

Marina Schwabe

**Wie kann die Einführung von Autorenrunden  
die Textqualität bei Schülerinnen und Schülern  
einer 2. Klasse beeinflussen?**

Veröffentlichung auf der Homepage [www.beate-lessmann.de](http://www.beate-lessmann.de)

2023

Direktlink: [www.beate-lessmann.de/schwabe-autorenrunden](http://www.beate-lessmann.de/schwabe-autorenrunden)

Pädagogische Facharbeit, verfasst im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung  
für das Lehramt an Grundschulen 2022

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer Teil.....	3
2.1. Zum aktuellen Forschungsstand.....	3
2.1.1. Definition, Abgrenzung und Einordnung in die Forschung .....	3
2.1.2. Die Bedeutung freier, individuell bedeutsamer Texte .....	5
2.1.3. Didaktische Artefakte in Autorenrunden .....	5
2.1.4. Zur Rolle der Lehrkraft .....	7
2.1.5. Was sind gute Texte? .....	8
2.2. Bezug zum Kerncurriculum .....	9
2.3. Die Sonnenschule als Leßmann-Schule .....	9
2.4. Die Situation in der Lerngruppe .....	9
3. Planung.....	10
3.1. Analyse der Lernvoraussetzungen .....	10
3.2. Angestrebte Kompetenzen und Lernziele.....	11
3.3. Didaktische und methodische Entscheidungen sowie deren Begründung.....	13
3.4. Mögliche Alternativen/Ausweichmöglichkeiten .....	15
3.5. Einbettung in den Gesamtkontext .....	1
4. Durchführung .....	16
4.1. Darstellung des tatsächlichen Ablaufs .....	16
4.2. Auswirkungen von Autorenrunden auf Textqualität .....	18
4.3. Begründung von Planungsänderungen .....	21
4.4. Analyse der didaktisch-methodischen Entscheidungen .....	22
5. Evaluation.....	23
6. Literaturverzeichnis.....	26
7. Anhang .....	28

## 1. Einleitung

„Marlon, ich finde deine Geschichte ja so lustig!“ Karl muss lachen, als er das sagt. Ein offenes, warmherziges Lachen, und es geht direkt an Marlon, der da vorne an der Tafel steht, seine Finger aufgeregt knetet und unruhig von einem auf den anderen Fuß tritt. Jetzt muss auch Marlon lächeln, kann einen Moment Finger und Füße ruhig halten, die Anspannung löst sich. Es ist Autorenrunde in der Klasse 2a, heute darf Marlon seinen frei geschriebenen Text vorstellen. Coronabedingt nicht im Sitzkreis, sondern vorne, am Platz der Autoren.

„Erklär uns mal, warum du Marlons Text lustig findest, Karl“, sage ich. Dabei bin ich wirklich auf die Antwort gespannt. Marlon, Elektronik-Experte unserer Klasse, hat in einigen Sätzen seinen Computer beschrieben, über Grafikkarten, Prozessoren und USB-Anschlüsse geschrieben („Marlon PC“; diese und alle weiteren SuS-Texte finden sich im Anhang). Für Sümeyye ist es eine „interessante“ Geschichte, „weil man etwas lernen kann“. Mit dem Schreibgeheimnis, dass Marlon „besondere Fachwörter“ benutzt, wie Frederik ergänzt. Aber lustig, wie nun Karl meint? „Na, ich sehe den Marlon, wie er gerade an seinem Computer herumschraubt und sich dabei fast einen Stromschlag holt“, erklärt Karl, als läge keine Idee näher als diese, und wieder lachen beide Jungs so offen und froh, dass auch ich und die anderen Kinder zumindest schmunzeln müssen. Marlons PC-Beschreibung ist für Karl lustig, weil er seinen Freund Marlon in ihr sehen kann, halten wir fest. Es ist für Karl eine ganz andere Geschichte mit anderen Schreibgeheimnissen als für Sümeyye oder Frederik. Alle drei haben dabei völlig recht mit dem, was sie sagen, erkennen die Kinder. Eine Sternstunde meines Deutsch-Unterrichts in der 2a. Und eine Sternstunde für Marlon, der sich schwertut, in der Klasse Freunde zu finden: Karl hat ihm eben die Botschaft vermittelt, du bist mein Freund. Gar nicht mehr aufgeregt geht Marlon aus dieser Autorenrunde heraus, sondern froh, gelöst und ein paar Zentimeter größer.

Momente wie dieser sind es, die mich für die Idee der Autorenrunde nach Beate Leßmann begeistert haben und die mich dazu bewogen haben, meine Pädagogische Facharbeit über dieses Thema zu schreiben. Da die Sonnenschule nach dem Leßmann-Konzept arbeitet (vgl. Kap. 2.3.), waren Autorenrunden sozusagen ein gesetzter Bestandteil meines Unterrichts. Mit vielen Bedenken habe ich sie im Herbst 2020 gestartet: Machen die Kinder da überhaupt mit? Wie sollen Zweitklässler Schreibgeheimnisse entdecken? Was, wenn sie keine Ideen dazu haben? Wie moderiere ich die Runden so, dass ich sie hinreichend leite, den Kindern aber genügend Freiraum für ihre eigenen Ideen lasse?

Tatsächlich haben die Runden, in denen die Kinder den Text eines/einer MitschülerIn nach gelungenen Aspekten, Schreibgeheimnissen und Textsorte besprechen (vgl. Kap.

2.1.), ihre Hürden und benötigten eine gewisse Anlaufzeit, in der meine Schüler zunehmend Vertrauen in dieses ungewöhnliche didaktische Setting gewonnen haben (vgl. Kap 4). Vor allem aber waren und sind Autorenrunden eine Bereicherung des Unterrichts - in fachlicher Hinsicht, was das Reflektieren über und die Auswirkungen auf Textqualität betrifft. Motivational, wenn die SuS ihrer freien Schreibzeit entgegenfiebert und schon zu deren Beginn fragen, ob sie ihren Text heute vorlesen dürfen. Aber eben auch auf persönlicher und sozialer Ebene, wie Marlons Textvorstellung zeigt (vgl. Kap. 5).

Nicht all diese Aspekte kann ich im Rahmen dieser Arbeit würdigen und für alle SuS ausführen. Ich habe mich dazu entschieden, an ausgewählten Textbeispielen der Frage nachzugehen, welche Auswirkungen Autorenrunden auf die Qualität der SuS-Texte haben (vgl. v.a. Kap. 4.2.). Dies nicht zuletzt deshalb, weil dieser Aspekt methodisch am ehesten fassbar ist, da er mit den Texten aus den Schreibbüchern hinreichend Material zur Analyse bietet. Zudem ist der Begriff Textqualität durch den kommunikativ-pragmatischen Ansatz, der hier zugrunde gelegt werden soll, hinreichend und praktikabel operationalisiert, indem klare Kriterien für gute Texte benannt werden (vgl. Kap. 2.1.5). Auswirkungen auf die Persönlichkeitsbildung und das Selbstkonzept der SuS wie in Marlons Beispiel sind zwar nicht weniger interessant, aber eben auch wesentlich seltener und methodisch schwieriger zu fassen.

Im gesetzten Rahmen steht der Kompetenzbereich Schreiben im Vordergrund (vgl. Kap. 2.2. und 3.2.): Autorenrunden sind durch die unmittelbare Reaktion der AdressatInnen auf den Vortrag des/der AutorIn Teil einer „kommunikative(n) Schreibkultur“<sup>1</sup> im Sinne des Kerncurriculums. Durch Autorenrunden können auch weitere Kompetenzbereiche, u.a. Sprechen und Zuhören, gefördert werden. Diese möchte ich zumindest benennen (Kap. 3.2.), da sie im unterrichtlichen Geschehen nicht minder im Fokus stehen.

Die Annahme, dass das kriteriengeleitete Reden und Reflektieren über Texte Wirkungen auf künftige Textproduktionen der SuS hat, wird von Leßmann bestärkt: Sie geht davon aus, dass die SuS ihr in den Runden erworbenes Textwissen auch in eigenen Texten anwenden und findet selbst Beispiele dafür, dass Kinder Muster aus Autorenrunden-Texten adaptieren und sich von den besprochenen Inhalten und den zu Tage geförderten Qualitätsmerkmalen in den Texten (Schreibgeheimnisse) inspirieren lassen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Deutsch, S. 18 (im Folgenden: Kerncurriculum).

<sup>2</sup> Vgl. Leßmann, B. (2020): Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Waxmann 2020 (=Diss. im FB Geistes- und Kulturwissenschaften an der Universität Kassel, vorgelegt im September 2018), S. 43 und 143 (im Folgenden: Leßmann, Autorenrunden).

In dieser Arbeit steht zunächst (Kap. 2) die theoretische Fundierung von Autorenrunden und Textqualität sowie deren Einbettung in den Forschungsstand und der Bezug zum Kerncurriculum im Vordergrund. Hierbei geht es auch um die konkreten schulischen Rahmenbedingungen sowie die Situation in der Lerngruppe. Kapitel 3 widmet sich der Planung des Unterrichtsvorhabens, indem die methodischen, sozial-emotionalen und fachlichen Lernvoraussetzungen dargestellt werden und Erwartungen an Kompetenzerwerb und Lernziele definiert werden. Schließlich sollen didaktisch-methodische Entscheidungen sowie Ausweichmöglichkeiten erläutert und die Einbettung in den Gesamtkontext in Form des Prozessmodells veranschaulicht werden. In Kapitel 4 geht es um die konkrete Durchführung, d.h. Einführung und Fortführung von Autorenrunden, wobei hier der Schwerpunkt, wie beschrieben, darauf liegen soll, welche Auswirkungen diese auf die Textqualität - ausgedrückt in Mustern, Inhalten oder Schreibgeheimnissen - haben. Eine Evaluation samt Ausblick auf eine mögliche Weiterarbeit (Kapitel 5) schließt diese Arbeit ab.

## 2. Theoretischer Teil

### 2.1. Zum aktuellen Forschungsstand

Das Unterrichtsformat der Autorenrunde geht auf die Didaktikerin und Grundschullehrerin Beate Leßmann zurück und gehört zu ihrem Konzept zu individuellen Lernwegen im Schreiben und Rechtschreiben für die Klassen 1-6.<sup>3</sup> Was Autorenrunden kennzeichnet und wie sie sich von ähnlichen Formaten abgrenzen lassen, soll in diesem Kapitel thematisiert werden. Dabei erfolgt auch eine Einordnung des theoretischen Konzepts von Autorenrunden in die internationale und deutschsprachige Forschung zu Literalität und Schreibprozessen (Kap. 2.1.1.). Es soll zudem darum gehen, wieso sich Autorenrunden auf freie, individuell bedeutsame Texte der SuS fokussieren (Kap. 2.1.2.), welche didaktischen Artefakte für den Ablauf von Autorenrunden von Bedeutung sind (Kap. 2.1.3). und welche Rolle der Lehrkraft in Autorenrunden zukommt (Kap. 2.1.4.). Um den Einfluss von Autorenrunden auf die Textqualität der SuS analysieren zu können, muss zudem der Begriff Textqualität definiert werden (Kap. 2.1.5.).

#### 2.1.1. Definition, Abgrenzung und Einordnung in die Forschung

Autorenrunden sind nach Leßmann durch einen festen Ablauf ritualisierte, zumeist wöchentlich stattfindende Vortrags- und Diskussionsrunden, in denen die Kinder ihre selbstverfassten, individuell bedeutsamen Texte der Klassengemeinschaft vorstellen,

---

<sup>3</sup> Vgl. Leßmann, B. (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Dieck (im Folgenden: Leßmann, Lernwege) sowie Dies. (2016): Individuelle Wege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teilband IIA. Klassen 3-6. Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte. 2. Auflage. Dieck.

um diese anschließend im Hinblick auf deren Wirkung zu begutachten und zu reflektieren.<sup>4</sup> Dabei steht stets die „Würdigung des Gelungenen eines Textes“<sup>5</sup> im Mittelpunkt: Das Autorenkind und die Klassengemeinschaft als echte Leser-/Zuhörerschaft suchen gemeinsam unter Moderation und Mitwirkung der Lehrkraft nach inhaltlichen und formalen Qualitäten in den Texten, entwickeln im Laufe der Zeit eine Sprache für die Beschreibung dieser und bilden auf diese Weise Vorstellungen von guten Texten aus.<sup>6</sup> Leßmann betont, dass aus ihrer Erfahrung heraus sowohl die vorgestellten Texte als auch die Reflexion darüber „von ungewöhnlicher Güte“<sup>7</sup> seien und das Reden über die Texte die Schreibmotivation fördere.

Autorenrunden stehen in der Tradition von Gudrun Spittas Schreibkonferenzen und Veröffentlichungsstunden, da es auch in diesen um die Begutachtung und Präsentation freier, individuell bedeutsamer Kindertexte geht.<sup>8</sup> Sie unterscheiden sich von Schreibkonferenzen insofern, als Autorenrunden nicht in Gruppen, sondern mit der gesamten Klassengemeinschaft durchgeführt werden.<sup>9</sup> Autorenrunden unterscheiden sich auch von Veröffentlichungsstunden im Sinne Spittas (bei Leßmann: Autorenlesungen), da in Autorenrunden stets „Entwurfstexte“<sup>10</sup> und nicht fertig überarbeitete Texte vorgestellt werden. Den Autorenkindern ist es nach den Autorenrunden freigestellt, ihre Texte anhand der Tipps ihrer MitschülerInnen zu überarbeiten.

Leßmann betont die soziale Bedeutsamkeit von Autorenrunden: Sie seien literale Praktiken in der Schule, da sie als schriftkulturelle Praxis soziale Teilhabe von Kindern ermöglichen.<sup>11</sup> Leßmann geht dabei, übereinstimmend mit dem Verständnis der OECD, von einem neueren Literalitätsbegriff aus, der zum einen immer Lesen und Schreiben umfasst, zum anderen auch immer Interaktion und soziale Aspekte beinhaltet. So betont etwa auch Street, dass Lesen und Schreiben soziale Praxis seien, da sie immer in kulturellen Kontexten „getan“ würden.<sup>12</sup> Hayes und Olinghouse verweisen ebenfalls auf die sozialen Aspekte des Schreibens und fordern eine Einbindung schulischer Schreibprozesse in soziokulturelle Kontexte: Motivation und eine positive Schreibhaltung seien vor allem dann zu erwarten, wenn für echte Zwecke und echte AdressatInnen, eine

---

<sup>4</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden. S. 133.

<sup>5</sup> Ebd., S. 23.

<sup>6</sup> Ebd., S. 13.

<sup>7</sup> Ebd., S. 14.

<sup>8</sup> Vgl. Spitta, G. (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor (im Folgenden: Spitta, Schreibkonferenzen).

<sup>9</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 47.

<sup>10</sup> Ebd., S. 23.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 87.

<sup>12</sup> Vgl. Street, B. (2013): New Literacy Studies. In: Rosebrock, C./Bertschi-Kaufmann, A. (Hg.): Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim u.a.: Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 149–165, hier S. 151.

SchreiberInnengemeinschaft, geschrieben werde.<sup>13</sup> Autorenrunden entsprechen insofern dieser Forderung, als in ihnen der Adressat (die Klassengemeinschaft) unmittelbar zu Wort kommt und die Schreibenden erfahren, „dass ihre Texte nicht in der Belanglosigkeit eines Ordners verschwinden, sondern im Alltag des Klassen- und Schullebens von Bedeutung sind“<sup>14</sup>. In der deutschsprachigen Schreibforschung greift neben Leßmann vor allem Ritter die soziale bzw. soziokulturelle Bedeutsamkeit von Schreibprozessen auf, indem er sie unter dem Stichwort „Anschlusskommunikation & Präsentation“ als soziale Ebene in sein Schreibprozessmodell integriert.<sup>15</sup>

### 2.1.2. Die Bedeutung freier, individuell bedeutsamer Texte

Nach Leßmann werden in Autorenrunden ausschließlich freie, individuell bedeutsame Texte der SuS besprochen. Diese stammen aus der wöchentlichen Schreibzeit, in der die SuS den offenen Auftrag erhalten, zu schreiben, was ihnen wichtig ist und in deren Rahmen auch die Autorenrunden stattfinden.<sup>16</sup> Leßmann geht davon aus, dass diese Art von Texten nicht nur die Schreibmotivation der SuS fördert, sondern zudem eine andere, höhere Qualität der Reflexion über Textqualitäten bewirken kann, da Kinder hier als Experten ihrer eigenen Welt gefragt und angesprochen seien.<sup>17</sup> Im Mittelpunkt stehen ihr eigenes Leben, ihre Wahrnehmungen und ihre Ansichten.<sup>18</sup> Auch Spitta betont, dass Freies Schreiben den kindlichen Geist aktiviere und die Lernwege der Kinder ernst nehme.<sup>19</sup> Leßmann sieht die Besprechung von Texten aus kreativen Schreibenanlässen, etwa Bildimpulsen oder Rahmenthemen, nur insofern für Autorenrunden vor, als der Text „dem inneren Bedürfnis des Kindes entsprungen und nicht aus einer unterrichtlichen Anordnung erwachsen ist“<sup>20</sup>.

### 2.1.3. Didaktische Artefakte in Autorenrunden

Im Mittelpunkt der Textbesprechung in Autorenrunden steht immer das Gelungene des Textes, nicht etwa die Korrektur oder Überarbeitung, wie dies in der traditionellen Aufsatzdidaktik der Fall ist.<sup>21</sup> Um diese Art von Rückmeldung als konstruktives, inhaltsreiches Feedback zu ermöglichen und nicht in Beliebigkeit abzudriften, folgen Autorenrunden einem festen, nach Alters- und Lerngruppe variierbaren Ablaufplan, der sich aus didaktischen Artefakten speist. Diese zeichnen sich nach Leßmann dadurch

---

<sup>13</sup> Vgl. Hayes, J. R./Olinghouse, N. 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.

<sup>14</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 185.

<sup>15</sup> Vgl. Ritter, M. (2015): Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. In: *Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes* (132), S. 6– 11.

<sup>16</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 22.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., S. 29 und S. 136.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., S. 455.

<sup>19</sup> Spitta, G. (1998): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. Libelle Verlag, S. 18.

<sup>20</sup> Leßmann, Autorenrunden, S. 34.

<sup>21</sup> Vgl. ebd., S. 210.

aus, dass sie kognitiv aktivierend sind und das Abstrahieren von Qualitätsmerkmalen eines Textes, den Weg vom Einzelfall zur Formulierung einer Norm, unterstützen: Sie regen einen „metasprachlichen Diskurs“<sup>22</sup> an und bieten den SuS ein Gelände, „an dem sie sich mehr oder weniger lange festhalten können“<sup>23</sup>.

Das wichtigste didaktische Artefakt sind die *Texte der SuS*, da sie die Basis von Autorenrunden bilden. Sie sind in die regelmäßige freie *Schreibzeit* eingebettet. An erster Stelle im Ablaufplan für Autorenrunden (vgl. Anhang A) steht die *Frage nach dem Gelingen und der Wirkung des Textes*, symbolisiert durch einen Smiley und verbalisiert durch die Fragen: „Was gefällt dir an dem Text? Wie wirkt der Text auf dich?“ Das Gespräch soll so „vom ersten Moment an auf die Qualitäten des Textes und das Können des Schreibers“<sup>24</sup> gelenkt, eine konstruktive, wertschätzende Atmosphäre hergestellt und zudem ein erster Schritt Richtung Sprachreflexion unternommen werden. Die SuS suchen schließlich nach *Schreibgeheimnissen* im Text, indem sie versuchen, die Ursache für die spezifische Wirkung eines Textes so in Worte zu fassen, dass diese auch für andere Texte gelten kann. Leßmann vermutet im Formulieren von Schreibgeheimnissen die „Gretchenfrage für das Vorhaben, Textqualitäten in den Fokus des Gesprächs zu rücken“<sup>25</sup>. Ein Schreibgeheimnis kann etwa sein „über einen besonderen Ort schreiben“ oder „spannendes Wort: plötzlich“ (vgl. Anhang C). Schreibgeheimnisse sind nach Leßmann „wie der Puls, der einen geschriebenen Text lebendig macht“<sup>26</sup>. Sie können sich auf die Gliederung des Textes, dessen inhaltliche Relevanz oder Formales beziehen.<sup>27</sup> Schreibgeheimnisse werden auf farbige Papierstreifen notiert und sichtbar im Klassenraum mit dem Namen des Autorenkindes aufgehängt. Sie dienen als Erinnerungstütze und zusätzliche Wertschätzung für das Autorenkind.<sup>28</sup> Später können Schreibgeheimnisse durch die „Text-Hand“<sup>29</sup>, ein differenzierteres didaktisches Artefakt zur Ergründung von Textqualitäten, ersetzt werden. Diese soll jedoch hier nicht weiter beschrieben werden, da sie in der Lerngruppe nicht zum Einsatz kommt. Gleiches gilt für das Artefakt des „Roten Fadens“, anhand dessen SuS den inhaltlichen Zusammenhang eines Textes und dessen Spannungsbogen wiedergeben.<sup>30</sup>

---

<sup>22</sup> Leßmann, Autorenrunden, S. 226.

<sup>23</sup> Ebd., S. 227.

<sup>24</sup> Ebd., S. 228.

<sup>25</sup> Ebd., S. 229.

<sup>26</sup> Leßmann, B. (2008): „Schreibgeheimnisse“ in Texten entdecken und ergründen. In: Grundschule Deutsch (20), S. 14–17, hier S. 14. Ähnlich spricht Spitta von „Geheimnisse(n) des Schreibens“ (vgl. Spitta, Schreibkonferenzen, S. 63).

<sup>27</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 232.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., S. 231.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., S. 244ff.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., S. 242f.

Im Ablaufplan für Autorenrunden widmen sich die SuS schließlich *Textsorten*. Mit Verweis auf Haueis betont Leßmann, dass es keine einheitliche Kategorisierung von Texten nach Textsorten gebe.<sup>31</sup> Die Sammlung von Textsorten in Autorenrunden versteht sich deshalb als deskriptives Verfahren: SuS und Lehrkraft sammeln auf Grundlage der Kindertexte verschiedene Textsorten (vgl. Anhang C). Diese können später zu Textmustern systematisiert werden, etwa „informierend“, „erzählend“ oder „appellierend“.<sup>32</sup> Als Textsorten könnten beispielsweise „Freunde-Geschichte“, „Grusel-Geschichte“ oder „Beschreibung“ genannt werden. Das Reden über Textsorten ist nach Leßmann zum einen bedeutend, da es Wissen objektiviere, den Weg vom Einzeltext zur Norm fördere. Zum anderen geht Leßmann davon aus, dass das Reden über Textsorten das Schreibverhalten der SuS insofern beeinflusst, als sich implizit „textuelle Muster“<sup>33</sup> herausbilden, die die SuS in künftigen Texten anwenden. Am Schluss einer jeden Autorenrunde stehen Tipps für das Autorenkind, die dieses in seinen Text aufnehmen kann, aber nicht muss.

#### 2.1.4. Zur Rolle der Lehrkraft

Der Lehrkraft kommt in Autorenrunden eine doppelte Rolle zu: Sie ist die Expertin, aber auch Mitglied der rezipierenden Autorengemeinschaft. Der Lehrkraft wird einerseits der „Kennerblick“<sup>34</sup> zugesprochen, indem sie die SuS dazu anregen soll, ihr implizites Sprachwissen zu explizieren und langfristig in „globale(n) Normvorstellungen“<sup>35</sup> zu transferieren. Sie ist also dafür verantwortlich, dass aus den positiven Äußerungen der SuS zu den Texten gemeinsam Schreibgeheimnisse und Textsorten formuliert werden, die bei den SuS nicht nur Sprachwissen aufbauen, sondern ihnen zudem dabei helfen, dieses Wissen für ihre eigenen Texte anzuwenden und so deren Qualität zu verbessern. Dies leistet die Lehrkraft vor allem durch eine Moderation der Autorenrunden, die die SuS einerseits anleitet und auf den Rahmen/Ablaufplan verpflichtet, ihnen aber andererseits genügend Freiraum für die Entfaltung ihrer Fähigkeiten lässt. So kann die Lehrkraft etwa Autorenkinder dabei unterstützen, das Feedback der Klasse selbständig zu moderieren.<sup>36</sup>

Die Lehrkraft ist andererseits aber auch GesprächspartnerIn und RezipientIn in Autorenrunden: Sie darf sich, entsprechend dem Konzept des dialogischen Lernens, „als fachkundiges Du am Dialog beteiligen“<sup>37</sup> und in Ich-Botschaften reden. Das bedeutet,

---

<sup>31</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 236f.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 237.

<sup>33</sup> Ebd., S. 242.

<sup>34</sup> Ebd., S. 334.

<sup>35</sup> Ebd., S. 232.

<sup>36</sup> Vgl. ebd., S. 334.

<sup>37</sup> Ruf, U./Gallin, P. (2014): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. 5. Aufl. Kallmeyer, S. 20 (im Folgenden: Ruf/Gallin, Dialogisches Lernen).

dass auch die Lehrkraft sich im Gespräch mit den SuS beispielsweise dazu äußern darf, wie ein Text auf sie wirkt oder was ihr an einem Text besonders gut gefallen hat.

#### 2.1.5. Was sind gute Texte?

Wie auch bei Leßmann sollen sich die Kriterien dafür, was einen guten Text ausmacht, nicht an der traditionellen Aufsatzdidaktik orientieren, die sich auf kontextungebundene, von der Lehrkraft formulierte Anforderungen wie unterschiedliche Satzanfänge, umschreibende Adjektive oder wörtliche Rede fokussiert.<sup>38</sup> Vielmehr ist die Wirkung eines Textes auf die RezipientInnen Dreh- und Angelpunkt für die Beurteilung von Textqualität. Leßmann rekurriert hier auf den pragmatisch-kommunikativen Ansatz Nussbauers und Siebers: „Als kohärente Gebilde müssen Texte verständlich, formal attraktiv und inhaltlich relevant sein.“<sup>39</sup> Gute Texte sind demnach solche, die dem Leser helfen, eine kohärente mentale Vorstellung ihres Inhalts aufzubauen und die dabei eine Wirkung erzielen.<sup>40</sup> Dabei sind mindestens drei linguistische Ebenen relevant: Gut ist ein Text, „wenn man ihn überhaupt verstehen kann (Syntax), wenn sich eine Vorstellung im Kopf bildet (Semantik), wenn er eine Wirkung erzielt (Pragmatik)“<sup>41</sup>. Letztlich können all diese Ebenen über die Formulierung von Schreibgeheimnissen und Textsorten aufgefangen werden (z.B. „etwas genau beschreiben“ für Semantik und/oder Syntax; „spannendes Wort: plötzlich“ für Pragmatik; vgl. Anhang C). Die Kriterien für Textqualität erwachsen also aus der Deskription; sie werden von den SuS und der Lehrkraft ko-konstruktiv erarbeitet und nicht präskriptiv von der Lehrkraft vorgegeben.<sup>42</sup> Abstrakte Normen stehen hier allenfalls am Ende des Lernprozesses und nicht an dessen Anfang.<sup>43</sup>

Die Beurteilung von Textqualität in dieser Arbeit soll entsprechend und mit Bezug zu Leßmann<sup>44</sup> schwerpunktmäßig daraufhin geschehen, ob und wie SuS die in Autorenrunden bereits erarbeiteten Schreibgeheimnisse und Textsorten/Textmuster in ihren Texten anwenden. Zudem richtet sich der Blick darauf, inwieweit Kinder Inhalte oder Themen der Texte aus den Autorenrunden in ihren eigenen Texten übernehmen. Dabei sollen vor allem Zusammenhänge zwischen den in Autorenrunden formulierten Schreibgeheimnissen, Textsorten und dargebotenen Inhalten untersucht werden.

---

<sup>38</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 207 und S. 455.

<sup>39</sup> Nussbaumer, M.; Sieber, P. (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: Diskussion Deutsch 26 (141), S. 36–52, hier S. 44 (im Folgenden: Nussbaumer/Sieber, Textqualitäten).

<sup>40</sup> Vgl. ebd., S. 52.

<sup>41</sup> Leßmann, Individuelle Lernwege, S. 138.

<sup>42</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 455 sowie Ruf/Gallin, Dialogisches Lernen, S. 213.

<sup>43</sup> Vgl. Ruf/Gallin, Dialogisches Lernen, S. 217.

<sup>44</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 465.

## 2.2. Bezug zum Kerncurriculum

Wie einleitend bereits dargelegt, steht bei der Fragestellung dieser Arbeit der Kompetenzbereich Schreiben und hier die Teilkompetenz „Texte allein und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten“<sup>45</sup> im Vordergrund: SuS, die ihre Texte vortragen, erhalten durch die Klassengemeinschaft wertvolle, vom Rezipienten bestimmte Impulse für eine Weiterarbeit am Text oder für künftige Texte. Aber auch alle übrigen SuS können als Autoren von der Reflexion profitieren, indem sie die erarbeiteten Schreibgeheimnisse auf ihre eigenen Texte übertragen. Die Kinder lernen auf diese Weise adressatengerechtes Schreiben. Leßmann beschreibt die Verständigung über Sprache und deren Wirkung in Autorenrunden, die Reflexion über und das Objektivieren von Sprache sowie das Schreiben und Präsentieren individuell bedeutsamer Texte als Entwicklung literaler Kompetenzen<sup>46</sup>, die die Kinder dabei unterstützen, „ihre eigene literale Identität“ herauszubilden.<sup>47</sup>

## 2.3. Die Sonnenschule als Leßmann-Schule

Die Sonnenschule ist seit Februar 2017 Leßmann-Schule: Die KollegInnen haben an einer Leßmann-Schulung teilgenommen, das entsprechende Material (u.a. Rechtschreib-Boxen) wurde seitens der Schule gekauft. Es ist den KollegInnen freigestellt, ob und in welchem Maße sie nach dem Leßmann-Konzept arbeiten; de facto finden jedoch in vielen Klassen im Deutsch-Unterricht Autorenrunden und Schreibzeiten statt. Die Lehrkräfte, mit denen ich mich über Autorenrunden unterhalten habe, berichten von ausschließlich positiven Erfahrungen, was die Motivation und Beteiligung der SuS sowie die Qualität ihrer mündlichen und schriftlichen Beiträge betrifft. Die KollegInnen haben mich ermutigt und bestärkt, Autorenrunden in meiner Klasse zu installieren.

## 2.4. Die Situation in der Lerngruppe

Die SuS der Klasse 2a hatten, als ich den Deutsch-Unterricht zu Beginn des Schuljahres übernahm, noch keine Erfahrungen mit Autorenrunden. Bedingt durch Corona wurde das Leßmann-Konzept nicht wie geplant im zweiten Halbjahr der 1. Klasse eingeführt. Entsprechend hatten die Kinder auch kein Schreibbuch und keine Erfahrung im Schreiben von freien, individuell bedeutsamen Texten (vgl. 2.1.2.). Schreibansätze gab es bis dato vor allem in Form individueller Schreibansätze zu einem Rahmenthema<sup>48</sup> im „Ich-Heft“, in dem die SuS angeleitet („Schreibe mindestens drei Sätze“) beispielsweise über ihre Ferien oder Klassenausflüge schreiben konnten.

---

<sup>45</sup> Kerncurriculum, S. 18.

<sup>46</sup> Vgl. Leßmann, Autorenrunden, S. 111, 126, 430f., 436.

<sup>47</sup> Ebd., S. 431.

<sup>48</sup> Vgl. Altenburg, E. (1998): Offene Schreibansätze. Jedes Kind findet sein Thema. 2. Auflage. Auer, S. 20.

### 3. Planung

#### 3.1. Analyse der Lernvoraussetzungen

##### a) organisatorisch-methodische Bedingungen

Die Klasse 2a besteht aus 19 SuS (10 Mädchen und 9 Jungen). Ich unterrichte die Klasse seit Schuljahresbeginn in Deutsch mit 5 Wochenstunden. Die Klasse ist mit Plenumsgesprächen im Sitzkreis vertraut.

##### b) sozial-emotionale Aspekte

In der Klasse herrscht ein allgemein gutes und wertschätzendes Klassenklima. Die Kinder zeigen sich interessiert am Deutsch-Unterricht, die meisten SuS arbeiten gut mit. Besonderheiten in seinem Arbeitsverhalten zeigt **Ahmed**: Es fällt ihm schwer, sich alleine zu organisieren und sich vor allem in Einzelarbeitsphasen über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren und still zu sitzen. Dann helfen ihm positive Ansprache durch mich („Ahmed, du schaffst das!“), die Segmentierung der Arbeit in Teilschritte („Mach erst einmal die erste Frage.“) sowie Lob für seine Ergebnisse und Lernerfolge. Ahmed ist häufig emotional derart von seinen Ideen begeistert, dass er sie sofort mitteilen möchte und dann in den Unterricht hineinruft. Ich erinnere ihn dann an die Melde-Regel und gebe ihm so zügig wie möglich die Chance, sich zu äußern. **Marlon** hat Schwierigkeiten, innerhalb der Klasse Freundschaften zu schließen. Er versucht häufig, durch sein Wissen über Technik und Elektronik andere SuS auf sich aufmerksam zu machen. Marlon ist zudem sehr aufgeregt, wenn er etwas vorlesen oder vortragen soll, was sich unter anderem darin zeigt, dass er seine Finger beständig knetet oder mehrfach Luft beim Sprechen holen muss. Dem begegne ich durch positive, bestärkende Worte und Gesten. **Abelina** gibt im Deutsch-Unterricht selten Gedanken und Gefühle preis und beendet Schreibaufgaben so schnell wie möglich. **Lara** ist eine fleißige, sortierte und freundliche Schülerin, die sich in Plenumsphasen aber sehr zurückhält und kaum meldet. Ich gebe ihr die Chance, ihre Fähigkeiten zu zeigen, indem ich sie ab und an frage, ob sie ihre Ideen äußern möchte. Sehr offen und motiviert, von ihren Erlebnissen zu erzählen, zeigen sich **Karl, Finn, Felix, Tim, Noria, Veronika** und **Sümeyye**.

##### c) fachliche Aspekte

Texte schreiben: Die meisten SuS schreiben in leserlicher, liniengemäßer Handschrift und weitgehend lautgetreu mit Basisgraphemen.<sup>49</sup> **Ahmed, Leon** und **Marlon** haben Schwierigkeiten, motorisch flüssig und damit lesbar zu schreiben. Wie in Kap. 2.3.

---

<sup>49</sup> Zum Konzept von Basisgraphemen (statistisch häufigste Schreibvariante) und Orthographemen (statistisch seltenere Schreibvarianten) vgl. Thomé, G. (2014): ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie. Oldenbourg.

beschrieben, haben die SuS bislang keine freien, individuell bedeutsamen Texte geschrieben, die die Grundlage von Autorenrunden sind. Erste Schreibanlässe mit mir zu verschiedenen Rahmenthemen wie Bilderbuch und Fantasiereise zeigten, dass es in der Klasse starke Unterschiede gibt, was Schreibmotivation und Schreibstrategien betrifft: Vor allem **Karl, Finn, Sümeyye** und **Tim** formulieren zügig und motiviert ohne weitere Hilfe längere Geschichten, indem sie einfach „drauf los“ schreiben. Dabei nutzen sie bereits vereinzelt stilistische Mittel und Textmuster. **Abelina, Leon, Marlon, Sina** und **Noria** fällt es hingegen schwer, einen Handlungsstrang zu konzipieren. Sie äußern mehrfach, dass sie nicht wissen, was sie schreiben sollen. **Noria** fordert in diesen Situationen aktiv Hilfe ein. **Abelina** zeigt sich wenig motiviert, mehr als einen oder zwei Sätze zu schreiben bzw. an ihrem Text zu arbeiten. **Leon** schreibt nicht zuletzt aufgrund seiner graphomotorischen Schwierigkeiten sehr langsam und schafft in Schreibzeiten allenfalls einen Satz, was ihn sichtlich unglücklich und unzufrieden macht und sich negativ auf seine Schreibmotivation auswirkt. **Ahmed** hat fantasievolle Ideen, die er zunächst mündlich formuliert. Er ist beim Schreiben jedoch mit graphomotorischen Aspekten und dem Lautieren so befasst, dass er sehr langsam vorankommt.

Texte reflektieren: Die SuS der 2a haben sich zu den Geschichten Feedback gegeben, die im Rahmen der von mir initiierten Schreibanlässe (Fantasiereise, Bilderbuch) zu Beginn des Schuljahres entstanden sind. Dabei lag der Fokus im Sinne Leßmanns bereits auf den gelungenen Aspekten. Den meisten SuS fällt es noch schwer, ihre Aussagen über Textqualitäten zu begründen. Sie äußern sich mit wertschätzenden, pauschalen Aussagen wie: „Mir hat alles an deiner Geschichte gefallen“ oder „Es war gut“ oder „Ich finde das Gleiche wie Ida“. In diesen Situationen habe ich bislang darauf verwiesen, dass es den Autoren und den übrigen SuS hilft, wenn die SuS ihre Aussagen begründen und dass es genügt, wenn ein Aspekt von *einem* Kind geäußert wird.

### 3.2. Angestrebte Kompetenzen und Lernziele

Autorenrunden fördern Kompetenzen, die weit über die Fähigkeit, Texte zu verfassen (Kompetenzbereich Schreiben) – den Schwerpunkt dieser Arbeit – hinausgehen. Ich möchte diese Kompetenzen und Lernziele in diesem Kapitel, insofern sie in meinem Unterrichtsvorhaben zum Tragen kommen, so ausführlich wie möglich beleuchten, da auch bei der Entscheidung für die Einführung von Autorenrunden nicht „nur“ die Auswirkungen auf die Textqualität der SuS maßgeblich waren.

Fachlich möchte ich mit Autorenrunden Kompetenzen im Bereich *Schreiben*, hier vor allem die Kompetenz *Texte allein und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten*, fördern. Dies ergibt sich aus der engen Verzahnung des Schreibens freier Texte mit Autorenrunden (vgl. Kap. 2.1.2.). Autorenrunden sollen dazu beitragen, dass die SuS ihre Texte im Rahmen einer kommunikativen Schreibkultur dem Zweck und dem Thema

entsprechend adressatengerecht gestalten und reflektieren. Wie in Kapitel 2.1.1. dargestellt, lässt sich durch Autorenrunden eine kommunikative Schreibkultur etablieren, indem die SuS für echte, direkt zu Wort kommende Adressaten, die Klassengemeinschaft, schreiben und mit dieser über ihre Texte in Austausch kommen. Die unmittelbare Präsenz der LeserInnen soll es den SuS ermöglichen bzw. erleichtern, den/die AdressatInnen zu klären und an ihnen orientiert eine Schreibidee umzusetzen. Indem die SuS in ihren Texten die erarbeiteten Schreibgeheimnisse beachten und anwenden, lernen sie zunehmend, Texte mithilfe elementarer sprachlicher Mittel zu gestalten und Textsortenmerkmale zu beachten (auch wenn diese u.U. nicht explizit als solche formuliert werden). Die gemeinsam formulierten Schreibgeheimnisse können den SuS zudem dabei helfen, ihre Texte kriterienorientiert zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Leßmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es einerseits zu viel wäre, von den Kindern zu erwarten, dass sie die erarbeiteten Schreibgeheimnisse „ab sofort beim Schreiben eigener Texte berücksichtigen“<sup>50</sup>. Andererseits gebe es durchaus Kinder, die jene Schreibgeheimnisse als „Schreibanregung“ für eigene Texte nutzen.

Mit Autorenrunden möchte ich auch Kompetenzen im Bereich *Sprechen und Zuhören* fördern: Im Bereich *Sprechen* lernen die SuS *Gespräche zu führen*, indem sie bei der Textreflexion Gesprächsregeln (z.B. melden, ausreden lassen) beachten, auf die vorherigen Beiträge ihrer Mit-SuS eingehen (v.a. beim Finden von Schreibgeheimnissen) und ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu den Texten für andere nachvollziehbar in Worte fassen.<sup>51</sup> Hier gibt der „Fahrplan“ der Autorenrunde wichtige sprachliche, visuelle und gedankliche Impulse durch die Formulierungen „Das hat mir gefallen“ / „Der Text ist...“ / „Meine Tipps“ und Symbole wie den Diamanten (Schreibgeheimnis). Bei der Textreflexion erfahren die SuS zudem, dass es legitim und erwünscht ist, wenn sie ihre eigenen Standpunkte einnehmen, solange sie diese begründen können. Ein Beispiel hierfür ist die anfangs beschriebene unterschiedliche Würdigung von Marlons Text durch Karl (ein „lustiger“ Text) und Sümeyye (ein „interessanter“ Text; vgl. Kap. 1).

Die Kompetenz *Zuhören* möchte ich fördern, indem die SuS in Autorenrunden lernen, *strukturierte Gesprächssequenzen zu vertrauten Themen und Sachverhalten zu verfolgen* und durch gezieltes Nachfragen ihr Verstehen oder Nichtverstehen zum Ausdruck zu bringen.<sup>52</sup> Strukturierte Gesprächssequenzen sind Autorenrunden, da sie einem ritualisierten Ablauf folgen, der den Kindern durch den stets sichtbaren Ablaufplan veranschaulicht wird. Zu vertrauten Themen und Sachverhalten finden die

---

<sup>50</sup> Leßmann, Lernwege, S. 135.

<sup>51</sup> Vgl. Kerncurriculum, S. 17.

<sup>52</sup> Vgl. Kerncurriculum, S. 20.

Textreflexionen insofern statt, als SuS in ihren freien Texten vor allem von sich selbst, ihren Hobbies und Freunden, ihren Erlebnissen und Lebenswelten oder von bekannten Themen, etwa aus dem Sachunterricht, schreiben (vgl. Themen der SuS-Texte in Kap. 4.2.) Im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören möchte ich mit Autorenrunden schließlich die Fähigkeit der SuS schulen, *vorbereitete Redebeiträge zu leisten*<sup>53</sup>: Wenn sie der Klasse als AutorIn einen Text vorstellen, lesen sie diesen in angemessenem Tempo und gestaltend vor. Die Motivation, dies so gut wie möglich zu tun, sollte sich gewissermaßen von selbst ergeben, da es der eigene Text mit einem selbst gewählten, persönlich bedeutendem Inhalt ist, den die Kinder ihren MitschülerInnen präsentieren.

Überfachlich möchte ich mit Autorenrunden vor allem *personale Kompetenz* fördern: Indem die SuS in den Autorenrunden positives, wertschätzendes Feedback von MitschülerInnen und von mir erhalten, werden sie sich ihrer eigenen Potenziale bewusst und können auf dieser Basis ein positives Selbstkonzept entwickeln, das wiederum Voraussetzung für ein positives Selbstbild und Selbstvertrauen ist.<sup>54</sup>

### 3.3. Didaktische und methodische Entscheidungen sowie deren Begründung

Ich habe mich dazu entschieden, Autorenrunden in der Einheit „Die Klasse 2a fliegt davon“ im Herbst 2020 einzuführen. Es ist die erste Einheit zum Thema Schreiben mit der Klasse. Ziel ist, dass die SuS erfahren, dass Schreiben in Teilprozesse zerlegbar und erlernbar ist und so mögliche Schreibhemmungen, die „Angst vor dem weißen Blatt“, abbauen. Das Rahmenthema „Fliegen“ habe ich gewählt, da es offen ist, einen hohen Anregungsgehalt besitzt und den SuS Raum zur Imagination gibt, einem der Prinzipien kreativen Schreibens nach Spinner.<sup>55</sup> Innerhalb der Einheit werden neben Autorenrunden auch weitere Komponenten des Leßmann-Konzepts eingeführt, darunter das Schreibbuch, das die SuS mit einem individuell gestalteten Deckblatt versehen und in das sie ihre erste freie Geschichte zum Thema Fliegen schreiben dürfen. Ziel der Einheit ist die Veröffentlichung eines Klassenbuchs mit den individuellen Geschichten der SuS zum Fliegen. Auf diese Weise sind sowohl die ersten Autorenrunden als auch die weiteren Leßmann-Komponenten in echte, konkrete Schreibansätze mit Schreibziel und AdressatInnen eingebettet bzw. mit diesen verknüpft.

Nach der Einheit zum Fliegen sollen wöchentliche freie Schreibzeiten nach Leßmann stattfinden, die immer mit Autorenrunden abschließen. Die zeitliche Platzierung von Autorenrunden nach dem freien Schreiben erscheint mir sinnvoll, da die SuS auf diese Weise ihrem Bedürfnis nach Austausch und Kommunikation über ihre persönliche bedeutsamen Texte nachkommen können. Die Etablierung eines festen „Schreibtags“ in

---

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S. 20.

<sup>54</sup> Vgl. Kerncurriculum, S.8.

<sup>55</sup> Vgl. Böttcher, I. (1999): Kreatives Schreiben. Cornelsen, S. 13.

der Woche, etwa jeden Montag, stellt m.E. eine wichtige Ritualisierung dar, die den Kindern hilft, sich auf das Schreiben und Reflektieren einzulassen und es zunehmend als Gewohnheit und Selbstverständlichkeit zu empfinden. Abweichend von Leßmann (vgl. Kap. 2.1.2.) plane ich, nicht nur freie Texte, sondern auch andere selbst verfasste Texte der SuS, etwa im Rahmen des Schreibens zu Bilderbüchern, mit Autorenrunden zu besprechen und zu würdigen, da Autorenrunden m.E. für diese Texte ebenfalls eine motivierende, inhaltsreiche und fruchtbare Form des Feedbacks darstellen.

Methodisch sollen Autorenrunden im Sitzkreis stattfinden, wie es auch Leßmann handhabt. So können sich die SuS besser aufeinander fokussieren, da sich alle direkt in die Augen schauen können. Der Kreis schafft zudem eine geschützte Atmosphäre von Gemeinschaft und mehr „Augenhöhe“ mit mir als Lehrkraft, die dem Konzept von Autorenrunden als Versammlungen einer Leser- und Autorengemeinschaft entspricht und am ehesten dazu geeignet ist, sich von unterrichtlichen Arrangements abzugrenzen, in denen es „richtige“ und „falsche“ Antworten gibt, über deren Zuordnung allein die Lehrkraft bestimmt.

Leßmann stellt, gestuft nach Entwicklung der SuS, drei Möglichkeiten vor, Autorenrunden mit einem Fahrplan zu strukturieren.<sup>56</sup> Ich entscheide mich für Fahrplan 2 (Positives, Schreibgeheimnisse, Textsorten, Tipps; vgl. Anhang A). Dieser erscheint mir sinnvoll, da er im Gegensatz zu Fahrplan 1 Schreibgeheimnisse beinhaltet. Diese machen wie beschrieben den Kern der Textwirkung aus und geben dem Gespräch über Texte mehr Tiefe und Inhalt. Ich traue den SuS zu, Schreibgeheimnisse zu finden, zumal das Symbolbild eines Diamanten kindgerecht verdeutlicht, worum es geht. Das noch undifferenzierte Symbol erscheint mir für den Anfang von Autorenrunden fruchtbarer als die spätere Text-Hand (Fahrplan 3), die mit ihrer Aufteilung in sprachliche Ebenen, Adressat und Wirkung voraussetzt, dass die SuS sich schon eingehender mit Textreflexion befasst haben. Auch Leßmann empfiehlt den Einsatz der Text-Hand frühestens ab Klasse 3. In Abweichung zu Leßmanns Fahrplan 2 nehme ich zunächst die Textsorten heraus, da auch diese meines Erachtens voraussetzen, dass die Kinder bereits eine gewisse Anzahl an Texten besprochen und verglichen haben. Was die Symbole betrifft, übernehme ich Leßmanns Vorschläge: Der Smiley für gelungene Aspekte und die Wirkung des Textes ist den SuS aus weiteren unterrichtlichen Zusammenhängen bekannt. Der Diamant als Schreibgeheimnis verdeutlicht, dass es sich hierbei um etwas Besonderes und Wertvolles handelt. Eine Sprechblase steht schließlich für Tipps an das Autorenkind. Neben jedem Symbol steht zudem ein schriftlicher Hinweis als weitere Gedankenstütze: „Das hat mir gefallen. Dein Text ist...“, „Schreibgeheimnisse im Text“, „Meine Tipps“. Rote Pfeile zwischen den untereinander

---

<sup>56</sup> Ausführungen zu den Fahrplänen vgl. Homepage von Beate Leßmann (<http://www.beate-lessmann.de>; letzter Zugriff am 20.1.2022).

abgedruckten Teilen des Fahrplans verdeutlichen, dass es sich bei den Punkten um eine lineare Abfolge handelt, deren Einhaltung ähnlich wichtig ist wie die Einhaltung der Reihenfolge der Haltestellen eines Fahrplans. Auf diese Weise erhält das Gespräch über Texte eine Struktur und zunehmende Tiefe und beginnt immer mit den positiven, motivierenden Aspekten bzw. thematisiert mögliche Kritik in Form von konstruktiven Tipps immer am Ende.

In Anlehnung an Leßmann möchte ich die Schreibgeheimnisse auf gelbe Papierstreifen schreiben und diese an eine Leine hängen. So kann die Reihenfolge der Schreibgeheimnisse angepasst werden, indem zum Beispiel ähnliche Nennungen direkt untereinander hängen oder die Schreibgeheimnisse nach Art gruppiert werden (z.B. besondere Wörter zusammen). Die Leine kann flexibel in Sichtnähe zum Sitzkreis gehängt oder an der Tafelwand befestigt werden. Wichtig ist mir zudem, dass auf den Papierstreifen nicht nur das Schreibgeheimnis Platz findet, sondern auch der konkrete Zusammenhang und die Nennung des Autorenkindes (z.B. „über etwas schreiben, das wir mögen – Hunde - Luna“). Der Kontext soll den SuS eine Erinnerungshilfe zur Einordnung des Schreibgeheimnisses sein; der Name des Autorenkindes drückt Wertschätzung aus und soll motivierend und bestärkend wirken.

#### 3.4. Mögliche Alternativen/Ausweichmöglichkeiten

Entsprechend den Ausführungen im vorherigen Abschnitt sehe ich mögliche Alternativen zu meiner Planung zum einen in einer Anpassung des Ablaufplans für die Autorenrunde. Sollten die SuS mit dem Finden und Formulieren von Schreibgeheimnissen überfordert sein, könnten diese zunächst herausgenommen werden und durch den Punkt „Fragen“ ersetzt werden. Andererseits kann der bestehende „Fahrplan“ auch erweitert werden, z.B. durch den Punkt „Textsorten“, falls die Kinder diese eventuell von selbst ins Gespräch bringen. Je nach Qualität der Beiträge der Kinder und der Gruppendynamik im Reflexionsprozess kann ich zudem meine Rolle zwischen lenkend, moderierend und zurückhaltend anpassen. Sollten die Kinder sich beispielsweise schwer tun, Schreibgeheimnisse zu finden oder sich an den Fahrplan zu halten, möchte ich sie durch mehr lenkende Impulse unterstützen. Sollte sich hingegen ein inhaltsreiches Gespräch zwischen den Kindern über den Text ergeben, will ich mich inhaltlich zurücknehmen und mich eher im Sinne einer zusammenfassenden, bilanzierenden Moderation einbringen.

### 3.5 Einbettung in den Gesamtkontext

#### Konkret zu erwerbende Kompetenzen der Einheit:

**Schreiben:** Indem die SuS ihre Texte in Autorenrunden vorstellen, gestalten und reflektieren sie diese im Rahmen einer kommunikativen Schreibkultur adressatengerecht (*Texte allein und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten*). **Sprechen und Zuhören:** Indem sie sich in Autorenrunden äußern, lernen die SuS *Gespräche zu führen*. Als vortragende AutorInnen lernen sie, *vorbereitete Redebeiträge zu leisten*, als Rezipienten der Texte verfolgen die SuS strukturierte Gesprächssequenzen zu bekannten Themen (*Zuhören*). **Überfachlich: Personale Kompetenz:** Die SuS entwickeln durch wertschätzendes Feedback ein positives

#### Lernen bilanzieren und reflektieren:

**Reflexion:** SuS reflektieren am Ende des Schuljahres mit Selbstreflexions-Bögen über positive Aspekte, Nutzen und Schwierigkeiten von freien Schreibzeiten und Autorenrunden.

**Individuelle Rückmeldung zum Lernfortschritt:** LiV gibt allen SuS in den Halbjahresgesprächen und am Ende des Schuljahres schriftliche und mündliche Rückmeldung zu den Beiträgen in Autorenrunden und zu den frei verfassten Texten aus dem Schreibbuch.

**Perspektiven:** Fortsetzung von Schreibzeiten und Autorenrunden im nächsten Schuljahr, gegebenenfalls mit angepasstem „Fahrplan“.

#### Pädagogisch-didaktische Intention:

Beim hier vorliegenden Prozessmodell handelt es sich nicht um eine klassische, abgeschlossene Unterrichtseinheit, sondern um eine fortlaufende Reihe, die bis zum Ende der Grundschulzeit fortgesetzt, modifiziert und in immer neue Kontexte eingebettet werden kann: Die SuS meiner Lerngruppe werden mit Autorenrunden als besondere Form des wertschätzenden Feedbacks zu vor allem frei verfassten Texten vertraut und führen diese regelmäßig mit mir durch. Sie sollen dabei lernen, Texte kriteriengeleitet zu reflektieren und in Form von „Schreibgeheimnissen“ deskriptive Kriterien für Textqualität entwickeln. Indem sie die erarbeiteten Kriterien bei künftigen Schreibansätzen anwenden, können die SuS die Qualität ihrer Texte im Sinne des pragmatisch-kommunikativen Ansatzes verbessern. Ich möchte mit Autorenrunden zudem die Schreibmotivation meiner SuS fördern und die Möglichkeit zur Stärkung eines positiven Selbstkonzepts eröffnen.

#### Orientierung geben und erhalten:

**Feedback:** Der Feedback-Bogen „Mein Text in der Autorenrunde“ fasst für die Autorenkinder die Reflexion ihres Textes nach den Punkten des „Fahrplans“ zusammen.

**Stärkung und Ermutigung:** Sowohl Autorenkinder als auch SuS, die sich in besonderer Weise an einer Autorenrunde beteiligt haben, erhalten seitens der LiV im Plenum oder im Einzelgespräch nach der Stunde bestärkendes und wertschätzendes Feedback.

**Orientierung:** Die didaktischen Artefakte der Autorenrunde („Fahrplan“ mit Symbolen, Leinen mit Schreibgeheimnissen und Textsorten) dienen als Erinnerungshilfe und Standortbestimmung in den Autorenrunden und beim Schreiben freier Texte.

#### Lernen vorbereiten und initiieren:

**Transparenz:** Lernplakat zur Einheit Fliegen

**Lernausgangslage:** Ermittlung der Lernausgangslage im Schreiben durch Schreibansätze (Bilderbuch, Fantasiereise) und erste Feedback-Runden zu den Texten

**Affektive und kognitive Aktivierung:** Einbettung der ersten Autorenrunden in die Einheit zum Thema „Fliegen“: SuS reflektieren Texte zu motivierendem Thema mit hohem Anregungsgehalt.

#### Lernwege eröffnen und gestalten:

**Situierung:** SuS und LiV halten erste Autorenrunde zu den SuS-Geschichten über eine Fantasiereise mit einer Feder.

**Konstruktion und Instruktion:** LiV führt den „Fahrplan“ zur Autorenrunde ein. SuS und LiV erschließen gemeinsam, was die Symbole bedeuten und überlegen, was man zu den einzelnen Punkten des Fahrplans sagen könnte.

**Anforderungssituationen:** Zum Abschluss der Einheit „Fliegen“ findet eine weitere Autorenrunde statt, diesmal über die frei geschriebenen Geschichten der SuS über das Fliegen (Schreiben zu einem Rahmenthema).

**Dokumentation der Lernwege:** SuS schreiben ihre freie Geschichten in ihr persönliches „Schreibbuch“ (Leßmann).

**Anknüpfung und Vernetzung:** SuS sind mit der Idee des wertschätzenden, positiven Feedbacks aus bisherigen Text-Besprechungen vertraut. Hier hat die LiV sie auch auf die Notwendigkeit begründeten Feedbacks hingewiesen.

#### Kompetenzen stärken und erweitern:

**Übung und Anwendung:** Im Rahmen wöchentlicher Schreibzeiten finden weitere Autorenrunden zu freien, individuell bedeutsamen Texten der SuS statt.

**Vertiefung:** Der Fahrplan der Autorenrunde kann, je nach Entwicklung innerhalb der Klassengemeinschaft, angepasst bzw. durch weitere Kriterien ergänzt werden (z.B. Einführung von Textsorten, Einführung des Roten Fadens und der Text-Hand). Durch zunehmend mehr Schreibgeheimnisse ist eine zunehmend vertiefte und differenzierte Auseinandersetzung mit den Texten zu erwarten.

**Transfer:** Das von Leßmann für freie Texte vorgesehene Modell der Autorenrunde wird auf weitere Schreibansätze, etwa zu einem Rahmen-Thema und/oder mit einer Form-Vorgabe, übertragen (z.B. Freundschafts-Elfchen, Schreibansätze zum literarischen Lernen). Die Idee der Autorenrunden kann auch auf andere Formate übertragen werden, wenn SuS beispielsweise Bilder besprechen, die sie im Sinne der Vorstellungsbildung zu einer Textstelle in einem Buch gemalt haben.

## 4. Durchführung

### 4.1. Darstellung des tatsächlichen Ablaufs

Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass sowohl die freien Schreibzeiten als auch die Autorenrunden Formate darstellen, an die sich die SuS erst gewöhnen mussten. So dauerte es etwa einige Zeit, bis sich die Kinder traute, tatsächlich das zu schreiben, was sie im Moment bewegt. Es bedurfte immer wieder meiner Zusage und Versicherung, dass „ihre“ Themen in der Schreibzeit gefragt und gewünscht sind. So reagierte etwa **Abelina** mit großem Erstaunen über das positive Feedback für ihre Freunde-Geschichte („Abelina Freunde“, vgl. 4.2.), die sich ihrer Ansicht nach ja „nur“ um ihre Freunde drehte. Erst im zweiten Halbjahr war es bei den SuS angekommen, dass ich das Wort „frei“ tatsächlich so meine, wie ich es sage. Einen Gutteil dazu beigetragen haben m.E. die Autorenrunden, die mir und der Klasse den Rahmen boten, positives Feedback für die Texte öffentlich und damit auch öffentlichkeitswirksam zu äußern. Die Runden brauchten ebenfalls, wie zu erwarten, ihren Anlauf. Dabei war weniger der Fahrplan eine Herausforderung - an diesen gewöhnten sich die Kinder schnell und befolgten ihn auch - als vielmehr die Anforderung, positive Kritik begründet anzubringen und sich nicht auf allgemeine Aussagen wie „Ich fand alles schön“ zu beschränken (vgl. Lernvoraussetzungen). Indem ich den SuS konsequent deutlich machte, dass diese Art von Feedback nicht genügt, da die AutorInnen damit wenig anfangen können, kamen die Allgemeinaussagen spätestens im zweiten Halbjahr nicht mehr vor.

Was die Beteiligung an den Autorenrunden betrifft, gab es wie erwartet SuS, die sich besonders häufig, motiviert und mit teils herausragenden Beiträgen beteiligten, darunter sowohl leistungsstarke Kinder wie **Karl, Finn, Frederik, Sümeyye** oder **Ida** als auch sonst eher zurückhaltende und in anderen Kompetenzbereichen unterdurchschnittliche SuS wie **Veronika** oder **Isabella**. Einige SuS wie **Tim** oder **Sina** zeigten wenig Interesse an Autorenrunden, weswegen ich häufiger deutlich machte, dass die Runden nicht nur ein Gewinn für das vortragende Kind seien, sondern für jede/n einzelne/n, da man hier für seine eigenen Texte etwas lernen könne.

Herausfordernd war die Corona-Situation: Die einführende Einheit mit dem Rahmenthema „Fliegen“ konnte in der Klasse noch wie geplant durchgeführt werden. In der Folgezeit (ab dem Winter) zwang uns jedoch die pandemische Lage zu Änderungen und Einschränkungen. So konnten die Autorenrunden fortan nicht mehr im Sitzkreis durchgeführt werden, sondern mussten in der bestehenden (Frontal-)Sitzordnung stattfinden, was die gruppenspezifischen Prozesse sowie die Dichte und Fokussierung der SuS sicherlich eingeschränkt hat. Zudem fanden die Runden nach einer größeren Unterbrechung durch den Lockdown seit dem Frühjahr in verkleinerten

Wechselgruppen statt. Dies hat unter Umständen zu mehr Beteiligung einzelner SuS geführt, die sonst in der großen Gruppe eher „untergehen“ (z.B. **Lara**), andererseits sicherlich das Gruppenbewusstsein der gesamten Klasse als AutorInnengemeinschaft gemindert. Erst gegen Ende des Schuljahres konnten Autorenrunden wieder mit der gesamten Klasse stattfinden.

Die Corona-Schutzmaßnahmen hatten zudem Einfluss auf die Häufigkeit von freien Schreibzeiten und damit auch auf Autorenrunden: Da durch das Homeschooling wesentlich weniger Unterrichtszeit zur Verfügung stand, gab es auch weniger Schreibzeiten – zumal diese aufgrund der besonderen Situation zugunsten „harter“ Themen des Deutsch-Unterrichts wie Rechtschreibung, Grammatik und Leseverstehen am ehesten gekürzt wurden.

Wir haben es dennoch trotz der ungünstigen Rahmenbedingungen geschafft, Autorenrunden abzuhalten und sie innerhalb der Klasse als Ritual mit festem Fahrplan zu etablieren – sowohl zu freien Texten als auch zu Auftrags-texten etwa im Rahmen der Klassenlektüre „Es muss auch kleine Riesen geben“ oder in der Einheit „Ein Zuhause – mein Zuhause“ zum Bilderbuch „Das Haus, das ein Zuhause war“, ebenso zu Gedichten der SuS (v.a. Elfchen). Die SuS haben dabei, wie angestrebt (vgl. Kap. 3.2.), ihre Kompetenzen erweitert: Die Kinder – auch die leistungsschwächeren - haben anhand des „Fahrplans“ der Autorenrunde gelernt, wertschätzend und begründet über Texte zu reflektieren und sich in Gesprächen aufeinander zu beziehen. Die besondere Art des an den Stärken der SuS und ihrer Texte orientierten Feedbacks hat zudem die Schreibmotivation derjenigen SuS gesteigert, die anfangs noch zögerlich, lustlos oder vermeintlich ohne Idee an das Schreiben freier Texte gingen (u.a. **Abelina, Noria, Marlon, Leon**, vgl. Kap. 4.2.). Die Offenheit der freien Schreibzeiten konnte auch **Ahmed** eine für ihn zufriedenstellende, motivierende Mitarbeit ermöglichen: Er durfte vor allem anfangs auch Bilder malen und sie, ähnlich einem Comic oder einer Bildergeschichte, beschriften, so dass er am Ende ebenfalls ein fertiges „Schreibprodukt“ hatte, das er in einer Autorenrunde präsentieren konnte. Hier erfuhr Ahmed etwa für seine Geschichte vom Feuerdrachen, bei der es ihm erstmals gelang, selbstständig einen Handlungsstrang aus mehreren Sätzen zu formulieren („Ahmed Feuerdrache“), enormes positives Feedback und große Aufmerksamkeit seitens der Klasse. Ahmed tat diese Runde sichtlich gut: Er war sehr aufgeräumt, konzentriert und freudig bei der Sache; zudem kündigte er an, die Geschichte weiterschreiben zu wollen. Den „Fahrplan“ der Autorenrunde habe ich nach kurzer Zeit um den Punkt „Textsorte“ erweitert, da die SuS durch ihre Texte von selbst auf die Idee kamen, Textsorten (z.B. Gedicht) zu benennen. Die „Schreibgeheimnisse“ bereiteten den SuS keine Probleme, so dass wir diese im Fahrplan belassen konnten. Die meisten SuS waren von Beginn an in der Lage zu erfassen, was mit einem Schreibgeheimnis gemeint ist. Dies liegt m.E.

nicht (nur) an meinen verbalen Erklärungen, sondern vor allem an der gelungenen Visualisierung durch den Diamanten. Die Sammlung der Schreibgeheimnisse zum Ende des Schuljahres (vgl. Anhang C) zeigt, wie vielfältig und qualitativ hochwertig die Ideen der SuS hierzu waren. Gleiches gilt für die Textsorten, bei denen die SuS Benennungen erfanden, die mir nicht eingefallen wären und von großer Anschaulichkeit waren (z.B. „Sprechgeschichte“ für einen Comic)

Nachdem ich den SuS mehrfach verdeutlicht hatte, dass ihre Antworten geschätzt werden und es zudem meistens mehr als eine „richtige“ Antwortmöglichkeit gibt, wuchs ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und in mich, so dass ich mich zunehmend auf eine moderierende, mein Expertenwissen einbringende Rolle in den Autorenrunden beschränken konnte (vgl. Kap. 2.1.4.). So konnte ich den SuS beispielsweise den Fachbegriff Zeitsprung „beisteuern“, nachdem **Tim** in einem Krimi von **Finn** den „Trick“ entdeckt hatte, dass „Finn einfach was Langweiliges weglässt und erst da weiterschreibt, wo es wieder interessant wird“.

#### 4.2. Auswirkungen von Autorenrunden auf Textqualität

Wie erörtert (vgl. Kap. 2.1.5.), möchte ich die Auswirkung von Autorenrunden auf die Textqualität untersuchen, indem ich analysiere, ob und wie SuS Schreibgeheimnisse und Textsorten/Textmuster in ihren Texten anwenden und inwieweit sie Inhalte oder Themen der Texte aus den Autorenrunden in ihren eigenen Texten übernehmen. Die Analyse bleibt dabei freilich ein Ausschnitt: Ich konzentriere mich aus Platzgründen auf die in der Klasse präsentesten Themen und auf diejenigen Schreibgeheimnisse, die am häufigsten übernommen wurden.

**Themenwahl:** Vier Themen waren im Erhebungszeitraum innerhalb der Autorenrunden sehr präsent: Freunde, Eichhörnchen, Fliegen/Insel und Feuerdrache. Den „Startschuss“ für das Thema Freunde (als Textsorte: Freundetexte) gab **Abelina**, die zunächst nicht gerne und nicht viel in ihr Schreibbuch schrieb (vgl. Kap. 3.1.). Sie verfasste in einer freien Schreibzeit einen Text über einen Nachmittag mit ihren Freundinnen (allesamt Klassenkameradinnen; „Abelina Freunde“). Schon während des Lesens reagierten die im Text erwähnten Kinder sichtbar und hörbar erfreut. Als Schreibgeheimnis entdeckte die Klasse hier „etwas über uns selbst schreiben“, als Textsorte den „Freundetext“. Abelina freute sich sichtbar über das positive Feedback der Klasse und meinerseits, schien aber auch überrascht, dass ihre persönlichen Erlebnisse im schulischen Kontext derart gewürdigt werden. Fortan war es für Abelina kein Problem mehr, in der Schreibzeit Texte zu schreiben. „Freundetexte“ fanden sich künftig auch bei anderen SuS, etwa bei **Sina** („Sina Freundin“) oder bei **Noria** („Noria 2a“). Dies kann sowohl als Themen-Parallelität als auch als Textsorten-Übernahme gewertet werden; zudem floss auch in

die Texte von Noria und Sina das Schreibgeheimnis „etwas über uns selbst schreiben“ ein.

Das Thema Eichhörnchen tauchte nach der entsprechenden Einheit im Sachunterricht zunächst bei **Sümeyye** auf, die ihr erworbenes Wissen in einem freien Text niederschrieb („Sümeyye Eichhörnchen“). Die Klasse entdeckte das Schreibgeheimnis „über etwas schreiben, mit dem wir uns gerade beschäftigen“. Bis zum Schuljahresende entstanden immer wieder freie Texte, die sich in sachlicher oder literarischer Form mit Eichhörnchen beschäftigten: **Frederik** schrieb über ein Superhelden-Eichhörnchen, das einen Schatz findet („Frederik Eichhörnchen“), **Lara** über ein Eichhörnchen, das sich mit einem Vogel anfreundet („Lara Eichhörnchen“), **Ida** über ein Eichhörnchen, das sich als Weihnachtsmann verkleidet („Ida Eichhörnchen“). Sowohl in Laras als auch in Frederiks Text ist zudem ein weiteres Thema verarbeitet, das die SuS seit der Einheit „Die Klasse 2a fliegt davon“ immer wieder in ihren Texten aufgreifen: das Thema Fliegen. Es taucht bei den SuS häufig in Kombination mit einer einsamen (Schatz-)Insel auf. So schrieb etwa **Tim** über seinen Flug auf einem Traumvogel zu einer Schatzinsel („Tim Traumvogel“). **Leon**, der anfangs häufig nicht mehr als einen Satz zu Papier bringen konnte/wollte (vgl. Kap. 3.1.), motivierte das Flug-Thema aus den Autorenrunden dazu, eine Geschichte über einen Flugzeug-Absturz auf einer einsamen Insel mit einer Länge von einer ganzen Seite zu schreiben („Leon Flieger“).

Auch Ahmeds in der Autorenrunde vorgestellte Geschichte über den Feuerdrachen (vgl. Kap. 4.1.) hatte Auswirkungen: In der darauffolgenden Schreibzeit verfasste **Noria** einen Text über einen Feuerdrachen, der sogar zu einer Fortsetzungsgeschichte über die beiden „Heldinnen“ Noria und **Abelina** wurde („Noria Feuerdrache 1 und 2“). **Frederik** machte ebenfalls einen Feuerdrachen zum Protagonisten seiner Geschichte („Frederik Feuerdrache“) und gab ihm zudem den Namen des Klassentiers Poldi, der ein Drache ist. Bemerkenswert ist an Frederiks Geschichte, dass er mit ihr vermutlich die Krankheit seines Großvaters zu dieser Zeit verarbeitete, indem er vom „10000 Jahre“ alten Großvater des Drachens erzählt. **Katarina** griff das Drachenmotiv schließlich ebenfalls auf und adaptierte es in ihre Lieblings-Textsorte Märchen („Katarina Drache“). Zudem ließ sie sich offensichtlich von ihrer Lieblings-Comicfigur „Lady Bug“ beeinflussen (ein Mädchen, das sich verwandeln kann und Superkräfte hat). Sowohl an Norias als auch an Frederiks sowie an Katarinas Text wird besonders deutlich, dass die Kinder die in den Autorenrunden präsentierten Geschichten nicht einfach kopieren oder abschreiben, sondern die als wirkmächtig erkannten Themen auf ihre individuelle Art mit Inhalten füllen. Dies gilt auch für alle übrigen SuS-Texte, die eine Themen-Parallelität zu anderen SuS-Texten aufweisen.

**Schreibgeheimnisse:** Von den zahlreichen Schreibgeheimnissen, die die Kinder im Laufe des Schuljahres entdeckten, möchte ich drei besonders herausstellen: die

wörtliche Rede („Sprech-Geschichten“), „Menschen und Tieren Namen geben“ und „über etwas Magisches schreiben“. Zu den SuS, die von Anfang an intuitiv die wörtliche Rede verwendeten, gehört **Veronika** („Veronika Vampir“). Die Klasse thematisierte dies anfangs nicht, bis ich sie schließlich bei **Karls** Geschichte über eine Süßigkeiten-Maschine darauf aufmerksam machte, da diese Geschichte m.E. in besonderer Weise von der wörtlichen Rede lebt („Karl Maschine“). Wir formulierten als Schreibgeheimnis „wenn Menschen und Tiere sprechen“, die Kinder kamen zudem auf die Idee der Textsorte „Sprech-Geschichte“. Schon in der nächsten Autorenrunde kam die wörtliche Rede erneut vor, diesmal in **Isabellas** Text über einen Koch („Isabella Koch“). Frederik fiel dies sogleich auf: „Der Koch spricht, das ist doch ein Schreibgeheimnis!“ Als ich die SuS fragte, wie das auf uns wirke, sagte **Sümeyye**: „Ich möchte dem Koch antworten!“ **Finn** konnte den Effekt gar auf einer Meta-Ebene formulieren: „Wir tauchen dann in die Geschichte ein.“ Unter den SuS, die im Weiteren wörtliche Rede benutzten, war auch **Sina**, die anfangs wie in Kap. 3.1. beschrieben zu den schreibschwächeren Kindern gehörte („Sina Prinzessin“).

Anlass für das Schreibgeheimnis „Menschen und Tieren Namen geben“ war Idas Text über die Eichhörnchen „Nussi“ und „Blatti“.<sup>57</sup> Die SuS benannten das Schreibgeheimnis in den folgenden Autorenrunden immer wieder und verwendeten es auch in ihren Texten. So schrieb etwa **Noria** in ihrer Geschichte über einen Geist, der die 2a besucht, zahlreiche Namen („Noria 2a“), und auch **Lara** gab sich in ihrem Text zum Bilderbuch „Das Haus, das ein Zuhause war“ sichtlich Mühe, alle Protagonisten zu benennen („Lara Gegenstand“).

**Lara** war es auch, die das zu diesem Zeitpunkt neu entdeckte Schreibgeheimnis „über etwas Magisches schreiben“ in ihrem Text adaptierte: Nachdem **Noria** in der Autorenrunde ihren Text über den Feuerdrachen vorgestellt hatte, in dem es zudem um drei Elemente geht (siehe oben), schrieb Lara in der nächsten Schreibzeit über einen magischen Wald („Lara Magie“). Hierfür übernahm sie zudem die Schreibgeheimnisse „wörtliche Rede“ und „Menschen und Tieren Namen geben“.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der SuS-Texte, dass Autorenrunden in der Klasse 2a positive Auswirkungen auf die Textqualität nach dem pragmatisch-kommunikativen Ansatz hatten: Indem die SuS in den Runden die Wirkung der Texte auf die RezipientInnen unmittelbar erfuhren und Schreibgeheimnisse formulierten, konnten sie für ihre künftigen Texte diejenigen Inhalte aufgreifen oder aktiv Schreibgeheimnisse nutzen, die sie in eigenen oder anderen Texten als wirkmächtig erfahren hatten. Dabei schrieben die SuS die Inhalte wie gezeigt nicht einfach ab, sondern variierten und adaptierten sie entsprechend ihrer Vorlieben und lebensweltlichen Zusammenhänge.

---

<sup>57</sup> Der Text fehlt leider, da er im Homeschooling entstand und deshalb nicht im Schreibbuch verfasst wurde. Das entsprechende Arbeitsblatt fand Ida nach dem Homeschooling nicht mehr.

Anzumerken ist, dass die Textqualität sowohl von den SuS als auch von mir in erster Linie nach pragmatischen Gesichtspunkten (Wie wirkt der Text?) und semantischen Aspekten (Welche Vorstellung habe ich und wie kommt diese zustande?) beurteilt wurde. Syntaktische, auf Kohärenz abzielende Aspekte standen zunächst im Hintergrund: Einige der SuS-Texte lassen m.E. inhaltliche Fragen offen, die bei einem genaueren Blick auf den Text durchaus mit den SuS diskutiert werden können (z.B. **Norias** Text über den Geist in der 2a („Noria 2a“): Wo kommt der Zauberer plötzlich her?). Die Textkohärenz kann und soll in einem nächsten Schritt in Autorenrunden thematisiert werden (vgl. Kap. 5)

#### 4.3. Begründung von Planungsänderungen

Die gravierendsten Planungs-Änderungen waren, wie in 4.1. beschrieben, der aktuellen Corona-Situation geschuldet. Zudem habe ich den Fahrplan für die Autorenrunden, wie ebenfalls in 4.1. erörtert, schon nach kurzer Zeit um den Punkt „Textsorten“ ergänzt. Hier zeigte sich – wie auch als Kriterium für Textqualität formuliert (vgl. 2.1.5.) - deutlich die Ergiebigkeit einer deskriptiven, ko-konstruktiv erarbeiteten Auflistung, die nicht von abstrakten Normen/Textsorten ausgeht, die von der Lehrkraft vorgegeben werden, sondern diese aus den Texten der SuS ableitet: Die SuS entwickelten zahlreiche Ideen für Textsorten und konnten diese in einer aussagekräftigen Weise benennen, die ihnen für künftige Geschichten hilfreich war, da an ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt orientiert. So entdeckten die Kinder in den Texten ihrer MitschülerInnen Freunde- und Abenteuergeschichten, Sprechgeschichten (Comics), Actiongeschichten, Beschreibungen, Witze oder Gedichte (vgl. Anhang C). In einem nächsten Schritt können die Textsorten, die weiter stetig ergänzt werden, systematisiert werden, etwa nach erzählenden, informierenden und appellierenden Texten. Auf diese Weise stünde die abstrakte Norm, also die Gliederung der Textsorten, am Ende des Lernprozesses (vgl. 2.1.5.).

Eine weitere Planungsänderung bzw. Ergänzung zu den Autorenrunden habe ich nach mehreren Monaten vorgenommen: Ich bemerkte, dass die SuS sehr gerne und sehr motiviert das Feedback der Klasse und von mir entgegennahmen, teilweise jedoch sehr aufgeregt waren, wenn sie als Autorenkind einen Text präsentieren durften. Deswegen habe ich den Feedback-Bogen „Dein Text in der Autorenrunde“ entworfen, in dem ich die Ergebnisse der Autorenrunde noch einmal schriftlich für das Autorenkind festhalte (vgl. Anhang D). Das Autorenkind erhält diesen Bogen wenn möglich noch am gleichen Tag oder spätestens zu Beginn der nächsten Stunde. Es hat so die Möglichkeit, sich noch einmal in Ruhe die wichtigsten Punkte des Feedbacks durchzulesen. Für die Kinder ist der Bogen mittlerweile von großer Bedeutung; sie fragen sofort nach, falls ich ihn nicht am Ende der Autorenrunde ausgabe.

#### 4.4. Analyse der didaktisch-methodischen Entscheidungen

Die Entscheidung, Autorenrunden größtenteils an freie Schreibzeiten anzubinden und als deren Grundlage somit frei verfasste, individuell bedeutsame Texte der Kinder zu wählen, hat sich m.E. ausgezahlt: Die Kinder waren nach einer gewissen Anlaufzeit, innerhalb derer sie das Konzept des Schreibbuchs zunächst verinnerlichten, größtenteils sehr motiviert, Texte zu verfassen und diese anschließend auch vorzutragen. Die SuS wählten dabei Themen ihrer Lebenswelt, die ich als Erwachsene nicht unbedingt vorgeschlagen oder ihnen ein derart hohes Wirkungspotential zugetraut hätte, die aber bei ihren MitschülerInnen gut ankamen und mit denen sie zum Teil den ganz eigenen Ton ihrer AdressatInnengemeinschaft trafen (vgl. Isabellas Geschichte über den Koch oder Ahmeds Geschichte über den Feuerdrachen). Die Autorenrunden funktionierten zwar auch bei „Auftragstexten“, etwa dem Schreiben zum Bilderbuch, sie waren letztlich aber immer dann am ergiebigsten und von hoher Beteiligung geprägt, wenn die SuS ihre ureigenen Texte vortragen durften – eine kommunikative Schreibkultur im besten Sinne.

Meine Entscheidung für den vorliegenden Fahrplan erwies sich als grundsätzlich tragfähig: Die Kinder hatten entgegen meiner Bedenken keine Schwierigkeiten, Schreibgeheimnisse zu benennen, was wie beschrieben auch auf das aussagekräftige und wohl motivierende Symbol des Diamanten zurückgeführt werden kann. Ebenso ist der „Smiley“ sicherlich eine aussagekräftige visuelle Unterstützung für die Idee des positiven Feedbacks. Die Entscheidung, nach relativ kurzer Zeit den Punkt „Textsorten“ in den Ablauf einzubeziehen, hat sich ebenfalls als fruchtbar erwiesen: Die Kinder konnten zahlreiche Textsorten benennen (vgl. Anhang C) und rekurrierten in folgenden Autorenrunden auch immer wieder gerne darauf.

Die SuS benötigten wie beschrieben einige Autorenrunden, um inhaltsreiches Feedback zu geben, das sich nicht in Sätzen wie „Ich fand alles gut“ oder Wiederholungen bereits geäußerter Kommentare erschöpft. Hier war es m.E. richtig, auf derlei Äußerungen sofort und begründet mit der Aufforderung zu reagieren, genauer zu erklären, was am Text gut war, da das Autorenkind so viel mehr mit der Äußerung anfangen könne. Der visualisierte „Fahrplan“ der Autorenrunde ermöglichte hier eine verlässliche und allen Kindern einleuchtende Rückbindung an transparente, ritualisierte Kriterien des Feedbacks. Deswegen war und ist es wichtig, den Ablaufplan auch bei jeder Autorenrunde an die Tafel zu hängen.

Auch die entdeckten Schreibgeheimnisse und Textsorten hängte ich in jeder Autorenrunde an die Tafel. Dies war einerseits eine gute Entscheidung, da wir so in der Reflexion immer wieder unmittelbar Bezug darauf nehmen konnten. Andererseits waren es am Ende doch recht viele Schreibgeheimnisse und Textsorten; deren Umfang mag

lese- oder sprachschwächere SchülerInnen unter Umständen abschrecken. Als nächster Schritt könnte eine Systematisierung der Schreibgeheimnisse erfolgen, so dass diese geordneter und somit leichter lesbar wären (vgl. Kap. 5). Alternativ könnten unter Umständen für bestimmte Themen nur bestimmte Schreibgeheimnisse ausgewählt und aufgehängt werden, wobei ich es mir auch schwierig vorstelle, eine geeignete Vorauswahl zu treffen.

Die durch Corona aufgezwungene methodische Veränderung vom Sitzkreis zur frontalen Sitzordnung bewerte ich als erschwerend und hinderlich für die Autorenrunden. Der Sitzkreis ist hier die bessere, m.E. auch beste Alternative: Die Atmosphäre ist nicht nur konzentrierter und dichter, sondern auch mehr vom Gemeinschaftsgefühl geprägt, das für das Gelingen einer Autorenrunde maßgeblich ist (vgl. Kap. 2.1.1.). Zudem können die SuS mich als Lehrkraft in dieser Anordnung eher als „fachkundiges Du“ und Moderatorin wahrnehmen, als wenn ich vorne stehe. Ich habe den Effekt des frontalen Gegenübers in den Autorenrunden insofern abgemildert, als ich mich bei der Reflexion teilweise an das seitliche Pult zurückzog und dort halb sitzend anlehnte, so dass den Kindern sicherlich zumindest implizit deutlich wurde, dass ich mich als Rezipientin und nicht in erster Linie als „Dozentin“ in das Gespräch einschalte.

Die ebenfalls erzwungenen kleineren Lerngruppen im Wechselunterricht erwiesen sich einerseits als Vorteil in den Autorenrunden, da sich sonst stillere SuS wie **Lara** oder **Isabella** hier eher zu Wort meldeten und wir uns zudem mehr auf die Äußerungen einzelner SuS konzentrieren konnten. Andererseits brachte die reduzierte SuS-Anzahl auch weniger Impulse und Ideen mit sich. In der Abwägung hat meiner Erfahrung nach die größere Gruppe und deren Vielfalt auch tiefergehende, fruchtbarere Autorenrunden bewirkt, in denen ich mich mehr zurückhalten konnte.

## 5. Evaluation

Haben Autorenrunden Einfluss auf die Qualität von Kindertexten, war die zentrale Frage dieser Arbeit. Ich möchte sie aus meinen Erkenntnissen und Erfahrungen heraus mit einem klaren Ja beantworten. Legt man pragmatisch-kommunikative Kriterien zugrunde, zeigt sich, dass Textqualität mit und durch Autorenrunden positiv beeinflusst werden kann: Die SuS meiner Lerngruppe übernahmen in ihren Texten, wie in Kap. 4.2. gezeigt, Inhalte, Textmuster und Schreibgeheimnisse, die in den Autorenrunden wertschätzend hervorgehoben worden waren, sich also als Ansatzpunkte für Textqualität erwiesen hatten. Die Kinder orientierten sich auf diese Weise beim Schreiben an ihren AdressatInnen, der Klassengemeinschaft. Vor allem in frei verfassten Texten nutzten sie die Möglichkeit, Inhalte nicht einfach zu übernehmen, sondern zu variieren und an ihre lebensweltlichen, bedeutsamen Bedingungen anzupassen. Die Autorenrunden mit ihrem

stärkenorientierten Feedback-Ansatz hatten zudem Auswirkungen auf die Schreibmotivation, wie sich unter anderem an zunächst schreibschwachen SuS wie **Ahmed**, **Abelina** oder **Leon** zeigte. In den Autorenrunden entstanden teilweise auch Situationen wie die einleitend erwähnte Runde über **Marlons** PC-Text oder **Ahmeds** Präsentation der Feuerdrachen-Geschichte, in denen der Einfluss dieser besonderen Gesprächsform auf das Selbstwertgefühl und die Klassengemeinschaft deutlich wurden.

Schon allein aus diesen Gründen möchte ich KollegInnen – auch fachfremde Lehrkräfte und BerufsanfängerInnen - ermutigen, Autorenrunden in ihren Lerngruppen einzuführen und regelmäßig in Kombination mit freien Schreibzeiten anzubieten. Die Mühe der Anfangszeit, das möglicherweise zähe erste Ringen um Ablauf, Atmosphäre und Vertrauen, zahlen sich meines Erachtens mittel- und langfristig aus und lohnen entsprechend den Aufwand. Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass den SuS grundsätzlich zuzutrauen ist, dass sie im freien Schreiben nicht nur inhaltsreiche, bedeutsame Texte verfassen, sondern diese auch als HörerInnen tiefgehend würdigen und metasprachlich reflektieren können. Was die Bedeutung und den Stellenwert freier Texte betrifft, möchte ich an dieser Stelle noch einmal meine SchülerInnen selbst zu Wort kommen lassen. Ich habe sie am Ende des Schuljahrs in einem Feedback-Bogen dazu aufgefordert, alles aufzuschreiben, was ihnen zum Schreiben im Schreibbuch oder auf Arbeitsblättern einfällt. Zahlreiche Kinder haben betont, wie wichtig ihnen das freie Schreiben ist: „Mir gefällt, das wir schreiben dürfen, was wir wollen“<sup>58</sup>, vermerkt **Abelina**. **Tim** formuliert es andersherum: „Ich mag es nicht, wenn ich nicht eigene Geschichten schreiben kann.“ Ähnlich betont **Lara**: „Ich mag es ins Schreibbuch zu schreiben, weil ich eigene Geschichten schreiben kann. **Ida** fordert: „Ich will endlich wieder ins Schreibbuch schreiben!“ Fast schon poetisch drückt sich **Isabella** aus: „Mir gefällt, dass wir von Herzen schreiben dürfen.“ **Luna** betont die Freiheit und Entlastung, die das Schreibbuch für sie bedeutet: „Es [das Schreibbuch, Anm. d. Verf.] hat mir gefallen, weil man da rein tolle und nicht so tolle Geschichten [schreiben kann, Erg. d. Verf.] und man kann darin alle Geschichten schreiben, die man möchte.“

Leßmanns Materialien und methodisch-didaktische Vorschläge, die zudem größtenteils online abrufbar waren/sind, haben sich für die Planung und Durchführung von Autorenrunden für mich und die Klasse als wertvoll und fruchtbar erwiesen: Der Fahrplan ritualisiert die Autorenrunde, gibt der Reflexion Tiefe und lenkt den Fokus zudem auf positive, wertschätzende Aspekte – sicherlich ein Grund, weswegen die Kinder die Autorenrunden so genießen. Das Verfassen freier Texte motiviert und fördert

---

<sup>58</sup> Alle SuS-Aussagen sind hier der Lesbarkeit halber rechtschriftlich und orthografisch korrigiert.

adressatengerechtes Schreiben, der Sitzkreis sorgt für eine möglichst dichte Atmosphäre „auf Augenhöhe“.

Ich würde KollegInnen raten, den Ablauf der Autorenrunde individuell für ihre Lerngruppe anzupassen und ggf. zu modifizieren, wie auch ich es getan habe. Ein möglicher nächster Schritt für meine Gruppe wäre das Einführen der Text-Hand oder zumindest einiger ihrer Aspekte, etwa des syntaktischen Aspekts (vgl. Kap. 4.2.) Auch scheint mir eine Systematisierung und/oder Gliederung von Textsorten und Schreibgeheimnissen nötig, damit diese übersichtlicher werden und zudem ein weiterer Schritt Richtung metasprachlicher Ebene unternommen wird. Ich möchte zudem ausprobieren, ob es die Textqualität fördert, wenn die SuS sich zu einem Schreiben Anlass aktiv ein Schreibgeheimnis auswählen, das sie beim Verfassen ihres Textes berücksichtigen.

Als eigenes Material für die Autorenrunde habe ich den schriftlichen Feedback-Bogen entworfen (Anhang D), den ich KollegInnen ebenfalls weiterempfehlen würde. Wie beschrieben haben die Kinder diesen gerne angenommen und sogar aktiv nachgefragt, wenn ich ihn nicht gleich ausgeteilt habe. Der Bogen ist den Kindern möglicherweise eine Art „Urkunde“, die ihren Erfolg in der Autorenrunde schriftlich bestätigt. Zudem haben sie so die Möglichkeit, sich das positive Feedback der Klasse und die Tipps noch einmal in Ruhe durchzulesen, falls diese in der Aufregung des Präsentierens untergegangen sind.

Zum Schluss gebe ich erneut meinen SchülerInnen das Wort, die im Feedback-Bogen auch schreiben sollten, was ihnen zu Autorenrunden einfällt. „Schön ist die Autorenrunde, weil immer schöne Geschichten kommen“, schreibt **Veronika**. Auch **Frederik** würdigt in seiner Antwort die Qualität des Dargebotenen: „Die Autorenrunde ist spannend, weil ich auch andere Geschichten höre und die Geschichten sind einfach spannend.“ Ähnlich gibt **Lara** ihrer Neugier auf und Freude über die Texte der anderen Ausdruck: „Ich finde die Autorenrunden gut, weil ich dann die Geschichten meiner Mitschüler hören kann.“ **Sümeyye** erkennt einen Nutzen für ihre künftigen Texte: „Das macht Spaß, weil ich mehr Ideen bekomme.“ **Katarina** schließt mit ihrer Aussage zu Autorenrunden gewissermaßen den Kreis zur Einleitung und zu **Marlon**, indem sie schreibt: „Ich finde es schön, dass meine Klasse mir so schöne Wörter sagt.“ Besser könnte ich meine Erfahrungen mit Autorenrunden wohl nicht zusammenfassen.

## 6. Literaturverzeichnis

- **Altenburg, E.** (1998): Offene Schreibanlässe. Jedes Kind findet sein Thema. 2. Auflage. Auer.
- **Böttcher, I.** (1999): Kreatives Schreiben. Cornelsen.
- **Hayes, J. R./Olinghouse, N. 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.
- **Hessisches Kultusministerium** (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Deutsch.
- **Homepage** von Beate Leßmann (<http://www.beate-lessmann.de>); letzter Zugriff am 20.1.2022.
- **Leßmann, B.** (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Dieck.
- **Leßmann, B.** (2008): „Schreibgeheimnisse“ in Texten entdecken und ergründen. In: Grundschule Deutsch (20), S. 14–17.
- **Leßmann, B.** (2016): Individuelle Wege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teilband IIA. Klassen 3-6. Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte. 2. Auflage. Dieck.
- **Leßmann, B.** (2020): Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Waxmann 2020 (=Diss. im FB Geistes- und Kulturwissenschaften an der Universität Kassel, vorgelegt im September 2018).
- **Nussbaumer, M.; Sieber, P.** (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: Diskussion Deutsch 26 (141), S. 36–52.
- **Ritter, M.** (2015): Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes (132), S. 6– 11.
- **Ruf, U./Gallin, P.** (2014): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. 5. Aufl. Kallmeyer.

- **Spitta, G.** (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Cornelsen Scriptor.
- **Spitta, G.** (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle Verlag.
- **Street, B.** (2013): New Literacy Studies. In: Rosebrock, C./Bertschi-Kaufmann, A. (Hg.): Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell. Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 149–165.
- **Thomé, G.** (2014): ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie. Oldenbourg.

## 7. Anhang

- A** „Fahrplan“ für die Autorenrunde
  
- B** Texte der SuS
  
- C** Gesammelte Schreibgeheimnisse und Textsorten
  
- D** Feedback-Bogen „Dein Text in der Autorenrunde“

## A „Fahrplan“ für die Autorenrunde (nach Leßmann)

### Unsere Autorenrunde



Das hat  
mir gefallen  
Der Text ist ...



Schreibgeheimnisse  
im Text



Textsorte?

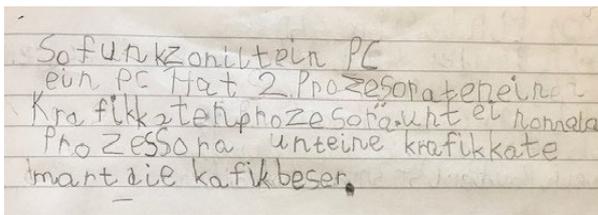


Meine Tipps

## B Texte der SuS

Die Reihenfolge entspricht der Nennung in der Facharbeit. Die von mir abgeschriebene Version ist rechtschriftlich und grammatikalisch korrigiert. Gleiches gilt für die Rückgabe des Textes an die SuS.

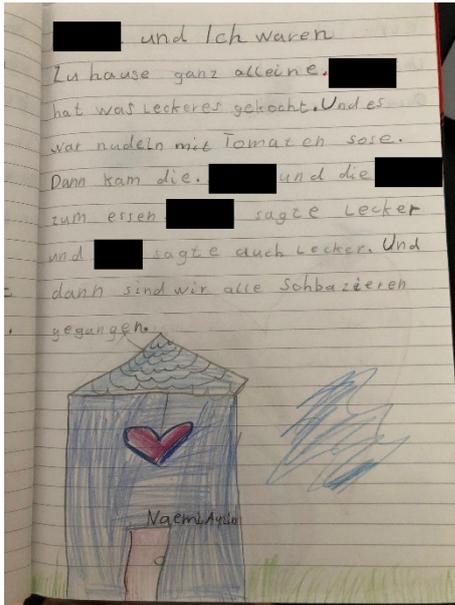
### Marlon PC



So funktioniert ein PC.

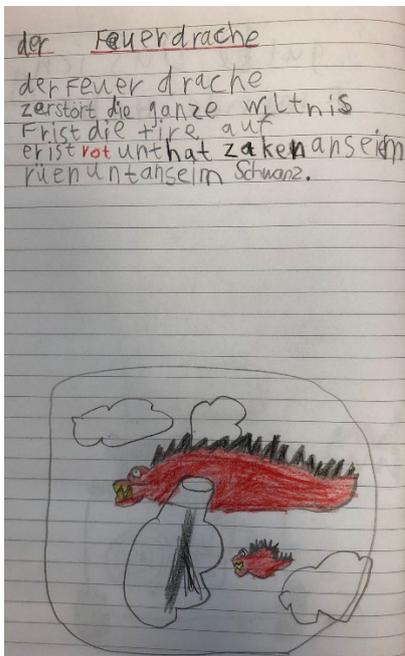
Ein PC hat 2 Prozessorarten, ein Grafikkarten-Prozessor und ein normaler Prozessor.  
Und eine Grafikkarte macht die Grafik besser.

### Abelina Freunde



Noria und ich waren zuhause ganz alleine. Noria hat was Leckeres gekocht. Und es war Nudeln mit Tomatensoße. Dann kamen die Isabella und die Lara zum Essen. Isabella sagte lecker und Lara sagte auch lecker. Und dann sind wir alle spazieren gegangen.

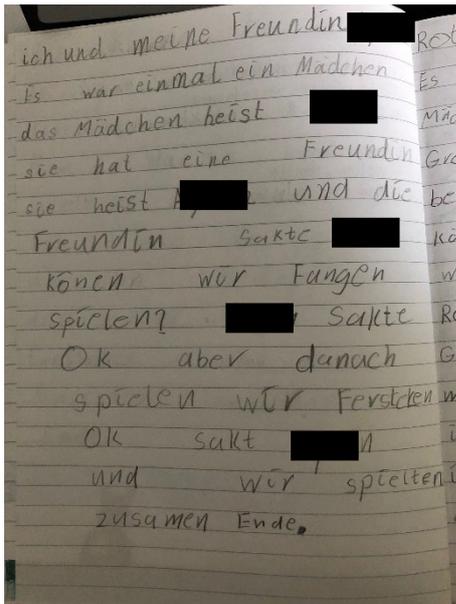
### Ahmed Feuerdrache



### Der Feuerdrache

Der Feuerdrache zerstört die ganze Wildnis. Frisst die Tiere auf. Er ist rot und hat Zacken an seinem Rücken und seinem Schwanz.

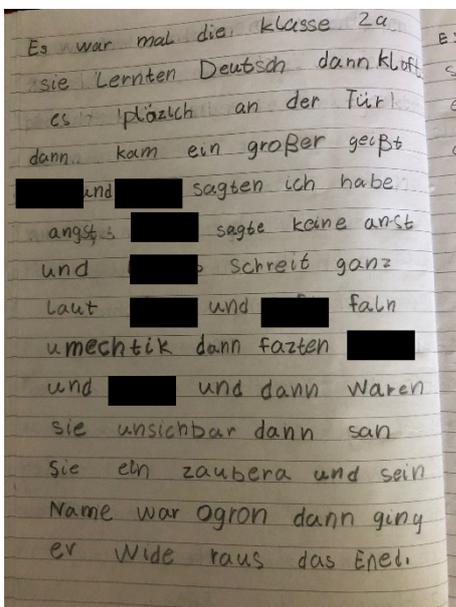
### Sina Freundin



Ich und meine Freundin Abelina

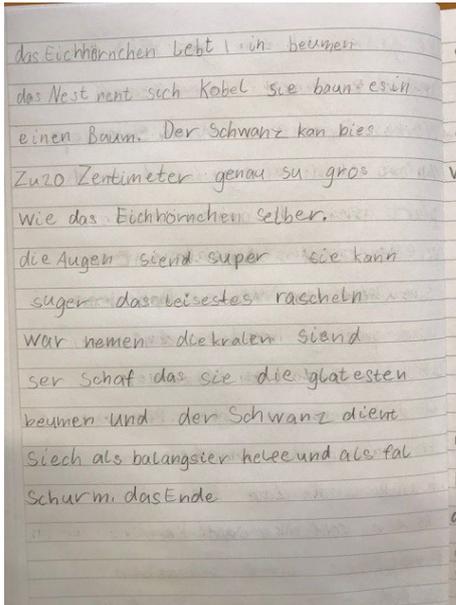
Es war einmal ein Mädchen. Das Mädchen heißt Sina. Sie hat eine Freundin, sie heißt Abelina. Und die Freundin sagte: „Sina, können wir fangen spielen?“ Sina sagte: „Okay, aber danach spielen wir verstecken.“ „Okay“, sagte Abelina. Und wir spielten zusammen. Ende.

### Noria 2a



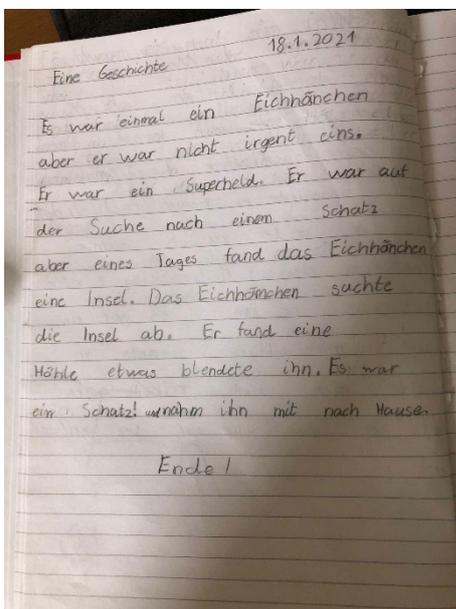
Es war einmal die Klasse 2a. Sie lernten Deutsch. Dann klopft es plötzlich an der Tür! Dann kam ein großer Geist. Leon und Marlon sagten: „Ich habe Angst.“ Lara sagte: „Keine Angst!“ und Finn schreit ganz laut. Abelina und Isabella fallen (werden) ohnmächtig. Dann fast (?) Noria und Sina. Und dann waren sie unsichtbar. Dann sahen sie einen Zauberer und sein Name war Ogron. Dann ging er wieder raus. Das Ende.

### Sümeyye Eichhörnchen



Das Eichhörnchen lebt in Bäumen. Das Nest nennt sich Kobel. Sie bauen es in einen Baum. Der Schwanz kann bis zu 20 Zentimeter (sein), genau so groß wie das Eichhörnchen selbst. Die Augen sind super. Sie (Es) kann sogar das leiseste Rascheln wahrnehmen. Die Krallen sind sehr scharf, dass sie die glattesten Bäume (hochklettern können?) und der Schwanz dient als Balancierhilfe und als Fallschirm. Das Ende.

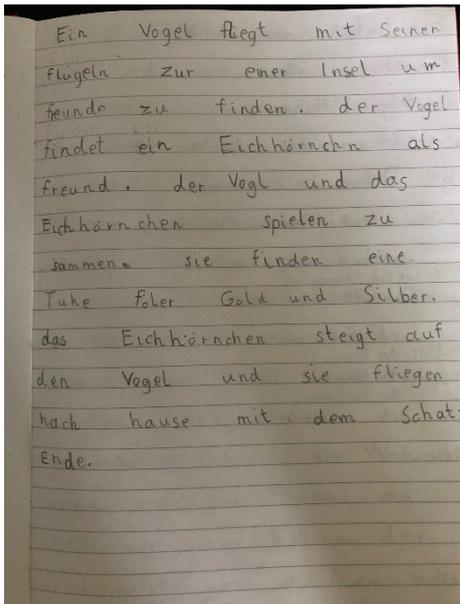
### Frederik Eichhörnchen



#### Eine Geschichte

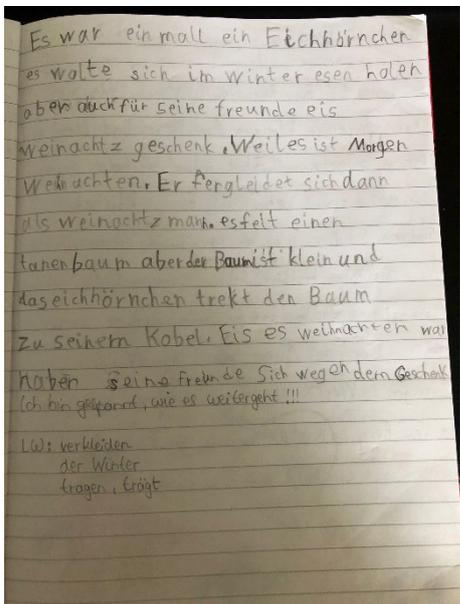
Es war einmal ein Eichhörnchen. Aber es war nicht irgendeins. Es war ein Superheld. Es war auf der Suche nach einem Schatz. Aber eines Tages fand das Eichhörnchen eine Insel. Das Eichhörnchen suchte die Insel ab. Er fand eine Höhle. Etwas blendete ihn. Es war ein Schatz! Er nahm ihn mit nach Hause. Ende.

### Lara Eichhörnchen



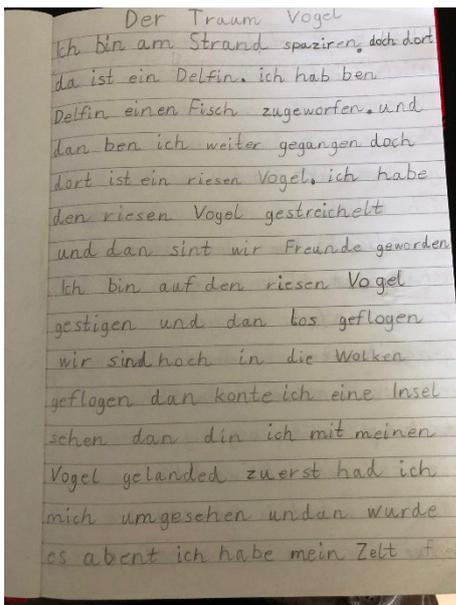
Ein Vogel fliegt mit seinen Flügeln zu einer Insel, um Freunde zu finden. Der Vogel findet ein Eichhörnchen als Freund. Der Vogel und das Eichhörnchen spielen zusammen. Sie finden eine Truhe voller Gold und Silber. Das Eichhörnchen steigt auf den Vogel und sie fliegen nach Hause mit dem Schatz. Ende.

### Ida Eichhörnchen



Es war einmal ein Eichhörnchen. Es wollte sich im Winter essen holen, aber auch für seine Freunde als Weihnachtsgeschenk. Weil es ist morgen Weihnachten. Er verkleidet sich dann als Weihnachtsmann. Es fällt einen Tannenbaum, aber der Baum ist klein, und das Eichhörnchen trägt den Baum zu seinem Kobel. Als es Weihnachten war, haben seine Freunde sich wegen des Geschenks...

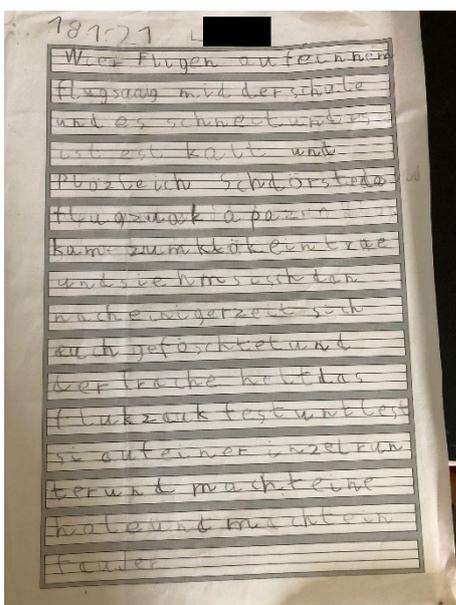
### Tim Traumvogel



### Der Traumvogel

Ich bin am Strand spazieren. Doch dort ist ein Delfin. Ich habe dem Delfin einen Fisch zugeworfen. Und dann bin ich weitergegangen, doch dort ist ein Riesenvogel. Ich habe den Riesenvogel gestreichelt, und dann sind wir Freunde geworden. Ich bin auf den Riesenvogel gestiegen und dann losgeflogen. Wir sind hoch in die Wolken geflogen. Dann konnte ich eine Insel sehen. Dann bin ich mit meinem Vogel gelandet. Zuerst habe ich mich umgesehen, und dann wurde es Abend. (...)

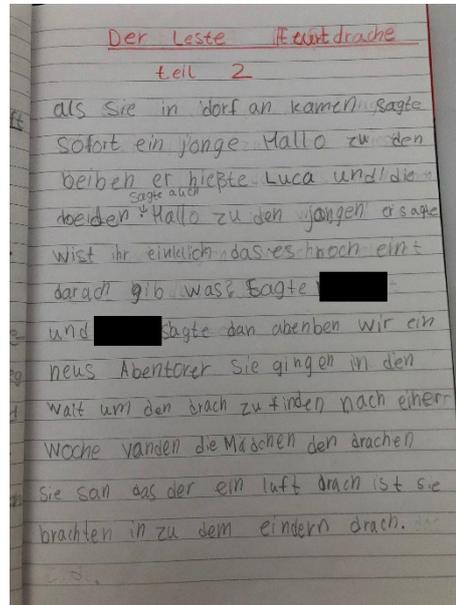
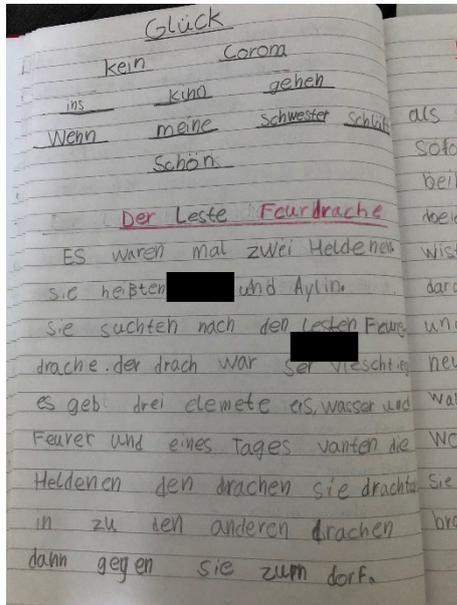
### Leon Flieger



Wir fliegen auf einem Flugzeug mit der Schule. Und es schneit und es ist eiskalt. Und plötzlich stürzt das Flugzeug ab. Es kam zum Glück ein Drache und sie (...?...) nach

einiger Zeit sich auch gefürchtet. Und der Drache hält das Flugzeug fest und lässt sie auf einer Insel runter und macht eine Höhle und macht ein Feuer.

### Noria Feuerdrache 1 und 2



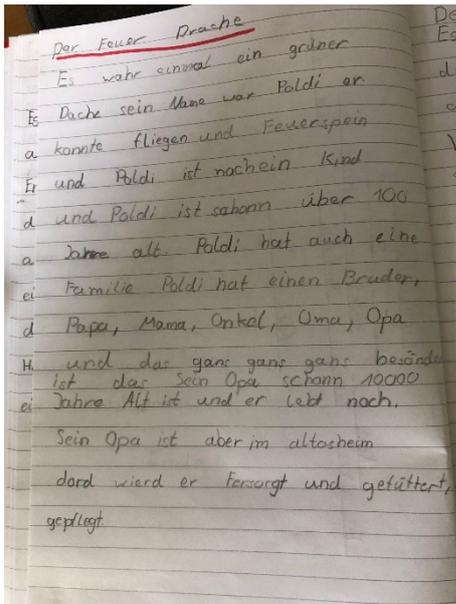
#### Der letzte Feuerdrache

Es waren einmal zwei Heldinnen. Sie hießen Noria und Abelina. Sie suchten nach dem letzten Feuerdrachen. Der Drache war sehr wichtig. Es gibt drei Elemente: Eis, Wasser und Feuer. Und eines Tages fanden die Heldinnen den Drachen. Sie brachten ihn zu den anderen Drachen. Dann gingen sie zum Dorf.

#### Der letzte Feuerdrache Teil 2

Als sie im Dorf ankamen, sagte sofort ein Junge „Hallo“ zu den beiden. Er hieß Luca, und die beiden sagten auch „Hallo“ zu dem Jungen. Er sagte: „Wisst ihr eigentlich, dass es noch einen Drachen gibt?“ „Was?“, fragte Noria. Und Abelina sagte: „Dann haben wir ein neues Abenteuer!“ Sie gingen in den Wald, um den Drachen zu finden. Nach einer Woche fanden die Mädchen den Drachen. Sie sahen, dass der ein Luftdrache ist. Sie brachten ihn zu dem anderen Drachen.

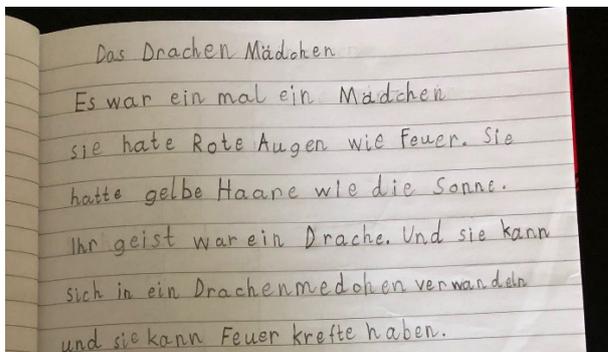
### Frederik Feuerdrache



#### Der Feuerdrache

Es war einmal ein grüner Drache. Sein Name war Poldi. Er konnte fliegen und Feuer speien. Und Poldi ist noch ein Kind. Und Poldi ist schon über 100 Jahre alt. Poldi hat auch eine Familie. Poldi hat einen Bruder, Papa, Mama, Onkel, Oma, Opa und was ganz, ganz, ganz, ganz besonders ist: dass sein Opa schon 10000 Jahre alt ist und er lebt noch. Sein Opa ist aber im Altersheim. Dort wird er versorgt und gefüttert (und) gepflegt.

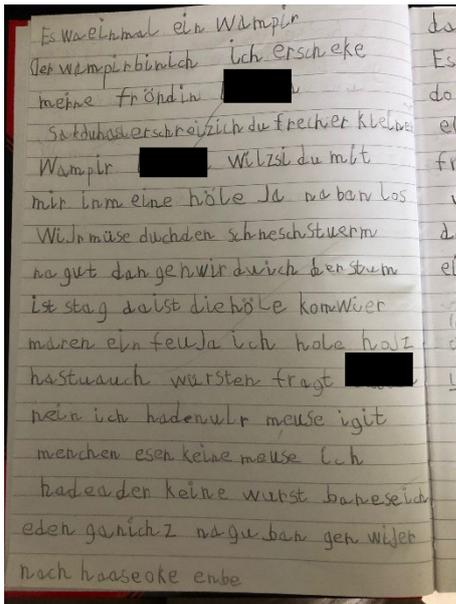
### Katarina Drache



#### Das Drachenmädchen

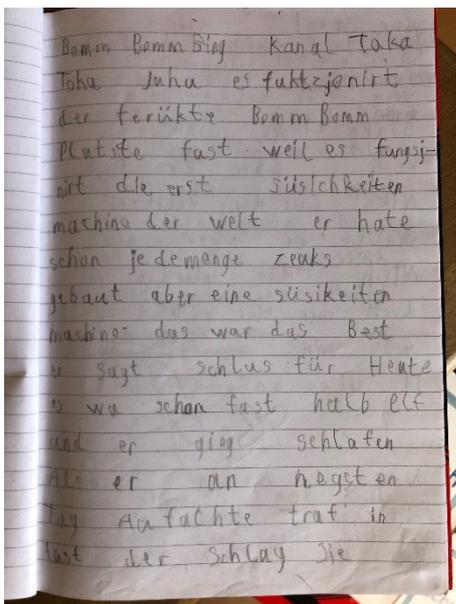
Es war einmal ein Mädchen. Sie hatte rote Augen wie Feuer. Sie hatte gelbe Haare wie die Sonne. Ihr Geist war ein Drache. Und sie kann sich in ein Drachenmädchen verwandeln und sie kann Feuerkräfte haben.

### Veronika Vampir



Es war einmal ein Vampir. Der Vampir bin ich. Ich erschrecke meine Freundin Katarina. „Sag, du hast (mich erschreckt?), du frecher kleiner Vampir.“ „Katarina, willst du mit mir in eine Höhle?“ „Ja.“ „Na dann los. Wir müssen durch den Schneesturm.“ „Na gut.“ „Dann gehen wir, du und ich.“ Der Sturm ist stark. Da ist die Höhle. „Komm, wir machen ein Feuer.“ „Ja, ich habe Holz.“ „Hast du auch Würstchen?“, fragt Katarina. „Nein, ich habe nur Mäuse.“ „Igit. Menschen essen keine Mäuse.“ „Ich habe aber keine Wurst.“ „Dann esse ich eben gar nichts.“ „Na gut, dann gehen wir wieder.“

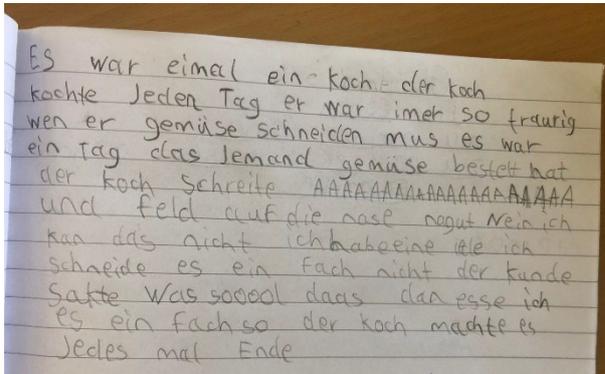
### Karl Maschine



Bumm, bumm, bing. Knall. Toka, toka. „Juchu, es funktioniert!“ Der verrückte BummBumm platzte fast, weil es funktioniert: die erste Süßigkeiten-Maschine der Welt. Er hatte schon jede Menge Zeugs gebaut, aber eine Süßigkeiten-Maschine – das war

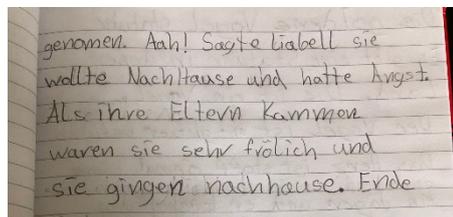
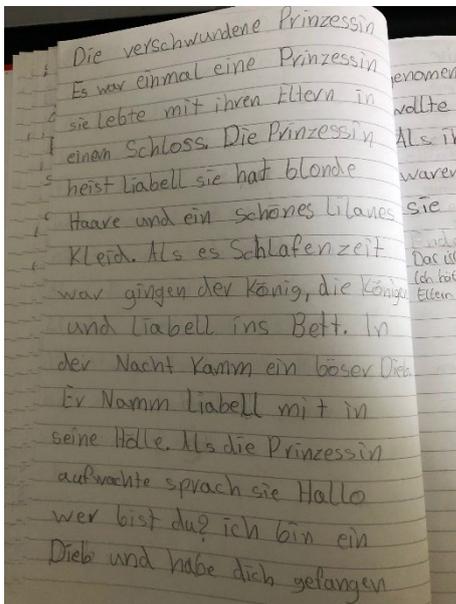
das Beste. Er sagt: „Schluss für heute.“ Es war schon fast halb elf und er ging schlafen. Als er am nächsten Tag aufwachte, traf ihn fast der Schlag (...)

### Isabella Koch



Es war einmal ein Koch. Der Koch kochte jeden Tag. Er war immer so traurig, wenn er Gemüse schneiden muss. Es war an einem Tag, dass jemand Gemüse bestellt hat. Der Koch schrie: „Aaaaaaaa“ und fällt auf die Nase. „Na gut. Nein, ich kann das nicht. Ich habe eine Idee. Ich schneide es einfach nicht.“ Der Kunde sagte: „Was soll das? Dann esse ich es einfach so.“ Der Koch machte es jedesmal. Ende.

### Sina Prinzessin



### Die verschwundene Prinzessin

Es war einmal eine Prinzessin. Sie lebte mit ihren Eltern in einem Schloss. Die Prinzessin heißt Liabell. Sie hat blonde Haare und ein schönes lilanes Kleid. Als es Schlafenszeit war, gingen der König, die Königin und Liabell ins Bett. In der Nacht kam ein böser Dieb. Er nahm Liabell mit in seine Höhle. Als die Prinzessin aufwachte, sprach sie: „Hallo, wer bist du?“ „Ich bin ein Dieb und habe dich gefangen genommen.“ „Aah!“, sagte Liabell.

Sie wollte nach Hause und hatte Angst. Als ihre Eltern kamen, waren sie sehr fröhlich und sie gingen nach Hause. Ende.

### Lara Gegenstand

Das Haus, das ein Zuhause war Name: [REDACTED]

Wer hat in dem Haus gewohnt?  
Schreibe mit dem Gegenstand eine Geschichte über jemanden, der einmal in dem Haus gewohnt hat. Die Fragen unten helfen dir:



Was ist der Gegenstand?  
Wem hat der Gegenstand gehört?  
Was hat er/sie damit gemacht?  
Warum war ihm/ihr der Gegenstand wichtig?  
Wo ist er/sie jetzt?

Mein Gegenstand ist die Farbpalette. In dem Haus wohnt eine Familie von Marin und eine Frau. Der Mann hieß Andre und die

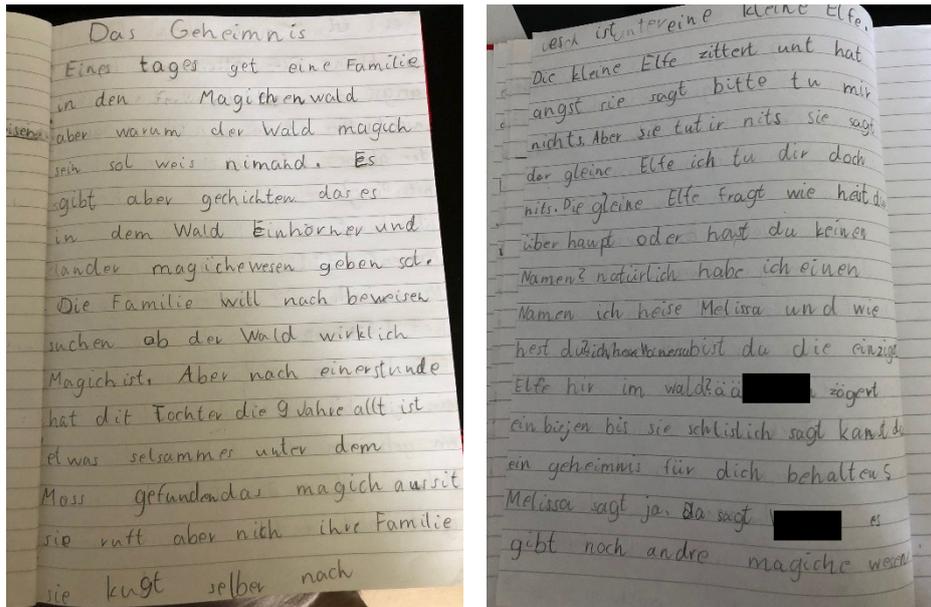
Das fast die ihre Eltern geschrieben. Hier ist eine die über das Andre und Andrea geschrieben. Und das sie jetzt in Frankreich wohnen!

Das Haus, das ein Zuhause war Name:

Frau hieß Andrea, Andrea und Andre liebten es zu malen sie malten fast den ganzen Tag. Sie hatten auch einen Hund und der Hund hieß Clio. Andrea und Andre malten am liebsten Clio den Hund. Aber eines Tages wurde Andrea schwanger sie hat ein Baby bekommen. Dann hatten sie sich noch einen blauen Vogel gekauft. Aber sie mussten umziehen weil das Haus zu klein war. Aber sie hatten verschlafen. Aber sie haben es gerade noch so geschafft. Sie hatten aber alle Sachen vergessen und sind jetzt in Frankreich.

Mein Gegenstand ist die Farbpalette. In dem Haus wohnt eine Familie. Ein Mann und eine Frau. Der Mann hieß André und die Frau Andrea. Andrea und André liebten es zu malen. Sie malten fast den ganzen Tag. Sie hatten auch einen Hund, und der Hund hieß Clio. Andrea und André malten am liebsten Clio, den Hund. Aber eines Tages wurde Andrea schwanger. Sie hat ein Baby bekommen. Dann hatten sie sich noch einen blauen Vogel gekauft. Aber sie mussten umziehen, weil das Haus zu klein war. Aber sie hatten verschlafen. Aber sie haben es gerade noch so geschafft. Sie hatten aber alle Sachen vergessen und sind jetzt in Frankreich.

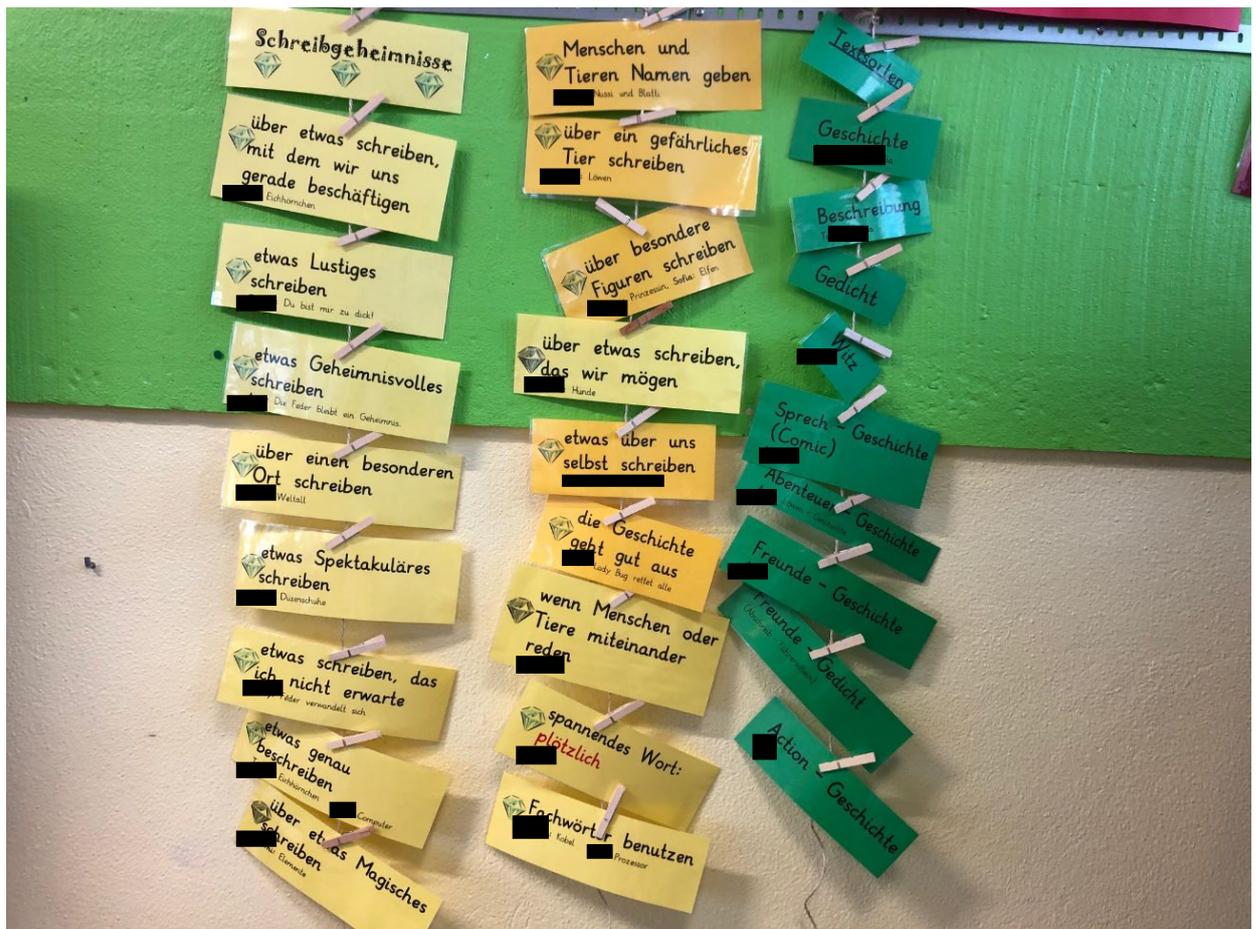
## Lara Magie



### Das Geheimnis

Eines Tages geht eine Familie in den Magischen Wald. Aber warum der Wald magisch ist, weiß niemand. Es gibt aber Geschichten, dass es in dem Wald Einhörner und andere magische Wesen geben soll. Die Familie will nach Beweisen suchen, ob der Wald wirklich magisch ist. Aber nach einer Stunde hat die Tochter, die 9 Jahre alt ist, etwas Seltsames unter dem Moos gefunden, das magisch aussieht. Sie ruft aber nicht ihre Familie, sie guckt selber nach. Es ist eine kleine Elfe. Die kleine Elfe zittert und hat Angst. Sie sagt: „Bitte tu mir nichts.“ Aber sie tut ihr nichts. Sie sagt der kleinen Elfe: „Ich tu dir doch nichts.“ Die kleine Elfe fragt: „Wie heißt du überhaupt, oder hast du keinen Namen?“ „Natürlich habe ich einen Namen. Ich heiße Melissa. Und wie heißt du?“ „Ich heiße Veronika.“ „Bist du die einzige Elfe hier im Wald?“ „Ääh.“ Veronika zögert ein bisschen, bis sie schließlich sagt: „Kannst du ein Geheimnis für dich behalten?“ Melissa sagt: „Ja.“ Da sagt Veronika: „Es gibt noch andere magische Wesen.“

### C Gesammelte Schreibgeheimnisse und Textsorten



Anmerkung: Die Namen der Kinder wurden aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht.

**D Feedback-Bogen „Dein Text in der Autorenrunde“**

## Dein Text in der Autorenrunde

Liebe(r)

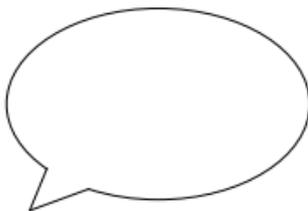
Schön, dass du deinen Text heute in unserer Autorenrunde vorgestellt hast. Hier kannst du noch einmal nachlesen, was wir zu deinem Text gesagt haben:



Das hat uns an deinem Text gut gefallen:



Diese Schreibgeheimnisse haben wir entdeckt:



Folgende Tipps haben wir noch für dich: