt als ihr selbst in ihrer Rolle als Protagonistin (Besucherin der Zwergenwelt):

193 Ida ja aber ich also ich habs ja auch so gemacht dass ich  
nicht alles wuSSTE sondern, (-)  
194 dass (-- ) als (-) WENN, ( ---)  
195 ein unsichtbarer zwerg sozusagen neben mir steht- (---)  
196 aber keiner den sozusagen hört aber ich den trotzdem (-)  
als ob wir uns unterhalten würden;=  
197 =aber ich dann halt übersetze was er sagt (.) zum  
beispiel also (-) eigentlich so; (.)  
198 WEIL es ist schon so dass ich hier drin nicht (.) das  
nicht wirklich weiss, (-)  
199 BL hm\_hm,=  
200 Ida sondern halt den einfach treffe, (---)

#### **Reflexion von Signalen für die Rezipient:innen – von graphischen Mitteln im Text (G3)**

Die Verwendung graphischer Mittel reflektiert Ida in den Interviews kaum. In Interview 4 erwähnt Ida lediglich das graphisch hervorgehobene geheime Klopffzeichen (Abb. 7) – dies jedoch nicht mit Verweis auf das graphische Signal des gewählten Mittels, sondern mit Verweis auf die Wirkung desselben beim Vorlesen.

#### **Reflexion der Verwendung von Kohäsionsmitteln im Text (G4)**

Auch die Verwendung von Kohäsionsmitteln wird sparsam thematisiert. Eine Erwähnung findet sich in Interview 3, in dem Ida die Bedeutung von „Effektwörtern“ – so die klasseninterne Bezeichnung für spannungsanzeigende Wörter – ihrer Formulierung *Doch eines Tages* herausstellt. Auch hier argumentiert sie mit der Sicht der Rezipierenden.

087 Ida doch eines TA:Ges ist irgendwie son dass man dass man da  
weiss dass da irgendwas passiert, (--)  
088 BL hm\_hm, (.)  
089 Ida da merkt man wenn eines (.) DOCH eines tages mit dem DOCH  
AUCH °h dass das dann irg dass da irgendwas spannendes  
passieren muss- (.)

#### **Reflexion weiterer metakommunikativer Elemente im Text (G5)**

Äusserungen zu weiteren metakommunikativen Elementen finden sich vereinzelt, etwa zur Textlänge (1. SJ) oder zur Wahl der Wörter (2. SJ). Im 4. Schuljahr stellt Ida die verschiedenen Teile ihres Textes vor, dem Impuls der Interviewenden folgend:

072 BL kannst du uns die uns den text ganz kurz vorstellen? (.)  
073 also welche teile du jetzt geschrieben hast, (.)  
074 Ida also einmal sozusagen (-) den ersten teil das leben bei  
den zwergen-  
075 °h ähm; (---)  
076 das ist sozusagen das hab ich dann im präteritum  
geschrieben also wie es WA:R  
077 °h öh das war wie eine kurze erkläru:ng, (.)  
078 und dann (.) der zweite teil ist BEI den zwergen das ist  
dann, (---)  
079 hm präsens also das ich die richtig, (--)  
080 BEI den bin und sowas und dass man selbst mit dabei ist  
sozusagen-  
081 (1.5)

082 BL hm\_hm? (---)  
 083 und dann gehts aber glaub ich NOCH weiter? (--)  
 084 Ida ja,=dann hab ich noch einen teil geschrieben aber der ist  
 hier nicht dabei;  
 085 °h ähm und dann hab ich halt dann ich habe jetzt auch (.)  
 VOR noch weitere,  
 086 °h dass man immer mehr also dass man immer mehr aus  
 meiner sicht über die zwerge- (.)  
 087 ähm also der nächste teil wird dann äh hier in der  
 zwergenschule ist dass dann, (.)  
 088 und weil da auch andere sachen sind und joa, (--)  
 Schon dieser Einblick zeigt, dass Ida Text 4 als komplexes Textgebilde offensichtlich im Hinblick auf die Adressat:innen komponiert hat. Denn ihnen erklärt sie in der Einleitung, was sie wissen müssen, um die weiteren Textteile zu verstehen. Die Notwendigkeit der Erklärung scheint ihr bewusst zu sein.

### **Sprachlich-textuelle Metakognition (G6)**

Idas umfassend sprachlich-textuelle Metakognition wird bereits an einigen der gezeigten Interviewausschnitte, etwa zu ihren Textabsichten, deutlich. Hier kann nur der Hinweis darauf erfolgen, dass Ida in den Interviews durch die vier Jahre auch in weiteren Bereichen – Textlogik, Textsortenspezifika u.a. – Wissen aufbaut und zeigt (wie auch den folgenden Zeilen 132 bis 134 zu entnehmen ist).

Neben Textwissen entwickelt sie eine Bewusstheit über ihr eigenes Schreibhandeln. So expliziert sie eigene Praktiken, hier in Abgrenzung zu denen anderer („Bei mir ist es halt so“, Zeile 136), das erste Mal in Interview 2 im Zusammenhang mit dem Blick auf den Textanfang:

129 Ida dass (-) da DRINNE also es hat gleich hier das erste hat  
 ja gleich was mit den-  
 130 °h mit tito alexander ging in den wald, (-)  
 131 hat (.) gleich alles damit damit halt gleich zu TUN, (.)  
 132 es wird damit gleich weitergemacht mit dem satz mit dem  
 ersten satz bei vielen anderen geschichten ist es ja SO?=  
 133 =oder texte oder berichte was auch immer alles GIBT-  
 134 °h ähm oder witze oder lieder;=  
 135 =dass es gleich ähm das ist der erste satz ist dann so  
 ganz alLEIN ist und dann der zweite und dann der rest des  
 teils total äh was ganz ANderes ist,=  
 136 =und bei mir ist das so dass dass glei? dass dass der  
 erste satz tito alexander ging in den wald, (.)  
 137 passt gleich mit dem zweiten dritten und vierten und so  
 weiter zusammen- (-)

Im 4. Schuljahr ist ihr literales Bewusstsein schliesslich soweit ausgeprägt, dass sie ihren Text offensichtlich mit der Absicht geschrieben hat, bei den Kindern der Klasse bzw. für das gemeinsame Gespräch in der Autorenrunde „was Neues“ zu bewirken.

148 Ida ich glaube dass der ein oder andere bestimmt den ähm,  
 149 (1.1)  
 150 Ida daran auch ein bisschen interessiert wär und vielleicht  
 auch sowas schreiben also vielleicht sogar in die  
 richtung schreiben würde;  
 151 (1.4)  
 152 BL könnt ich mir auch vorstellen [ne? = ]  
 153 Ida [hm\_hm, ]  
 154 =dass das wieder so ein text ist mit dem was neues  
 ausgelöst wird wie das (immer=)

### Zusammenfassung im Hinblick auf Forschungsfrage 2

Die Interviews zeigen bereits, dass Ida Bewusstheit für Adressat:innen und deren Perspektiven herstellt. Der zunehmende Gebrauch des Wörtchens „man“ anstelle von „ich“ scheint die Wende von der Schreiber- zur Leserperspektive zu markieren. Der von Ida gewählte Text aus dem 4. Schuljahr ist, dem Interview zufolge, im Bewusstsein über die konkreten Adressat:innen verfasst. Die Interviews zeigen – deutlicher als in der Forschungsfrage vermutet wurde – die Entwicklung einer Identität als Schreiberin. Dass Ida offensichtlich Text 4 bereits als Beitrag zum literalen Geschehen in der Klasse plante bzw. im Nachgang so reflektierte, wird hier darüber hinaus als Ausdruck literaler Identität betrachtet.

### 5.3 Idas Beiträge in Autorenrunden – Adressaten- und Autorenperspektiven im Dialog

Die vier Kindertexte, die nicht von Ida stammen, und den Autorenrunden aus vier Schuljahren zugrunde liegen, finden sich als Scans und als abgeschriebene Texte in Anhang 3.

Von Idas Beiträgen in Autorenrunden können hier nur einige dargestellt werden. Diese aber zeigen, dass Ida zunächst ihre eigene Wahrnehmung von Textwirkungen einbringt. Im Laufe der Jahre entwickelt sie jenseits ihrer eigenen Hörer-Perspektive eine differenzierte Wahrnehmung für Perspektiven möglicher anderer Textadressaten einerseits und für Perspektiven der jeweiligen Autor:innen andererseits.

#### Artikulation von Adressatenperspektiven (G1)

In der aus dem 2. Schuljahr gewählten Autorenrunde (AR 2) zum Text *Ein Esel ist toll* (Abb. 13) artikuliert Ida beim Legen des Roten Fadens zunächst ihre eigene Wahrnehmung als Rezipientin („für mich“ 185):

184 Ida das ist ja irgendwie eine äh  
185 für mich eine witzige oder merkwürdige Überschrift (lacht).

Zugleich argumentiert sie aus einer übergreifenden Adressatenperspektive („man“ 191)

191 Ida Mh. Das man irgendwie gleich merkt, um wen es geht,  
das ist ja ganz oft.

Der Wechsel zwischen der Artikulation von ganz persönlichen Textindrücken und derjenigen einer unbestimmten Adressatengruppe setzt sich fort. In der Autorenrunde aus dem 3. Schuljahr (AR 3) zum Text *Die Monster greifen an* wird der Wechsel zwischen Idas persönlicher Sicht („auf mich wirkt“) und dem verallgemeinernden „man“ um das unbestimmte „du“ der anderen Adressat:innen ergänzt:

132 Ida Auf mich wirkt der Text auch spannend, aber naja  
133 so als wenn du sofort weiterlesen möchte und  
134 man wissen möchte wie es weitergeht  
135 also ich find es auch total spannend wie es dann ausgeht,  
also weil ...  
136 BL Hmhm.  
137 Ida man weiss da nicht, ob  
138 BL Kannst du das nochmal bisschen lauter sagen?  
139 Ida weil man sozusagen gleich schon welches Ende das haben  
könnte

In AR 3 dominiert die Rede von dem allgemeinen Adressaten durch die Artikulation „man“ – hier situiert im Zusammenhang mit der Wirkung des Wortes „angreifen“:

412 Ida Ja. Als "greift" oder "greifen an"  
413 ähm da weiss man eigentlich sofort  
414 da denkt man sofort  
415 dass da irgendwie was  
416 ja das spannend wird  
417 weil angegriffen ist es ja auch immer spannend  
418 und bei "Monster" auch  
419 bei "Monster"

In der Autorenrunde aus dem 4. Schuljahr (AR 4) zum Text *Klimaproblem* schliesslich ist das Wissen um Adressat:innen und die Rede davon zur selbstverständlichen sprachlich-textuellen Routine ihrer Beiträge geworden. In einer ersten Gesprächsrunde, in der zunächst ganz allgemein positive Eindrücke zum Text „Klimaproblem“ geschildert werden, formuliert sie:

031 Ida Ich finds auch ich find auch gut, dass du darüber  
 geschrieben hast, weil  
 032 die Adressaten, also die, die zuhören, die ähm (1.34)  
 033 also du weist DIE auch nochmal so richtig darauf HIN,  
 dass die aufpassen sollen

Sich ihres eigenen Wissens bewusst erklärt sie fast beiläufig den von ihr zuvor verwendeten Fachterminus.

Es sei hier zudem eine kleine Wendung zitiert, in der sich in anderer Weise Adressatenbewusstheit äussert. Im gemeinsamen Nachdenken der ganzen Klasse darüber, wo man den wachrüttelnden Text veröffentlichen kann, damit er möglichst viele Leser:innen findet, schlägt Ida vor:

059 Ida Vielleicht auch in unserem Beste-Texte-Heft? (3.40)

Mit diesem Beitrag zeigt Ida, dass sie eine konkrete Vorstellung der Adressat:innen hat (nämlich alle, die die Veröffentlichung „Beste-Texte“ erhalten: die Kinder der Klasse und ihre Familien sowie Kolleginnen der Schule), aber auch – und so setzt sich das Gespräch fort –, dass man über eine Veröffentlichung die Wirkung eines Textes verstärken kann.

Im weiteren Verlauf von AR 4 argumentiert Ida konsequent aus der Perspektive der Adressat:innen, und zwar zu verschiedenen Aspekten des Gesprächs, etwa zur Wirkung der Ausdrücke „bald“, „Problem“, „es hängt davon ab, ob“, zur Wahl der Zeitformen und zur Machart der Sätze. Auch am Ende spricht sie wieder konkret von „dem Adressaten“:

634 Ida dass man (14.07)  
 635 den Adressat noch immer  
 636 also dass man den Adressat  
 637 dass man das so spannend wie möglich macht

### Reflexion von Standpunkten und Perspektiven (G2)

Figuren der Textwelten erhalten von Anfang an Idas besondere Aufmerksamkeit. Indem sie auf Figuren und deren Erscheinen hinweist, initiiert sie das Gespräch über textinterne Standpunkte und Perspektiven einzelner Figuren (G2 b).



Abbildung 11: Text „Dieb“  
 (Lene) Autorenrunde 1. SJ

In der dritten überhaupt stattfindenden Autorenrunde im 1. Schuljahr (AR 1) zum Text *Der Dieb ist ausgebrochen und geht schwimmen* werden zwar keine Standpunkte oder Perspektiven reflektiert, durch ihren Hinweis aber, dass doch Figuren fehlen, markiert Ida hier die Bedeutung der Figuren als „Mitspieler“.

Ida        dass ähm dass da gar nicht die Polizisten mitspielen  
            und ähm dass es nur über eine Figur geht. (0.46)

Dass sie den Fachausdruck „Figuren“ verwendet, ist auf das Gespräch der vorausgegangenen Autorenrunde zurückzuführen, in der als Schreibgeheimnis nämlich herausgearbeitet wurde, dass „besondere Figuren“ verwendet wurden. Lene hatte diese Erkenntnis sofort für ihren Text genutzt.

Das genaue Hinschauen auf Figuren wird durch Ida auch in AR 3 zum Text „Die Monster greifen an“ (Abb. 12) initiiert.

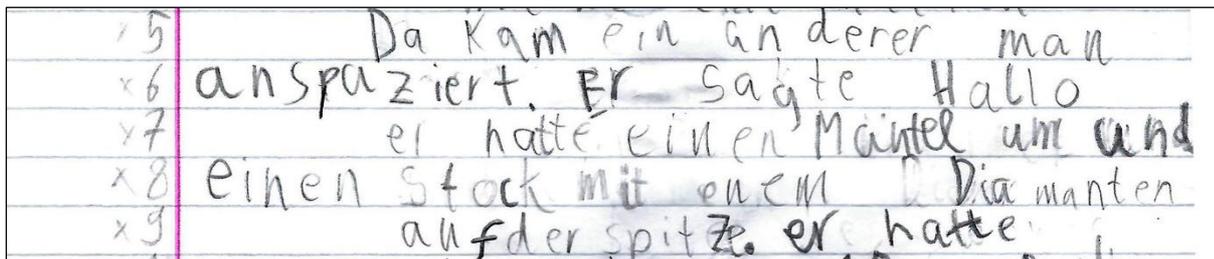


Abbildung 12: Textausschnitt "Die Monster greifen an" (Jonas) Autorenrunde 3. SJ

Dort weist sie auf die besondere Darstellung des auffällig gekleideten Protagonisten mit einem Mantel hin:

278 Ida    Ähm weil eigentlich ist es ja so, dass  
279        also nicht eigentlich  
280        aber die Geschichte ist ja so, dass Räuber oder  
281        Diebe oder irgendwie so was  
282        ähm oft nen Mantel auch haben oder so ungefähr  
283        um über etwas zu verbergen oder dahinter oder irgendwie so  
            was

Sie lenkt durch diesen Beitrag die Aufmerksamkeit auf den Standpunkt und die Perspektiven des Protagonisten. Die Darstellung des Protagonisten wird zum Schreibgeheimnis. Für die Formulierung desselben ist es wiederum Ida, die folgenden Vorschlag unterbreitet:

360 Ida    Selten gekleidete  
361        Lebewesen, oder? (17.36)

Jenseits der figurenbezogenen Perspektiven innerhalb der Textwelten setzt sich Ida auch mit Perspektiven des Erzählens durch die Autor:innen (G2a) auseinander.

Im Text „Ein Esel ist toll“ (Abb. 13), der AR 2 zugrunde liegt, erzählt die Autorin Anna zunächst als Ich-Erzählerin, bevor der Esel dann aus seiner Perspektive spricht. Es ist jedoch nicht sofort ersichtlich, an welcher Stelle sich der Wechsel vollzieht.

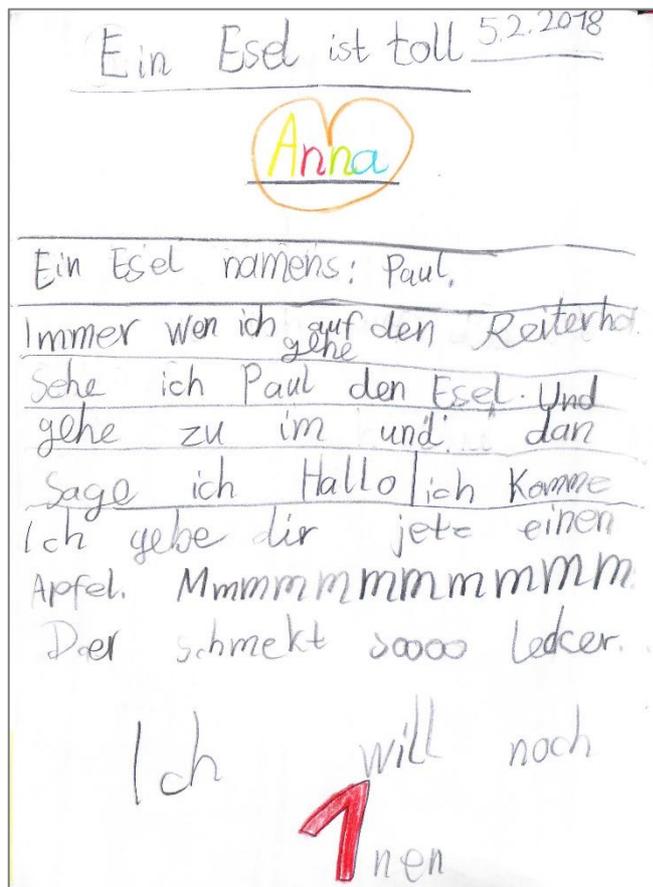


Abbildung 13: Text "Ein Esel ist toll"  
(Anna) Autorenrunde 2. SJ

Dass Ida eine Ahnung oder ein Gespür für diese unterschiedlichen Perspektiven hat, zeigt sich in einer Situation, in der ein möglicher Planbruch diskutiert wird:

- 249 Ida Ähm da wo ,mhh ich möchte noch einen' kommt, das ist n Planbruch.  
250 BL Das ist der Planbruch. Warum?  
251 Ida Ähm weil äh da wird da da bring ich ihm einen Apfel.  
252 Und da passiert ja erstmal was ANderes.  
253 Da SAGT er da DENKT er oder sagt er ja was.  
254 Da sagt da sagt wer ANderes

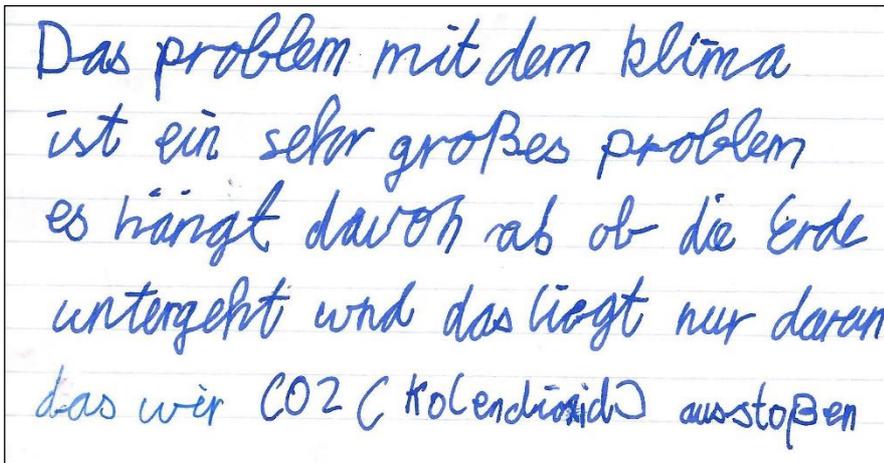
Ida versucht auszudrücken, was sie offenbar wahrnimmt – den Wechsel von Ich zu Er. Es bleibt offen, ob sie den Wechsel erkennt. Auf die Frage der Lehrerin, aus welcher Perspektive der Text verfasst sei, hat Ida keine Antwort. Als die Lehrerin aber am Ende der Autorenrunde fragt, was die Kinder aus dem Gespräch für das Verfassen ihrer eigenen Texte mitnehmen würden, resümiert Ida für sich die Verwendung von Perspektiven im Zusammenhang mit dem Gebrauch von Realität und Fiktion:

- 410 Ida Ähm das man also ähm ein Erzähltext oder einen Ich-Text  
411 auch man en bisschen Fantasie auch ähm nicht nur Fantasie  
oder  
412 nicht nur Erzählen oder dass man in einen Erzähltext  
413 auch ein bisschen Fantasie reintun kann.

Idas Beitrag wird schliesslich von einem Mitschüler expliziert.

- 416 Thore Ähm also, dass man aus verschiedenen Perspektiven schreiben kann.

Besonders deutlich werden Standpunkte und Perspektiven in AR 4 artikuliert. Thema (Klima) und Textmuster (Appell) legen es nahe.



Das problem mit dem klima  
ist ein sehr großes problem  
es hängt davon ab ob die Erde  
untergeht und das liegt nur daran  
das wir CO2 (Kohlendioxid) ausstoßen

Abbildung 14: Textausschnitt "Klimaproblem" (Thore) Autorenrunde 4. SJ

Die Wendung „Ich finde“ zieht sich als Einstiegsformel durch einige Beiträge von Ida, vielleicht bedeutungsvoller aber ist ihr Verständnis für die Absichten des Autors.

031 Ida Ich finds auch ich find auch gut, dass du darüber  
geschrieben hast, weil  
032 die Adressaten, also die, die zuhören, die ähm (1.34)  
033 also du weist DIE auch nochmal so richtig darauf HIN,  
dass die aufpassen sollen  
034 und nicht so viel mit dem Auto fahren sollen,  
035 weil es ist ja jetzt was anderes,  
036 wenn man mit m Auto einen Kilometer dann zur Schule fährt,  
037 obwohl man das auch gut zu Fuss gehen könn mh könnte, (1.51)  
038 oder ob man irgendwie 10 Kilometer fahren muss,  
039 das ist dann wieder zu Fuss auch nicht  
040 richtig, also dass man's,  
041 aber dass man  
042 dass man dass du nochmal darauf hinweist,  
043 dass dir das wichtig ist. (2.07)

Im bereits angeführte Gesprächsbeitrag von Ida aus der Phase der Darstellung der ersten Textindrücke jongliert Ida mit Perspektiven, die zwischen Autor und Adressat:innen im Raum stehen: Begonnen bei der Ansprache des Autors („du“) wendet sie den Blick zu den „Adressaten“ („die, die zuhören“) und verbindet die Sichtweise des Autors mit der Perspektive der Adressat:innen (du weist DIE ... darauf hin, dass“). Im Folgenden illustriert sie einerseits die Situation der Adressat:innen, andererseits verdeutlicht sie das Anliegen des Autors und die Tatsache, dass dieser auf die Missstände hinweist („dass man dass du nochmal darauf hinweist, dass dir das wichtig ist“).

Im Verlauf des Gesprächs argumentiert sie dafür, dass es sich um die Textsorte „Aufforderung“ oder „Warnung“ handle. Auch hier argumentiert sie zugleich mit Autoren- und Adressatenperspektive.

Und im Gespräch über die Bedeutung einzelner Wörter macht sich Ida die Perspektive des Autors zu eigen und weist mit Nachdruck auf dessen Absicht hin:

184 Ida Und Thore hats ja ähm ziemlich also auch nochmal extra  
nochmal betont  
mit GROssem Problem (4.10)

### **Reflexion von Signalen für Rezipient:innen – von graphischen Mittel im Text (G3)**

Äusserungen zu graphischen Mitteln (G3) durch Ida finden sich in den vier Autorenrunden nicht. Zwar erwähnt sie in AR 2 die Überschrift, aber als Aspekt der inneren Gliederung. Da die Texte in den Gesprächen von den Autoren und Autorinnen vorgelesen werden und allenfalls eine dazugehörige Zeichnung der Klasse gezeigt wird, ist es kaum möglich, Feinheiten des Schriftgebrauchs – wie die Darstellung von „1-en“, „soooo“ (AR 1) oder das Setzen von Klammern wie bei (Kohlendioxyd) als Erklärung von CO<sub>2</sub> für die Adressat:innen (AR 4) überhaupt zu erfassen<sup>10</sup>.

### **Reflexion der Verwendung von Kohäsionsmitteln im Text (G4)**

Auch eine Thematisierung der Verwendung von Kohäsionsmitteln fällt in den untersuchten Autorenrunden im Hinblick auf Ida vergleichsweise gering aus.

In AR 2 weist eine Mitschülerin die Autorin darauf hin, dass sie häufiger den Konnektor „und“ verwendet habe. Die Autorin selbst relativiert den Eindruck, es sei „nur zweimal“ vorgekommen. Idas folgender Beitrag zeigt, dass sie offensichtlich die Verwendung der Kohäsion wahrgenommen hat:

373 Ida Und das war hintereinander.

In AR 4 weist Ida den Autor auf die ihrer Meinung nach unklare Verwendung des Wörtchens „bald“ („dass es die Welt bald nicht mehr gibt“) hin – das sei „nen bisschen schnell“. Es werden von Ida zudem auffallende Wörter und Formulierungen thematisiert, etwa „Problem“, jedoch keine kohäsionsstiftenden Mittel.

### **Weitere metakommunikative Elemente im Text (G5)**

In AR 2 legt Ida den Verlauf des Textes (Abb. 13) mit Hilfe eines konkreten roten Fadens und erläutert dabei die Struktur des Textes, beginnend mit der Überschrift.

176 Ida Ähm äh Äh ähm ä es als erstes kommt auch noch die  
Überschrift da  
177 ähm das die ist die die ist irgendwie für mich  
178 so ein bisschen irgendwie komisch gleich oder lustig.

Es folgen Überlegungen zum „ersten Satz“ und Argumente zum Ort des „Planbruchs“<sup>11</sup>

203 Ida Ähm. Das da ist glaub ich eher der Planbruch, weil ähm  
204 er heisst ja ähm Paul, der Esel oder irgendwie so was  
205 und dann ähm immer wenn ich auf den Reiterhof fahre,  
206 sehe ich Paul den Esel  
207 das das gehört ja nicht unbedingt zusammen,  
208 das ist ja ein Planbruch jetzt. (10.34)

In einem vergleichbaren Setting (Legen des roten Fadens) in AR 3 (*Die Monster greifen an*) zeigt Ida, dass sie mit der (vordergründig betrachtet) lokalen Fokussierung auf den ersten und letzten Satz zugleich die Herstellung globaler Kohärenz reflektiert (vgl. Artikulation von Adressatenperspektiven (G1): Zeilen 132 – 139).

In AR 3 überlegen die Zuhörenden gemeinsam mit dem Autor, ob dieser seinen Text in mehrere Teile gliedern solle. Ida pflichtet dem bei, indem sie darauf verweist, dass auch ganze Bücher in mehrere Teile gegliedert seien:

201 Ida Ich wollt noch was zu Lukas ähm  
202 es kann ja auch t al also  
203 naja über also über das ganze Buch sozusagen sein

---

<sup>10</sup> Tatsächlich hat ein Mitschüler erfasst, dass CO<sub>2</sub> in der Klammer erklärt wurde: „und da in Klammern hat er ja wie so ne Erklärung geschrieben. Kohlendioxyd.“

<sup>11</sup> Ida greift jeweils auf Textbeobachtungen (Bedeutung des ersten und letzten Satzes) und Ausdrücke (Planbruch) aus anderen Autorenrunden zurück.

204 da gibts ja auch pft me äh  
 205 manchmal mehrere Teile (10.58)  
 206 Ähm und das kann ja  
 207 das geht ja (?) kann ja auch fürs ganze Buch sein,  
 208 weil da passiert dann ja noch was

Zum Ende der Autorenrunde, wenn die Kinder sich gegenseitig Ratschläge geben, greift Ida ihre Überlegungen noch einmal auf und rät dem Autor:

662 Ida äh oder das würde ich wichtig finden für wichtig finden  
 663 wenn du den zweiten Teil anfängst,  
 664 dass du  
 665 bei der Stelle sozusagen WEItermachst  
 666 und nicht schon weiter hinten  
 667 oder irgendwie sowas  
 668 schon anfängst (27.00)  
 669 BL Hmhm  
 670 Ida Dass du genau da anfängst also  
 671 da kannst du ja sozusagen überlegen  
 672 dass du da sozusagen noch weiter schreibst  
 673 nur halt nen zweiten Teil  
 674 dass es da sozusagen was andres

### **Sprachlich-textuelle Metakognition (G6)**

Ida thematisiert in allen Autorenrunden metakognitive Aspekte der Sprachlichkeit der Texte. Zu beobachten sind an die Autor:innen gerichtete Fragen nach Verständlichkeit, Überlegungen zu Textlogik, Begründungen zu Textsorten und -mustern unter Einbeziehung der jeweiligen Spezifika wie etwa Setting und Planbruch, aber auch zu Zeitformen (AR 4), Wortwahl oder Satzformulierungen. Dass ihre Metakognition dabei nicht im Bereich des Sprachlich-Textuellen verbleibt, sondern sich zudem auf ihr eigenes Textwissen bezieht und darüber hinaus auf das Textwissen der anderen Kinder, zeigt sich in der bereits erwähnten erklärenden Nebenbemerkung des Ausdrucks „Adressat“. Die Verortung des Eigenen in der Gruppe wird hier als Ausdruck oder Vergewisserung des eigenen literalen Selbstverständnisses gedeutet. Dieses äußert sich auch in Idas Vorschlag für Thore, den Text zum Klima im „Beste-Texte-Heft“ zu veröffentlichen. Freilich führt sie hier Gesprächsbeiträge anderer fort. Für eine Beschreibung Idas sprachlich-textueller Metakognition jedoch ist der Beitrag insofern bemerkenswert, als sie damit ganz konkret und für alle nachvollziehbar die Adressat:innen in das Bewusstsein der gesamten Gruppe hebt. Sie expliziert auf diese Weise die ihr offensichtlich vertrauten Praktiken der Adressatenorientierung in der Gruppe, nämlich die Veröffentlichung von Texten.

### **Zusammenfassung im Hinblick auf Forschungsfrage 2**

Der erste Teil der zweiten Forschungsfrage – ob Ida in ihren Beiträgen in Autorenrunden Bewusstheit für Perspektiven der Adressat:innen und für Praktiken der Adressatenorientierung in Texten herstellt –, kann für den ersten Aspekt aufgrund der Ausführungen bejaht werden. Ob sie allerdings eine Bewusstheit für die an Texten ablesbaren Praktiken der Adressatenorientierung herstellt, kann nur teilweise bejaht werden, denn thematisiert wurden von Ida vor allem die unsichtbaren und hintergründigen Praktiken der Adressatenorientierung, nicht aber die sichtbaren vordergründigen (graphische Mittel). Das mag seinen Grund darin haben, dass die Gespräche in Autorenrunden sich auf den Vortrag des Textes konzentrieren.

Für den zweiten Teil der Forschungsfrage, woran die im ersten Teil genannte Bewusstheit ersichtlich wird, ist vor allem zu nennen, dass sie sich zunehmend in die verschiedenen am Textgespräch beteiligten Perspektiven eindenkt und aus ihnen heraus argumentiert. Sie unterstützt damit nicht nur den Dialog der beteiligten Perspektiven von Autor:innen und Adressat:innen, sondern sie praktiziert ihn selbst. Es wurde zudem gezeigt, dass Idas Adressatenbewusstheit dazu beiträgt, diese für die gesamte Autorengemeinschaft zu verdeutlichen (Hinweis Veröffentlichung im „Beste-Texte-Heft“).

## 5.4 Adressatenbewusstheit in Gesprächen und Adressatenorientierung in Texten - Triangulation

Ob sich Bezüge zwischen Adressatenbewusstheit in Gesprächen und Praktiken der Adressatenorientiertheit in Texten bei Ida erkennen lassen, und wie diese sich ggf. zeigen und entwickeln (Forschungsfrage 3), wird durch eine Triangulation von Daten erörtert. Dafür werden die bereits verwendeten Text-, Interview- und Gesprächsdaten genutzt und durch Idas eigene Sicht auf Zusammenhänge zwischen Autorenrunden und ihren eigenen Texten, wie sie in Form von Text-Landkarten vorliegt, ergänzt. Es wurde bereits herausgearbeitet, dass die in Idas Texten sichtbaren Praktiken von ihr vergleichsweise wenig reflektiert wurden, die eher unsichtbaren dagegen deutlich intensiver. Für zwei dieser Bereiche werden hier Bezüge zwischen Texten und Gesprächen beschrieben.

### **Textgliederung – die Adressat:innen durch den Text geleiten**

An Idas vier Texten lassen sich verschiedene Gliederungspraktiken ablesen: In Text 1 (*Das gestohlene Stroh*) wird die Gliederung über Szenenwechsel realisiert. In Text 3 (*Flasche und Becher, Teil 2*) wird der Erzählung eine Zusammenfassung des vorangegangenen Teils 1 vorangestellt. Text 4 (*Das Leben bei den Zwergen*) gliedert sich in Einleitung und verschiedene Kapitel, die durch eine Rahmenhandlung zusammengehalten werden. Überschriften wurden von Ida dagegen in allen vier Texten – ebenfalls für Kapitel oder einzelne Teile – gesetzt. Alle genannten Gliederungsmerkmale sind zusätzlich graphisch markiert. Kohäsionsstiftende Mittel tragen in den vier Texten jeweils zur inneren Gliederung bei.

Für Texte 1, 2 und 3 erläutert Ida im Interview jeweils die Textlogik, teilweise mit Hilfe der Metapher des Roten Fadens. Im Interview zu Text 3 (*Flasche und Becher*) berichtet Ida, dass sie bewusst eine Fortsetzung verfasst hat. Und im Interview zu Text 4 (*Das Leben bei den Zwergen*) erläutert sie die von ihr gewählte Gliederung. Sie begründet dezidiert, welche „Teile“ sie aus welchen Gründen wie verfasst hat (s.o.). Die graphischen Markierungen ihrer Überlegungen erwähnt sie nicht.

Dass Ida offensichtlich Freude daran hat, sich mit der Textlogik der vorgetragenen Texte auseinandersetzen, zeigt sich alleine daran, dass sie in zwei von vier der ausgewählten Autorenrunden mit dem Roten Faden die Textstruktur legen möchte und ihre Entscheidungen mit Gliederungselementen wie Überschriften, ersten und letzten Sätzen oder Planbrüchen begründet. In Autorenrunde 3 (*Die Monster greifen an*) fällt auf, dass sie nicht nur dem Autor Jonas beipflichtet, einen weiteren „Textteil“ zu verfassen, sondern vor allem, dass sie ihm konkrete Hinweise gibt, wie er den Übergang zu einem zweiten Teil adressatenorientiert konzipieren kann (s.o.).

Es sind also Bezüge zwischen Texten und Gesprächen vorhanden. Was Ida in den eigenen Texten realisiert, rät sie anderen in der Autorenrunde. Sind alleine die impliziten Praktiken der Grund dafür, oder liegt es an der Explizierung dieser Praktiken im Gespräch? Der konkrete Hinweis an Jonas erfolgte im November des dritten Schuljahrs, das Interview, in dem sie sich dezidiert dazu äussert, erst im darauffolgenden Juni. Anhand der vorliegenden Daten kann diese Frage nicht beantwortet werden. In den Text-Landkarten finden sich zu Gliederungsaspekten keine Hinweise.

### **Perspektivität – Jonglieren mit Figuren und Perspektiven**

Die Darstellung umfasst sowohl Figurenperspektiven als auch Erzählperspektiven.

Ob *Klaus*, der Heu für seine Kaninchen sucht und dabei vorerst scheitert (Text 1), *Tito Alexander* und der eigentümliche *Igel* (Text 2), die beiden anthropomorphen Gegenstände *Flasche und Becher* (Text 3) oder der Zwerg *Albert* (Text 4) und die vielen Zwergenkinder, deren Namen alphabetisch gewählt sind – Idas Texte zeichnen sich durch zahlreiche Figuren und vielfältige Charaktere und deren Perspektiven aus.

Im vorlaufenden Fragebogen zu Interview 1 zum Text *Das gestohlene Stroh* notiert Ida wohl, dass der gewählte Name *Klaus* ein Schreibgeheimnis sei, im Interview selbst geht sie darauf nicht ein. Auf die Frage, was im Text vorkam, zählt sie auf: „Mensch“ (für Klaus), „Schaf“, „Fahrrad“ und „Kaninchen“.

In Interview 2 zum Text *Tito Alexander* gewährt Ida wie im Text selbst Einblick in die zwiespältige Gefühlslage des Protagonisten (hier erfährt man, dass es sich dabei um Tito handelt) nach der Überwindung der Komplikation. Sie markiert ihren Standpunkt als Erzählerin, denn sie erklärt, dass es sich um einen erzählten Text handelt, und antwortet auf die Frage, wer die Geschichte erzählt, „ich selbst“.

Im Interview zu Text 3 (*Flasche und Becher, Teil 2*) begründet sie die Wahl der Figuren, die allesamt aus dem „Reich sozusagen von den ganzen Kochtöpfen und Nussknackern und so“ kommen. Denn die „besonders

gelungene Stelle“, die sie für das Interview aus ihrem Text ausgewählt hat, beinhaltet gerade die Aufzählung aller personifizierten Küchengegenstände. Auch hier bezeichnet sie sich selbst als Erzählerin. Und geschrieben habe sie die Erzählung für die Autorenrunde.

Interview 4 zeigt, dass Ida die in Text 4 (*Das Leben bei den Zwergen*) verwendeten Figuren bewusst im Hinblick auf die Adressat:innen entwirft. Die bereits dargelegten Ausführungen machen deutlich, dass sie gezielt Perspektiven der Protagonisten mit Blick auf den Vortrag in der Autorenrunde herausarbeitet und zusätzlich an ihrer eigenen Doppelrolle als Protagonistin und Erzählerin feilt.

Es wundert nicht, dass Ida in Autorenrunde 1 (*Dieb*) diejenige ist, die auf die Figurenkonstellation – konkret auf die fehlende Polizei – hinweist. Im Anschluss an die Autorenrunde verfasst Ida übrigens selbst einen Diebestext – mit Polizisten. In Autorenrunde 2 (*Ein Esel ist toll*) beteiligt sich Ida aktiv an der Lösung der kniffligen Frage nach dem Wechsel der Erzählperspektive von der Ich-Erzählerin Lene zur Perspektive des Esels. In Autorenrunde 3 (*Die Monster greifen an*) widmet sie dem auffälligen Aussehen des Protagonisten Nick besondere Aufmerksamkeit. Sie rekurriert in ihrer Argumentation auf die Kleidung von Räubern und Dieben und schlägt beim gemeinsamen Formulieren eines entsprechenden Schreibgeheimnisses „selten gekleidete Lebewesen“ vor. In Autorenrunde 4 (*Klimaproblem*) wird kein erzählender, sondern ein appellierender Text reflektiert. Anstelle von Perspektiven fiktiver Figuren findet sich Ida hier in die Perspektiven des Autors und möglicher Adressat:innen ein (s.o.).

Die Parallelität des Gebrauchs von Praktiken der Darstellung von Figuren und Perspektivität in ihren eigenen Texten einerseits und die Metakommunikation darüber andererseits ist augenfällig. Zusammenhänge können wohl beschrieben, mögliche Kausalitäten jedoch nicht hergestellt werden.

Trianguliert man die genannten Daten mit Idas eigenen Angaben, so zeigt sich, dass offensichtlich gerade der bewusste Einsatz und das Spiel mit Perspektiven auf Inspirationen aus Textgesprächen im 4. Schuljahr zurückgehen.

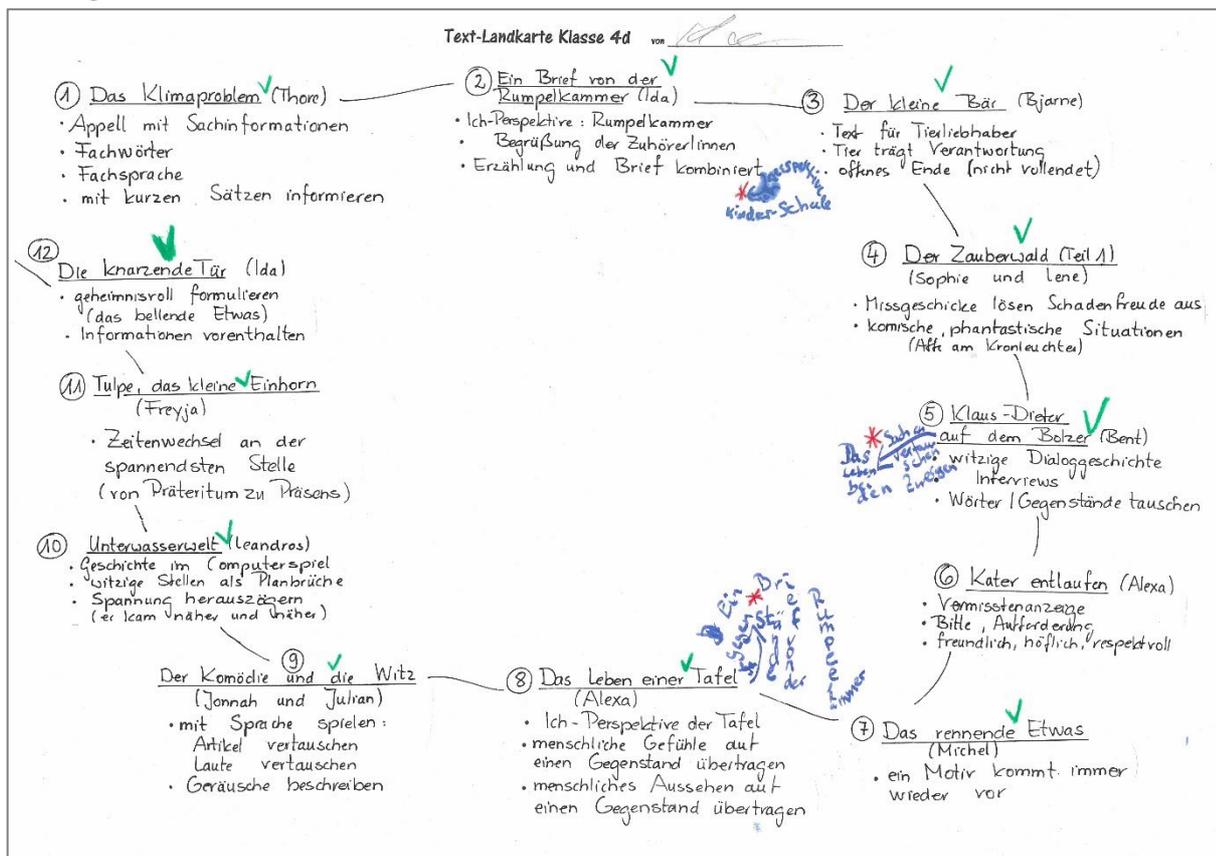


Abbildung 15: Text-Landkarte (Ida) für das 4. SJ

Sie markiert in der Text-Landkarte<sup>12</sup> rückblickend für das 4. Schuljahr konkret drei Texte, die sie zum Schreiben ihrer Texte anregten: Erstens einen aus der Ich-Perspektive verfassten Text vom Oktober (Das Leben einer Tafel), zu dem sie notiert, dass der Text sie angeregt habe, einen Brief aus der Perspektive eines Gegenstands zu schreiben. Umgesetzt hat sie die Idee in ihrem Text „Rumpelkammer“, in dem die Kammer selbst ihr Schicksal in einem Brief erzählt.

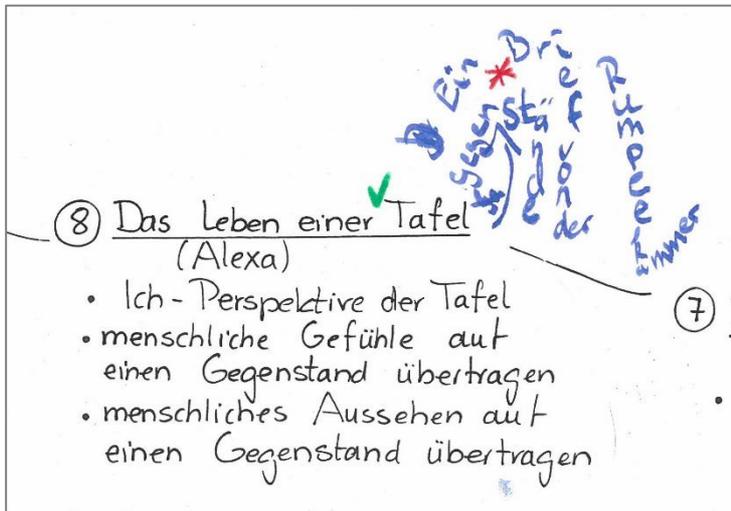


Abbildung 16: Text-Landkarte Ausschnitt 1

Zweitens markiert sie eine Dialoggeschichte, die sie animierte, „Sachen [zu] vertauschen“ – eine Idee, die sie in ihrem Text „Das Leben bei den Zwergen“ aufgreift.

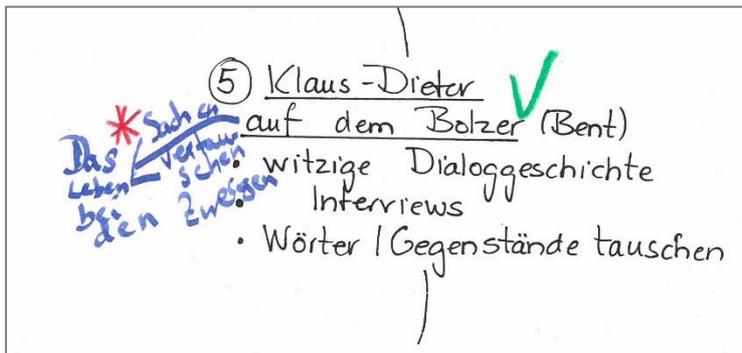


Abbildung 17: Text-Landkarte Ausschnitt 2

Und schliesslich markiert sie eben jenen Text „Rumpelkammer“, der durch den zuerst genannten Text verursacht wurde, in dem sie tatsächlich die Ich-Perspektive sowie eine Kombination von Erzählung und Brief erprobt. Zu diesem, ihrem eigenen Text kommentiert sie, dass er sie zu einem weiteren Text aus der Ich-Perspektive („Kinder-Schule“) angeregt habe.

<sup>12</sup> Grüne Häkchen stehen für Textgespräche, an die sie sich erinnert. In blauer Schrift dokumentiert sie, wozu sie Gespräch und Text anregten. Rote Kreuze dokumentieren, welche der Ideen sie tatsächlich umgesetzt hat.

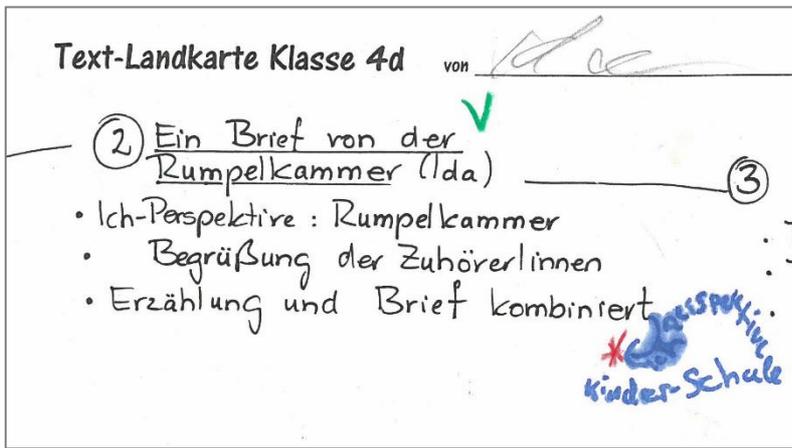


Abbildung 18: Text-Landkarte Ausschnitt 3

Das Erproben von Perspektiven ist also massgeblich der Sozialität des literalen Geschehens in der Klasse als Autorengemeinschaft verhaftet. Dass Ida daran in einem doppelten Sinne teilhat, ist offensichtlich.

## 5.5 Bündelung der Ergebnisse

Für Forschungsfrage 1 lässt sich resümieren, dass die vier untersuchten „besten Texte“ von Ida Praktiken der Adressatenorientierung aufweisen. Einige davon sind auf der Textoberfläche direkt ablesbar (wie die explizite Ansprache der Adressat:innen oder graphische Mittel), während andere erst auf den zweiten Blick erkennbar sind (wie die Markierung von Standpunkten und Perspektiven innerhalb und ausserhalb der Textwelt oder Praktiken der inneren Textgliederung). Es wurde für Ida eine Entwicklung beschrieben, die in Klasse 1 mit einem vermutlich impliziten Vollzug adressatenorientierter Praktiken begann, ab Klasse 2 eine Adressatenbewusstheit erkennen liess und sich in Klasse 4 zu einer gezielten Rezipientenführung entfaltete.

Für Forschungsfrage 2 zeigen die Auswertungen der Interviews zu Idas eigenen vier besten Texten und ihrer Gesprächsbeiträge in Autorenrunden zu Texten anderer Kinder, dass Ida eine Bewusstheit für Perspektiven der Adressat:innen und für Praktiken der Adressatenorientierung herstellt. Die Verwendung des Wörtchens „man“ wurde als Marker für eine Abkehr von der eigenen Sicht zur Hinwendung auf die Sicht von anderen bezeichnet. Ihren Höhepunkt erfährt diese Entwicklung in Klasse 4, wenn Ida erläutert, dass sie ihren „besten Text“ gezielt für die Adressat:innen unter Berücksichtigung des Vorwissens ihrer Leser:innen geplant und entsprechend verfasst hat. Diese Entwicklung zeigte sich auch in ihren Gesprächsbeiträgen der Autorenrunde im 4. Schuljahr. Sie versetzte sich dabei in verschiedene Perspektiven derer, die am Textgespräch beteiligt waren, und setzte dabei deren Sichtweisen mit denen des Autors in Beziehung. Dass Ida schliesslich ihre Texte bewusst so verfasst, dass sie damit andere zur Erprobung neuer Muster animieren möchte, wurde als Ausdruck literaler Identität gedeutet.

Ob Ida auch eine Bewusstheit für Praktiken der Adressatenorientierung, wie sie in den Textprodukten zu erkennen sind, herstellte, konnte anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden, da sich Idas Beiträge vor allem auf die nicht sichtbaren, hintergründigen Praktiken bezogen. Das kann allerdings daran liegen, dass sich die Gespräche in erster Linie auf den gehörten Vortrag und nicht auf die Textgestaltung beziehen.

Für Forschungsfrage 3 wurden Zusammenhänge zwischen Idas Adressatenbewusstheit in Gesprächen einerseits und Praktiken der Adressatenorientierung in ihren Texten andererseits deutlich nachgezeichnet. Mit Verfahren der Triangulation wurde für Aspekte der Textgliederung und für Aspekte der Perspektivität dargestellt, wie Ida in Autorenrunden anderen rät, was sie selbst in ihren Texten realisiert und umgekehrt realisiert, was sie bei anderen wahrnimmt. So wurde unter Aufnahme von Idas eigener Einschätzung ihrer Schreib- und Textentwicklung (Text-Landkarte) gezeigt, dass Idas ausgeprägtes Spiel mit Figuren- und Erzählperspektiven offensichtlich aus den Textgesprächen in Autorenrunden erwachsen ist oder zumindest von dorthin inspiriert wurde.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so zeigt sich, dass die Beschreibung von Adressatenorientierung in Idas schriftlichen Texten wie in ihren metasprachlichen Äusserungen komplex und facettenreich ist. Die dargelegte Vernetzung mit diversen Gesichtspunkten von Textqualität lässt vermuten, dass der Erwerb von Fähigkeiten der Adressatenorientierung ein Treiber von Textqualität insgesamt ist. Idas Entwicklung wurde

als eine Explizitmachung von solchen Praktiken rekonstruiert, die sich zunächst intuitiv und implizit im Gebrauch selbst vollzogen. Vermutlich aufgrund der Verständigung in der Gruppe darüber konnte Ida ihr explizit-sprachliches Agieren so ausbauen, dass sie differenziert Auskünfte über die von ihr selbst initiierte Rezipientenführung, aber auch über die in den Texten ihrer Mitschüler:innen geben konnte.

## VI. Diskussion

Die Ergebnisse dieser Fallstudie sind überraschend. Denn gemäss der Vorstellung der Zehnjahres-Dekaden aus der Schreibentwicklungsforschung (Kellogg 2008) wäre gar nicht erwartbar, dass Kinder im Grundschulalter bereits aus der Vorwegnahme der Leserbedürfnisse Texte in der beschriebenen Weise adressatenorientiert verfassen können. Der Einwand, dass eine einseitig entwicklungspsychologische Sicht die Bedeutung institutioneller Einflüsse unterschätze (Ossner 1996; Pohl 2014), wird durch die Fallstudie bekräftigt. Offensichtlich beeinflusst das Schreibarrangement die Entwicklung adressatenorientierten Schreibens wesentlich. Daher steht es im Zentrum der Diskussion.

### 6.1 Das Schreib- und Gesprächsarrangement

Das Schreibarrangement Autorenrunde befördert vermutlich die drei Komponenten, die nach Schmitt (2011, S. 58) für den Aufbau von Fähigkeiten der Adressatenorientierung relevant sind: Erstens konnte Ida adressatenbezogenes Wissen durch die regelmässig stattfindenden Textgespräche in der Gruppe herstellen. Sie konnte Vorstellungen über Sichtweisen, Meinungen und Wissen, aber auch über Verstehensstrukturen der Mitschüler:innen durch die regelmässigen Textgespräche aufbauen. Auch der tägliche Umgang mit den Adressat:innen im Schulalltag trug vermutlich dazu bei, ihr Adressatenwissen zu präzisieren. Zweitens konnte Ida auf dem Hintergrund der genauen Adressatenkenntnisse lernen, ihre Texte zunehmend an Erwartungen und Bedürfnisse der Leserschaft anzupassen. Drittens hatte sie ausreichend Möglichkeiten, Fähigkeiten der Perspektivenübernahme auf- und auszubauen, denn der unmittelbare Austausch über Wirkungen und Machart von Texten in der nicht zerdehnten Kommunikationssituation von Autorenrunden forderte stetig den Wechsel von Schreiber- und Hörerperspektiven ein.

Als zusätzliche – vierte – Komponente wird hier die Bewusstheit um die Adressatenorientierung hinzugefügt. Ida konnte erfahren und ggf. erfassen, wie wichtig es für das Verstehen eines Textes ist, wenn sich Autor:innen beim Schreiben an der Leserschaft orientieren. Auch die Frage aus den Textgesprächen, ob der Autor oder die Autorin den Text für jemanden Bestimmtes geschrieben habe – und falls ja, für wen –, könnte diese Bewusstheit befördern.

Für Ida lässt sich im Sinne Nussbaumers (1991, S. 145) daher zusammenfassend wohl sagen, dass sie „Verantwortung“ gegenüber den Rezipient:innen wahrzunehmen lernte. Das ist im Kontext der eingangs erwähnten Studien (Kürzinger und Pohlmann-Rother 2015; Augst et al. 2007; Bachmann 2002) keineswegs selbstverständlich, denn das Gelingen adressatenorientierten Schreibens wurde dort auf die Art der Schreibaufgabe zurückgeführt, die einen Adressatenbezug bereits beinhaltet bzw. vorgab. In dem hier untersuchten Arrangement steht dagegen die Konzeption des Settings selbst für eine eher grobe Zielorientierung – nämlich das Schreiben und ggf. Veröffentlichen guter Texte.

Das Schreibarrangement Autorenrunde begünstigt Fähigkeiten adressatenbewussten Schreibens vermutlich auch, weil sich in diesem Setting ein Selbstverständnis als Adressat oder Adressatin ausbilden kann. Erfahren sich Lernende nicht nur als Schreibende, sondern ebenso als bewusst Rezipierende, deren Rückmeldungen für die Schreibenden als wertvoll erachtet werden, kann sich neben der Schreiberidentität möglicherweise auch eine Adressatenidentität bilden, die sich wiederum auf den Schreibprozess zurückwirkt. Die Frage „Wie wirkt der Text?“, die den verlässlichen Kern von Autorenrunden bildet, weist den Rezipierenden vom 1. Schuljahr an still ihren Platz als Adressat:innen zu und lässt sie als solche agieren.

Neben den Textgesprächen in Autorenrunden protegiert möglicherweise auch die Schreibzeit als umfassendes Schreibarrangement die Entwicklung adressatenorientierten Schreibens. Denn einen Text in dem Bewusstsein zu verfassen, dass er in einer Autorenrunde vorgetragen und bedacht wird, aber auch das Wissen darum, dass die eigenen Texte eventuell in einem Buch veröffentlicht werden, perspektiviert den Schreibprozess von Anfang an im Hinblick auf Adressat:innen.

## 6.2 Abgrenzung zu „profilieren Schreibaufgaben“

Man könnte nun meinen, die dargestellten Facetten des Schreibarrangements würden den „profilieren Schreibaufgaben“ entsprechen und die positiven Ergebnisse folglich auf die authentischen und sozialen Kontexte (Bachmann und Becker-Mrotzek 2010) zurückführen wollen. Grundsätzlich ist dem zuzustimmen, die Vorstellungen von „authentisch“ und „sozial“ werden hier allerdings anders gefasst.

So ist hervorzuheben, dass es sich bei den Adressat:innen um reale Personen handelt, die den Schreiber:innen in der Regel bekannt sind. Die meisten der in dieser Fallstudie angeführten Texte richten sich an die Kinder der eigenen Klasse, ein Text ist an eine grössere Öffentlichkeit adressiert (Text *Klimaproblem* aus Autorenrunde 4). Die Bekanntheit der Adressat:innen begünstigt sowohl das adressatenbezogene Wissen als auch die Aufrechterhaltung der mentalen Repräsentation der Adressat:innen im gesamten Schreibprozess (Schmitt 2011, S. 49), gleichsam als „Daueraufgabe“ (Schindler 2004, S. 86). Dass eben diese realen Adressat:innen zudem auch die für sie geschriebenen Texte tatsächlich rezipieren, entweder in der Gruppe im gemeinsamen Textgespräch oder als Einzelne bei der Lektüre der veröffentlichten Texte, steht hier in besonderer Weise für „Authentizität“ (vgl. Schmitt 2011, S. 49).

Folglich wird auch der „soziale Kontext“ des Settings anders bestimmt als in jenen profilieren Aufgabestellungen, die den eingangs erwähnten Studien zugrunde liegen. Indem den Schreibenden weder Thema, Funktion noch Adressat in einer Aufgabe verbindlich vorgegeben werden – und damit auch die Lehrpersonen als Adressat:innen in den Hintergrund treten – rücken die subjektiv bedeutsamen Themen der Kinder in den sozialen Raum der Klasse, wie Textbeispiele der Fallstudie verdeutlichen. Zudem bildet das Schreibarrangement der Autorenrunde einen sozialen Kontext, der sich deutlich von dem Verständnis der sozialen Einbettung der profilieren Aufgaben unterscheidet, eben weil die realen Adressat:innen über Wirkungen solcher Texte sprechen, die aus ihrer Lebenswirklichkeit entspringen und ihre Gedanken betreffen. Dass sie dabei Teilhabe erfahren, wurde im Hinblick auf das soziale und das sprachliche Miteinander deutlich, beispielsweise daran, dass Ida sich durch die Textgespräche zu Themen, aber auch zur sprachlichen Gestaltung eigener Texte (Formulierungen, Wahl von Perspektiven u.a.) inspirieren liess bzw. andere animierte.

Es ist der Fallstudie zu entnehmen, dass die kontinuierlich vollzogenen Praktiken des Neu-Sehens von Texten sozial und kulturell gerahmt sind. Kulturell, weil kinderkulturelle Themen die Texte durchziehen, und sozial, weil sich das Neu-Sehen von Texten zwischen Autor und Adressat an Sozialität bindet. Besonders deutlich wurde das für das Herausarbeiten des Perspektivenwechsels in Autorenrunde 2 gezeigt, bei der Idas sprachliche Annäherungen zur Vorlage für die Explikation durch den Nachredner wurde, oder für Idas Vorschlag der Veröffentlichung des Textes *Klimaproblem* im Beste-Texte-Heft innerhalb von Autorenrunde 4, als sie es ist, die Gedanken der Vorredner fortführte. Idas eindruckliche Entwicklung ist – so die Vermutung und Hypothese – durchaus dem ko-konstruktiven literalen Agieren in der Sozialität ihrer Autorengemeinschaft zuzuschreiben.

Mit der Fallstudie wird die Bedeutung von „real purposes and audiences“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 493) herausgestellt. Die Studie befasst sich also vorrangig mit „situativen Komponenten“ (Schmitt 2011, 49 ff.) der Ausbildung adressatenorientierten Schreibens. „Personale Komponenten“ (Schmitt 2011, 53 ff.) wie z.B. Arbeits- und Langzeitgedächtnis, Intelligenz, Motivation (Schmitt 2011, S. 57) wurden nicht eigens thematisiert, obgleich ihr Einfluss auf die Schreibentwicklung unstrittig ist (Hayes und Flower 1980; Becker-Mrotzek et al. 2014; Knopp et al. 2013; Schmitt 2011) und für den Fall Ida naheliegend. Hier sind Grenzen der Fallstudie, die sich – praxistheoretisch motiviert – auf die Bedeutung der Sozialität gerade in Bezug auf Routinen der Adressatenorientierung fokussierte.

## 6.3 Grenzen der Fallstudie

Die Ergebnisse der Fallstudie sind mit Bedacht zu lesen. Denn die Rekonstruktion von Idas Entwicklung in der Grundschule bezieht sich auf lediglich vier ihrer Textdokumente, auf eine kleine Auswahl an Äusserungen der Interviews und eine geringe Auswahl von Beiträgen aus nur einer Autorenrunde pro Schuljahr. Die Beiträge mussten zum Zwecke der Analyse dem jeweiligen Diskurskontext enthoben werden. Und zudem beforscht eine Lehrperson Entwicklungen einer Schülerin. Weitere Fallstudien zu Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen wären wünschenswert.

## 6.4 Implikationen für die Schreibforschung

Die Fallstudie verdeutlicht, welchen Einfluss das Schreibarrangement für die Entwicklung von Fähigkeiten adressatenorientierten Schreibens hat. Daher wird die Beforschung unterrichtlicher Settings diesbezüglich als Notwendigkeit erachtet.

In Bezug auf Praktiken der Adressatenorientierung beim Schreiben bedarf dabei insbesondere die Frage, welche Rolle reale Adressat:innen spielen, weiterer Untersuchungen – und zwar im Hinblick auf das Verfassen von Texten, aber auch im Hinblick auf die Rezeption und Reflexion von Texten. Auch die Bedeutung, die dem Verfassen von Texten zu selbst gewählten Themen und Adressat:innen für die Entwicklung von Fähigkeiten adressatenorientierten Schreibens zukommt, bleibt Forschungsdesiderat. Fragen nach dem Selbstverständnis der literal Agierenden – nach Schreiber- und Adressatenidentitäten – könnten für den Vollzug von Praktiken adressatenorientierten Schreibens zudem von Belang sein.

Die Fallstudie impliziert eine stärkere Fokussierung der Bedeutung von Subjektivität und Sozialität für die Beforschung des Schreibens in der Grundschule. Sie plädiert dabei für eine praxistheoretische Ausrichtung, bei der Subjektivität und Sozialität im Zusammenhang mit der Bildung sozialen und sprachlichen Kapitals bzw. der Bildung literaler Identität perspektiviert werden. Dafür wären Fallstudien weiterführend, die neben der Herstellung von Textwissen auch die Herstellung von pädagogischen Ordnungen (Ide et al. 2014, S. 76) beobachten und rekonstruieren (Leßmann 2021). Zu beschreiben, wie sich soziale Ordnungen in verschiedenen Schreibarrangements zwischen den literal Agierenden bilden, wäre im Hinblick auf die übergeordnete Frage, welchen Anteil der Vollzug schulisch-literaler Praktiken nämlich an der Stärkung oder Schwächung von Bildungsungleichheit hat, herausfordernd (Kruse et al. 2021).

## 6.5 Konkretionen für den Unterricht

Kurz gesagt geht es darum, Kinder von Anfang an in Praktiken der Adressatenorientierung zu involvieren.

Dafür sollten Kinder in der Grundschule kontinuierlich in allen Jahrgangsstufen Raum und Zeit erhalten, um Texte zu eigenen, subjektiv bedeutsamen Themen für selbst gewählte reale Adressat:innen zu schreiben.

Die Texte und damit die Themen der Kinder sollten den Weg in die Sozialität der Klasse finden und Ausgangspunkt von Textgesprächen zwischen Schreiber:innen und realen Adressat:innen werden.

Lehrkräfte sollten dazu mit den Kindern über die Qualitäten ihrer Texte sprechen lernen. Die Frage nach der Wirkung eines Textes kann dabei eine Schlüsselfrage sein, um den Ursachen der Textwirkung auf den Grund zu gehen. Die Orientierung an den Adressat:innen wird eine davon sein.

## Literaturverzeichnis

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang (Theorie und Vermittlung der Sprache, 48).
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2001. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik / Reihe A, 6), S. 191–210. Online verfügbar unter [https://wiki.edu-ict.zh.ch/\\_media/quims/fokusa/becker-mrotzek\\_bachmann\\_2010\\_schreibaufgaben.pdf](https://wiki.edu-ict.zh.ch/_media/quims/fokusa/becker-mrotzek_bachmann_2010_schreibaufgaben.pdf), zuletzt geprüft am 01.06.2021.
- Bachmann, Thomas; Ospelt-Geiger, Barbara; Ospelt, Kathrin; Vital, Nathalie (2007): Aufgaben mit Profil. Frühe Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten. Schlussbericht zum internen Projekt „Aufgaben mit Profil: Förderung und Diagnose pragmatischer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe“. Pädagogische Hochschule. Zürich.
- Becker-Mrotzek; Michael; Grabowski; Joachim; Jost; Jörg et al. (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17151/pdf/Didaktik\\_Deutsch\\_2014\\_37\\_Becker-Mrotzek\\_et-al\\_Adressatenorientierung\\_und\\_Kohaerenzherstellung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17151/pdf/Didaktik_Deutsch_2014_37_Becker-Mrotzek_et-al_Adressatenorientierung_und_Kohaerenzherstellung.pdf), zuletzt geprüft am 21.04.2021.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: L. W. Gregg und E. R. Steinberg (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 73–96.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Erlbaum (The psychology of education and instruction).
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt : Sonderband, 2), S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Unter Mitarbeit von Übersetzt von Günter Seib. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Der sprachliche Markt. In: Pierre Bourdieu (Hg.): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp), S. 115–130.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht, S. 1–6. Online verfügbar unter [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer\\_schindler\\_Schreibaufgaben.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf), zuletzt geprüft am 16.06.2021.
- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (Hg.) (2005): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens ; ein Studienbuch. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin: De Gruyter.
- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; Bd. 4), S. 33–53.
- Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter, S. 253–277.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 153–171.
- Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen. Pädagog. Hochsch., Habil.-Schr. Ludwigsburg, 2000. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Originalausgabe, vollständig überarb. und erw. Neuausgabe, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55694).
- Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 11–21.
- Hayes, J. R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29 (3), S. 369–388.
- Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. Michael Levy und Sarah Ransdell (Hg.): Perspectives on writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 6–44.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organisation of Writing Processes. In: L. W. Gregg und E. R. Steinberg (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.
- Hayes, John R.; Olinghouse, Natalie G. (2015): Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards? In: *The Elementary School Journal* 115 (4), S. 480–497.

- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert; Lipowsky, Frank; Eckermann, Torsten; Ludwig, Miriam; Reichardt, Anke (2013): Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule (KoText). Paralleltitel: Cooperative peer feedback during text revision in primary German classes. In: *Schulpädagogik heute* 4 (7), [18].
- Held, Ursula (2006): Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss., 2003. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Ide, Till-Sebastian; Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall- Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Irene Pieper, Peter Frei, Katrin Hauenschild und Barbara Schmidt-Thieme (Hg.): Was der Fall ist. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 75–88.
- Isler, Dieter (2014): Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Thèse de doctorat. Genf. Online verfügbar unter <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:40025>, zuletzt geprüft am 10.09.2015.
- Jantzen, Christoph (2012): Was und wie überarbeiten eigentlich Sechstklässlerinnen? Klara - eine Fallstudie. In: Petra Hüttig-Graff und Christoph Jantzen (Hg.): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 239–287.
- Kelle, Helga (2013): Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In: Wolfgang Einsiedler, Maria Fölling-Albers, Helga Kelle und Katrin Lohrmann (Hg.): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. 1. Aufl. s.l.: Waxmann Verlag GmbH, S. 59–91.
- Kellogg, Ronald T. (2008): Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In: *Journal of Writing Research* (1), S. 1–26. Online verfügbar unter <http://neillthew.typepad.com/files/training-writing-skills-1.pdf>, zuletzt geprüft am 15.06.2021.
- Knopp, Matthias; Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Angelika Redder und Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 296–315.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke; Riegler, Susanne (Hg.) (2021): Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Schmidt, Erich.
- Kürzinger, Anja; Pohlmann-Rother, Sanna (2015a): Möglichkeiten einer objektiven und reliablen Bestimmung von Textqualität im Anfangsunterricht. Methodisches Vorgehen und deskriptive Befunde aus dem Projekt NaSch1. In: *Didaktik Deutsch* 20 (38), S. 61–79.
- Leßmann, Beate (2018): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. 3 Teile. 2. Aufl. 3 Bände. Heinsberg: Dieck.
- Leßmann, Beate (2020a): Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster: Waxmann. [www.waxmann.com/buch4110](http://www.waxmann.com/buch4110), zuletzt geprüft am 29.6.2021.
- Leßmann, Beate (2020b): Literale Praktiken in der Schule. Schulisches Sprachhandeln als soziales und kulturelles Agieren. In: *Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT* 34 (322), S. 6–11.
- Leßmann, Beate (2021): Artefakte in Gesprächen über Textqualitäten. Literale Praktiken in Autorenrunden. In: Norbert Kruse, Anke Reichardt und Susanne Riegler (Hg.): Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Schmidt, Erich, S. 115–135.
- Linnemann, Markus (2014): Kognitive Prozesse der Adressatenantizipation beim Schreiben. Dissertation, angenommen von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Kölner Universitäts Publikations Server (KUPS). Online verfügbar unter [kups.ub.uni-koeln.de](http://kups.ub.uni-koeln.de).
- Lipowsky, Frank; Herrmann, Maik; Ludwig, Miriam; Eckermann, Torsten; Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert (2013): Textrevisionen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? In: *Unterrichtswissenschaft* 41 (1), S. 38–56.
- Morek, Miriam; Leßmann, Beate (2020): "Wie wirkt der Text auf euch?". Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden entwickeln. In: *Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT* 34 (322), S. 25–30.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: *Diskussion Deutsch* 26 (141), S. 36–52.
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 74–84.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; Bd. 4), S. 101–140.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.

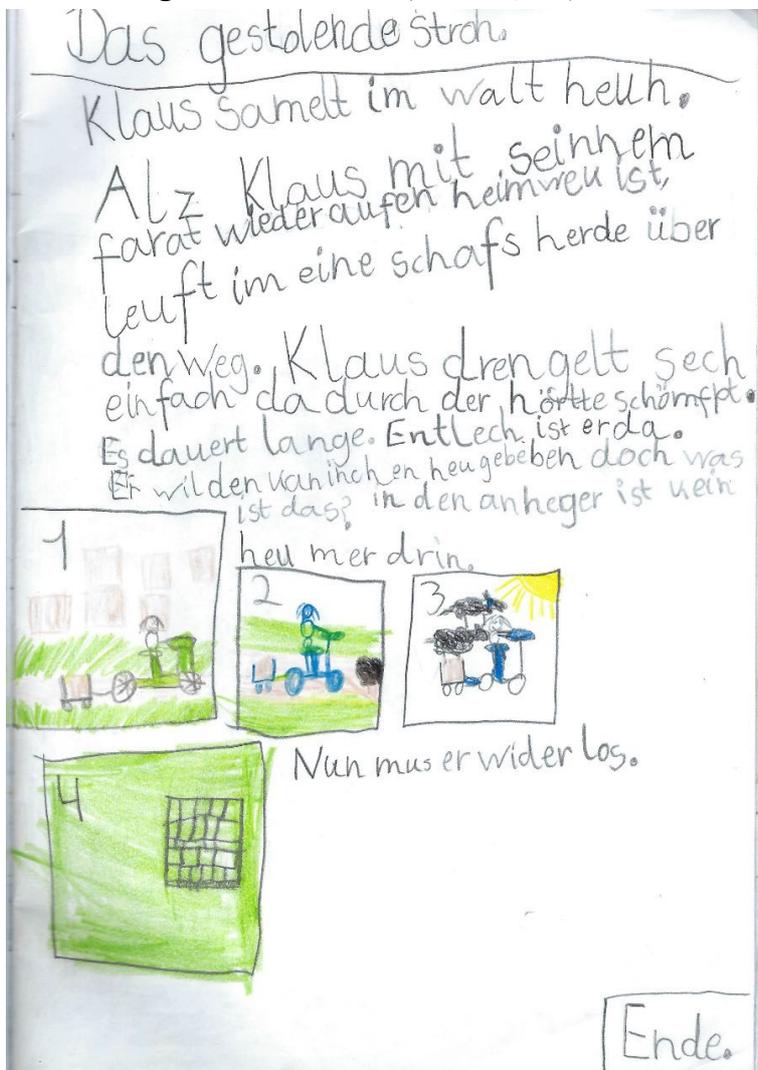
- Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie).
- Schindler, Kirsten (2004): Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen. Frankfurt am Main: Peter Lang. Online verfügbar unter [https://books.google.de/books/about/Adressatenorientierung\\_beim\\_Schreiben.html?id=94ogtAEACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.de/books/about/Adressatenorientierung_beim_Schreiben.html?id=94ogtAEACAAJ&redir_esc=y), zuletzt geprüft am 13.06.2021.
- Schmitt, Markus (2011): Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben. (Dissertation). Pädagogische Hochschule Heidelberg. Heidelberg. Online verfügbar unter [https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/35/file/Schmitt\\_2011\\_Diss\\_Perspektivisches\\_Denken\\_Fliesstext.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/35/file/Schmitt_2011_Diss_Perspektivisches_Denken_Fliesstext.pdf), zuletzt geprüft am 05.06.2021.
- Selting, Margret et al.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), S. 353–402. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, zuletzt geprüft am 11.08.2020.
- Street, Brian (1984): Literacy in theory and practice. Cambridge (Cambridge studies in oral and literate culture, 9).
- Street, Brian (2003): What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education* 5 (2), S. 77–92. Online verfügbar unter [http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy\\_Street.pdf](http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.2021.
- Street, Brian (2013): New Literacy Studies. In: Cornelia Rosebrock und Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): *Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 149–165.
- Street, Brian; Lefstein, Adam (2007): *Literacy: An Advanced Resource Book for Students*: Routledge.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2011): Schreiben als sinnhaftes und sichtbares Tun. In: Hansjakob Schneider (Hg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 18–37.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Qualitative Sozialforschung).
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–31.
- Wernke, Stephan; Zierer, Klaus (2017): Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. In: Stephan Wernke und Klaus Zierer (Hg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–16.

## Autorin

Beate Leßmann, Dr., arbeitet am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, aktuell Gastprofessur Universität Kassel, Primardidaktik Deutsch. Arbeitsschwerpunkte: Schulisch-literale Praktiken, Schreib- und Orthographiedidaktik, Lernen zwischen Individualisierung und Sozialität

## Anhang 1: Idas „beste Texte“ aus vier Schuljahren<sup>13</sup>

### Text 1: Das gestohlene Stroh (1. Schuljahr) – Entwurfstext



<sup>13</sup> Es handelt sich jeweils um die Erstentwürfe der Texte. Die überarbeiteten und veröffentlichten Texte sind hier einsehbar: <https://www.beate-lessmann.de/schreiben/schuelertexte/praesentationstexte.html>

**Text 2: Tito Alexander (2. Schuljahr) – Entwurfstext**

Titoalexander

Titoalexander ging in den Wald. Und ging spazieren. Da kommt ein Igel & stachelt in auf. Aua sagt Titoalexander. Aber der Igel sagt, ich brauche dich für mein Dach ich finde nämlich keine Äste mehr. Der Igel trug Titoalexander in seine Höle. Dann leckte der Igel in auf sein Dach. Da brachte alles zusammen. Oje sagte der Igel zu sich selbst.

Titoalexander half ihm die Stöcker wider auf die anderen Stöcker zu legen. Danke sagte der Igel. zu belohnung lasse ich dich wieder frei. Danke sagte jetzt auch Titoalexander. Aber eigendlich war er noch so böse. Aber er war gleichzeitig noch glücklich.

ENDE

**Text 3: Flasche und Becher (3. Schuljahr) – Entwurfstext**

Von Flasche und Becher zusammenfassung Teil D 17.12.2018

Flasche ist auf Boden gestoßen und dann waren sie Freunde

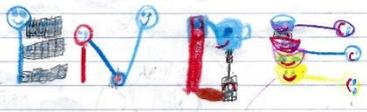
Flasche und Becher (2)

Flasche und Becher blieben als jetzt immer zusammen sie spielen zusammen. Doch eines Tages als sie wieder durch den Wald gingen ging Becher verloren. Flasche suchte und suchte aber Becher blieb verloren. Flasche suchte bis es dunkel wurde. Als er Zuhause ankam erzählte er es seinen Eltern. Her Flasche mit alle Freunde zusammen. Jetzt waren Löffel, Schüssel, Gabel, Messer, Tassen, Untersetzer, Kochlöffel, Nussknacker, Zimt, Zucker, Salz, Pfeffer, Butterdosen, Backblech, Wägen, Dosen, Krüsseln, Festmahl, Scheunen, Kaffeebrenner

das So sahen sie jetzt



4.2.2019 Sie gingen in den Wald um Becher zu suchen. Doch vergeblich. Becher blieb verschluckt. Selbst mit Taschenlampen war Becher nicht zu sehen. Da hatte Flasche plötzlich eine Idee. "Wir können doch Williwästen Fuchs holen!" "Gute Idee." Rufen alle. Dann hatten sie ihn. Er schnappte Luft und schnurrs war Becher wieder da. Sie feierten ein Fest. Und alle waren sehr glücklich.



Die Text sagte ist eine Geschichte. Das Schreibgeheimnis ist: es passt alles gut zusammen.

Schreibkonferenz: ldk, Bjar 11/12

## Text 4: Die Welt der Zwerge (4. Schuljahr) – Entwurfstext

### Das Leben bei den Zwergen

13.1.2020

Ich habe sie zwar in den Herbstferien auf Majorca und da habe ich sie (Ihr werdet es mir nicht glauben) da habe ich einen Zwerg getroffen. Und er hat mir etwas von ihnen erzählt von einem Tag bei ihnen erzählt: „Wir leben in Höhlen unter Bäumen.“ Er fing an zu erzählen, in einer Familie leben. „Eine Familie lebt in einer Höhle. Zu einer Familie gehören: Oma, Opa, Mama, Papa und 7-15 Kinder. Wir haben 4 Schlafplätze eine Küche ein Esszimmer und einen Garten wo wir Mais, Kürbis, Tomaten, Bohnen, Erbsen, Mören, Kohlrabi, Erdbeeren, rote Beete, Kürschner, Kartoffeln, Blattsalatbitterbeeren, Himbeeren, und Brennnesseln anpflanzen. Wir haben auch einen Olivenbaum und einen Haselbaumbaum. Eine Toilette haben wir natürlich auch, wir haben aber auch noch einen 2. Garten in dem unsere 10 Kinder spielen können. Sie spielen mit einem

Familie haben ein Muster. Hier bei uns geht es nach dem ABC. „Ich heiße Albert meine Frau heißt Birte, Opa heißt Christian das Kind: Dina das 2.: Emma, das 3.: Finley das 4.: Gabriel das 5.: Lenni das 6.: Gilda das 7.: Jan das 8.: Klara das 9. <sup>Levi</sup> und das 10. Kind heißt: Murat.“ Er machte eine kurze Pause dann sprach er weiter. „Doch wir werden bald 11, 12 oder sogar 13 Kinder haben.“ Ich bin sehr erschrocken und frage: „Ist es bei euch denn normal 2 oder 3 Zwillinge oder sogar Drillinge zu bekommen?“ Der Zwerg sieht sehr erschrocken aus, „Nein überhaupt nicht.“ „Fängt er den Satz an. „Bei uns ist es ungewöhnlich ein Kind zu bekommen.“ „Aber wir haben noch keine Namen. Sie müssen ja mit M, O und P anfangen.“ Da hatte ich eine Idee. „Vielleicht kann ich ja mit helfen Namen auszusuchen.“ Frage ich mich. Doch Albert hatte offensichtlich die gleiche Idee, „Vielleicht kannst du ja uns

Tennisball Fußball und mit einem Stoffmurmeltier. Außerdem haben sie ein Klettergerüst. Ein Gedrehtfeld.“ Dann musste er los. „Nächstes Jahr aber nächstes Jahr komme ich wieder! Denn das <sup>haben</sup> wir schon verabredet.“

### Bei den Zwergen

Folgt bin ich wieder wieder auf Majorca, auf dem gleichen Weg. Und da ist er ja auch schon, „Hallo rufen wir gleichzeitig! Er führt mich zu einem riesigen alten Baum, und klopft 3mal (-) gegen das Holz. Sofort öffnet sich da drin eine kleine Tür. Ich muss mich bücken um hinein zu kommen. Drinnen empfängt mich eine 1,50m hohe Höhle wo verschiedene Gänge in unterschiedliche Richtungen. „Das ist der Gemeinschaftsraum.“ Er erklärt es. „Mein Name ist übrigens: Albert.“ Alle Namen in ein

helfen?“ Fragt er. „Ja, kann ich machen“ sage ich. „Mit O hat habe ich schon eine Idee.“ „Sagt sagt Albert. Das finde ich auch gut.“ Ich habe auch schon einen Namen mit M. „Sage ich. „Echt? Welcher denn?“ Fragt Albert begeistert. „Momo.“ „Momo“ sagt ich. Er findet den Namen auch gut. „Und mit P Paul oder Pauline kommt ja.“ „Ja“ kommt Antwort. „Kommt ja darauf an, ob es ein Junge oder Mädchen wird.“ „Schimm!“ „Ja“ sagt Albert. „So komm, es gibt Abendessen.“

„Nach dem Abendessen muss ich leider los.“ „Doch 2 Wochen später fände ich einen Brief von den Zwergen in meinem Briefkasten.“ Ich bin ich nehme ihn, und lasse:

## Anhang 2: Fragen und Impulse der leitfadengestützten Interviews

- Warum ist genau dieser Text dein bester Text?
- Diese Stelle habe ich besonders gut formuliert.
- Was gefällt dir an dieser Stelle so sehr?
- Wie wirkt der Text wohl auf andere, wenn du ihn in der Autorenrunde vorliest (ab 2. SJ)
- Welche Schreibgeheimnisse stecken in deinem Text?
- Sag etwas zum Roten Faden. Lies dafür den ersten und den letzten Satz! (ab 2. SJ)
- Für wen hast du den Text geschrieben? (3. SJ)/ Hast du beim Schreiben an jemanden gedacht? (4. SJ)
- Zu welcher Textsorte gehört dein Text?
- Kannst du deinen Text einem Textmuster zuordnen (erzählend, informierend, appellierend z.B.)? Woran erkennst du das? (ab 2. SJ)

## Anhang 3: Kindertexte aus vier Autorenrunden

Folgende Texte sind Ausgangspunkt der Gespräche in den Autorenrunden der vier Schuljahre. Es handelt sich dabei jeweils um unkorrigierte Entwurfstexte.

### Text von Lene aus Autorenrunde 1 (aus dem 1. Schuljahr)



Der Dieb ist ausgebrochen und geht schwimmen.

Noah

23.1.

Montag

(Gezeichnet wurde der Dieb im Schwimmbad, erwähnt wird ein Junge namens Noah, geschrieben wurde der Text am 23.1., einem Montag)

**Text von Anna aus Autorenrunde 2 (aus dem 2. Schuljahr)**

Ein Esel ist toll 5.2.2018

Anna

Ein Esel namens: Paul,

Immer wenn ich <sup>gehe</sup> auf den Reiterhof  
 sehe ich Paul den Esel. Und  
 gehe zu ihm und... dan  
 sage ich Hallo! ich komme  
 Ich gebe dir jetzt einen  
 Apfel. Mmmmmmmmmmm  
 Der schmeckt soooo lecker.

Ich will noch  
 1nen

5.2.2018  
 Ein Esel ist toll.  
 Anna  
 Ein Esel namens: Paul.  
 Immer wenn ich auf den Reiterhof  
 gehe,  
 sehe ich Paul, den Esel. Und  
 gehe zu ihm und dann  
 sage ich Hallo. Ich komme.  
 Ich gebe dir jetzt einen  
 Apfel. Mmmmmmmmmmm.  
 Der schmeckt soooo lecker.  
 Ich will noch  
 1-en  
 (Die Autorin hat ihren Namen in bunten  
 Buchstaben unter den Titel geschrieben.  
 Der Text wurde am 5.2.2018 verfasst)

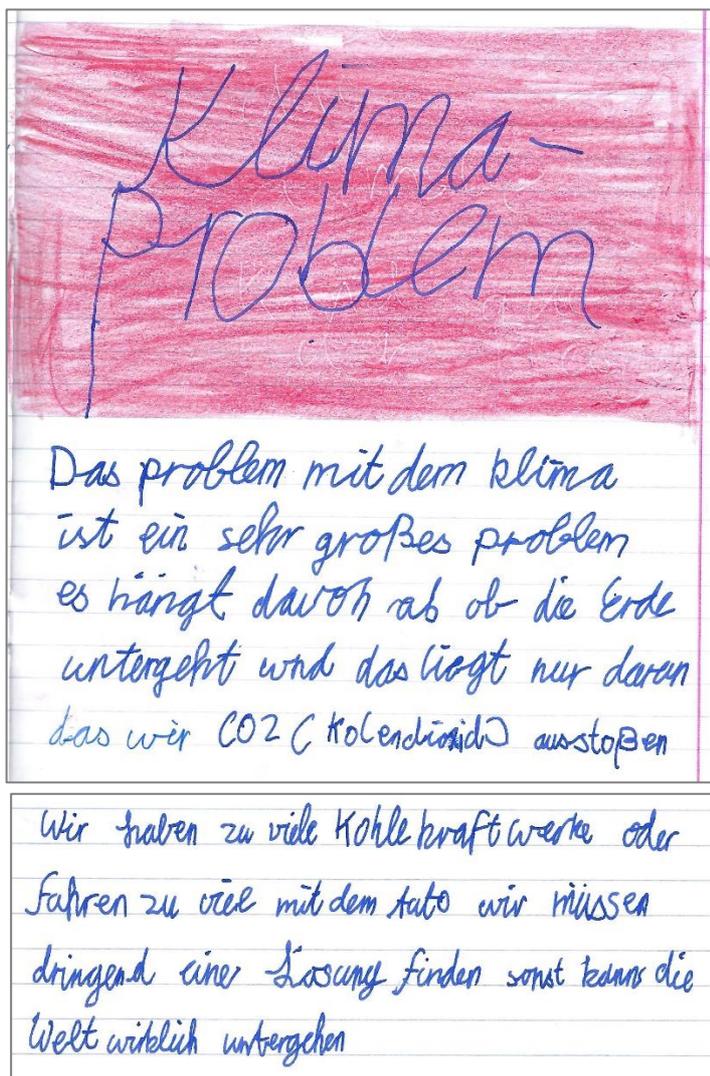
**Text von Jonas aus Autorenrunde 3 (aus dem 3. Schuljahr)**

x1	Die Monster greifen an
x2	Ein Mann namens Bill
x3	kam aus der Haustür
x4	heraus und pfiff alle
x5	meine entchen.
x6	Da kam ein anderer man
x7	anspaziert. Er sagte Hallo
x8	er hatte einen Mantel um und
x9	einen Stock mit einem Diamanten
x10	auf der spitze. er hatte
x11	einen langen weissen Bart
x12	und einen Hut. Er ging auf
x13	Bill zu. Hallo ich heisse Bill!
x14	und du? Ich heisse Nicki.
x15	Nicki fragte Bill: Wollen wir
x16	Freunde sein? Ja! Dann komm mit
x17	ich zeig dir was. Was zeigt
x18	du mir denn? Es ist eine
x19	Überraschung! An der Wand
x20	ist ein Bild. auf dem bild
x21	ist ein Clown. Nicki drückte
x22	auf die Nase des Clowns.
x23	das Bild klappte zur Seite aus
x24	Sie gingen in einen Gang. dort
x25	war es sehr dunkel. eine Tür ging
x26	zu. ein Schalter leuchtete auf.
x27	Nicki drückte auf den schalter
x28	ol lampen leuchten auf
x29	Sie kamen unter der erde raus.
x30	Nicki sagte das da ist der
x31	super automatische Apparat.
x32	Ich weiss nur nicht wie ich ihn
x33	hier unter dieser Panzererdschicht
16	1 sie gingen in Nickis werkstatt.

Wie du heraus kriege:

Die Monster greifen an.  
 Ein Mann namens Bill  
 kam aus der Haustür  
 heraus und pfiff Alle  
 meine Entchen.  
 Da kam ein anderer Mann  
 anspaziert. Er sagte "Hallo".  
 Er hatte einen Mantel um und  
 einen Stock mit einem Diamanten  
 auf der Spitze. Er hatte  
 einen langen weissen Bart  
 und einen Hut. Er ging auf  
 den Mann zu. Hallo, ich heisse Bill.  
 Und du? Ich heisse Nicki.  
 Nicki sagte zu Bill: Wollen wir  
 Freunde sein? Ja! Dann komm mit.  
 Ich zeig dir was. Was zeigt  
 du mir denn? Es ist eine  
 Überraschung. An der Wand  
 ist ein Bild. Auf dem Bild  
 ist ein Clown. Nicki drückte  
 auf die Nase des Clowns.  
 Das Bild klappte zur Seite auf.  
 Sie gingen in den Gang. Da  
 war es dunkel. Die Tür ging  
 zu. Ein Schalter leuchtet auf.  
 Nicki drückte auf den Schalter.  
 Öllampen leuchten auf.  
 Sie kamen unter der Erde raus.  
 Nicki sagte: Das da ist der  
 superautomatische Apparat.  
 Ich weiss nur nicht, wie ich ihn  
 hier unter dieser Panzererdschicht  
 wieder herauskriege.  
 (Zeilen vom Autor nummeriert)

## Text von Thore aus Autorenrunde 4 (AR 4)



### Klimaproblem

Das Problem mit dem Klima ist ein sehr grosses Problem. Es hängt davon ab, ob die Erde untergeht, und das liegt nur daran, dass wir CO<sub>2</sub> (Kohlendioxid) ausstossen.

Wir haben zu viele Kohlekraftwerke oder fahren zu viel mit dem Auto. Wir müssen dringend eine Lösung finden, sonst kann die Welt wirklich untergehen.

(Thore hat den letzten Satz im Textvortrag folgendermassen verändert: Sonst könnte es die Welt bald wirklich nicht mehr geben.)

## Publikationshinweise der Autorin zum Thema

- Lessmann, Beate (2021): Artefakte in Gesprächen über Textqualitäten. Literale Praktiken in Autorenrunden. In: Norbert Kruse, Anke Reichardt und Susanne Riegler (Hg.): Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Schmidt, Erich, S. 115–135.
- Lessmann, Beate (2020a): Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Lessmann, Beate (2020b): Literale Praktiken in der Schule. Schulisches Sprachhandeln als soziales und kulturelles Agieren. In: Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 34 (322), S. 6–11.
- Morek, Miriam; Lessmann, Beate (2020): "Wie wirkt der Text auf euch?": Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden entwickeln. In: Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 34 (322), S. 25–30.
- Lessmann, Beate (2018): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. 3 Teile. 2. Aufl. 3 Bände. Heinsberg: Dieck.

Textdokumente, Filmbeispiele aus dem Unterricht sowie Materialien für Unterricht, Aus- und Fortbildung:  
[www.beate-lessmann.de](http://www.beate-lessmann.de)

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

# « Ich übersetze dann halt, was der Zwerg mir sagt. » – Pratiques axées sur les destinataires d'un écrit en lien avec la rédaction de ses propres textes à l'école primaire – une étude de cas

Beate Leßmann

## Chapeau

Cette étude de cas longitudinale permet de disposer d'une étude empirique qualitative portant sur l'apprentissage de l'écriture lors d'activités littéraciques. Au cours de cet apprentissage, l'écriture de textes personnels à forte portée subjective est associée à des échanges sur ces productions écrites. À l'appui de ces dernières, d'interviews ciblées avec l'élève Ida sur ces textes et de contributions aux échanges, nous examinons, sur une période de quatre ans, l'évolution de la capacité à écrire des textes destinés à être lus. Les résultats de cette étude de cas sont d'autant plus importants pour la recherche et l'appropriation de la langue écrite lors de pratiques littéraciques qu'ils nous incitent d'emblée à davantage tenir compte des dimensions sociales et culturelles des activités de lecture et d'écriture en classe. Ils mettent également en lumière le potentiel de ces activités dans la construction identitaire des élèves dans et hors de l'école.

## Mots-clés

orientation du destinataire, étude de cas, cercles d'auteurs, rédaction de textes, école primaire, changement de perspective, écriture libre, compétences littéraciques, identité littéracique, appropriation de la langue écrite, anticipation du destinataire

Cet article a été publié dans le numéro 2/2021 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# «Vorrà dire che tradurrò quello che mi dice il nano». – Pratiche di orientamento al destinatario nel contesto della scrittura di testi propri nella scuola primaria – studio di un caso

Beate Leßmann

## Riassunto

Questo case study longitudinale costituisce uno studio empirico qualitativo di una pratica letterale di insegnamento della scrittura in cui la stesura dei propri testi soggettivamente significativi è combinata con un colloquio collettivo su questi artefatti letterali. Utilizzando prodotti testuali, interviste basate su un filo conduttore con l'allieva Ida su questi testi e contributi da conversazioni testuali, lo studio esamina gli sviluppi nella capacità di scrivere testi in relazione al destinatario su un arco di tempo di quattro anni. I risultati di questo case study sono così importanti per la pratica e la ricerca sull'acquisizione della parola scritta perché ci sfidano a prendere maggiormente in considerazione le dimensioni sociali e culturali delle attività di lettura e scrittura in classe fin dall'inizio, e a considerare i loro potenziali per la formazione dell'identità come un contributo alla partecipazione sia all'interno che all'esterno della scuola.

## Parole chiave

orientamento al destinatario, studio di casi, colloqui tra autori, scrivere testi, scuola primaria, cambiamento di prospettiva, scrittura libera, competenze letterali, identità letterale, acquisizione della lingua scritta, anticipazione del destinatario

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2021 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)