



Leseprobe aus: Klopsch/Sliwka/Schmidt, Wir schreiben Bücher, ISBN 978-3-407-29334-3

© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29334-3>

# Hinführung

## Einleitung

1

### Warum wir dieses Buch schreiben

Mit diesem Projekt möchten wir einen innovativen Weg zur Unterrichtsgestaltung aufzeigen, bei dem die Schülerorientierung im Vordergrund steht, der bei Kindern Interesse am Schreiben und am Lesen weckt, die Motivation für die Arbeit mit der Sprache stärkt und zum Engagement im Fach Deutsch anregt.

Die Idee, die diesem Buch zugrunde liegt, stammt aus Kanada: Wir haben an einer Schule in Ontario Schülerinnen und Schüler erlebt, die im Rahmen einer schönen Feier ihre eigenen Bücher der Öffentlichkeit aus Eltern, Lehrkräften und Geschwistern präsentierten. Die Begeisterung der Jungen und Mädchen hat uns motiviert, das Projekt »Wir schreiben Bücher« auch an einer deutschen Schule umzusetzen: Mehrfach haben Kinder in den vergangenen Jahren an der Neubergschule in Dossenheim bei Heidelberg ihre eigenen Bücher geschrieben. Die Begeisterung der Kinder hier war ebenso groß wie der in Kanada – unabhängig davon, ob sie sich bislang im Deutschunterricht als leistungsschwache oder leistungsstarke Schülerinnen und Schüler präsentiert hatten.

Dieses Erfolgserlebnis möchten wir weitergeben und Ihnen Anregungen geben, wie Sie ein solches Projekt selbst durchführen können. Im Laufe der Zeit konnten wir dafür eine Reihe von Materialien entwickeln, die den kreativen Prozess der Kinder begleiten und unterstützen.

### Wie Sie dieses Buch für sich nutzen können

Das vorliegende Buch zeigt den Weg von der Ideenfindung über den Schreibprozess bis hin zur Fertigstellung eines eigenen Buches.

Unabhängig davon, wie viel Erfahrung Sie und Ihre Schülerinnen und Schüler schon bei der Projektarbeit sammeln konnten – dieses Buch begleitet Sie ausführlich bei allen Schritten: vom leeren Blatt bis zum fertig gebundenen Buch.

Da wir von einer Klasse ausgegangen sind, die noch keinerlei Erfahrungen mit dem Schreiben längerer Texte hat, bietet unser Buch Ihnen ein sehr kleinschrittiges Vorgehen an, das für geübte Schülerinnen und Schüler gestrafft werden kann. Wir haben das Projekt auch schon erfolgreich in einer 6. Klasse eines Gymnasiums im Deutschunterricht durchgeführt.

Sicherlich wird nicht jede Kopiervorlage genau zu Ihrer Schülergruppe passen. Deshalb werden Ihnen die Materialien dieses Buches auf den Internetseiten des Beltz-Verlages nicht nur als PDF, sondern auch als Word-Dokument zur Verfügung gestellt – ein einfaches Abwandeln der Aufgaben und Arbeitsschritte wird so möglich. Link und Passwort für den Download-Bereich finden Sie im Literaturverzeichnis.

In Ergänzung zu den praxisorientierten Hinweisen und Materialien haben wir für Sie in diesem Buch immer wieder auch wissenschaftliche Erkenntnisse als kurze Theoriebausteine

ne aufbereitet: Für die pädagogische Praxis schien es uns wichtig, sich darüber Gedanken zu machen, warum man sich für eine bestimmte Methode oder ein bestimmtes Vorgehen entscheidet oder diese ablehnt.

Über Rückmeldungen zu unserem Buch und über Berichte von Ihren eigenen Erfahrungen mit diesem Projekt würden wir uns freuen. Wir wünschen Ihnen und Ihren Schülerinnen und Schülern ein spannendes und bereicherndes Projekt!

## **Danksagung**

---

Für die tatkräftige Unterstützung bei der Durchführung der Pilotprojekte und der Erstellung dieser Materialien danken wir Stefanie Dorothee Bender, Carina Best, Sabine Graf, Lydia Korell, Matthias Kruse, Katharina Stumme, Melanie Weckesser und Katharina Wernz. Weiterer Dank gilt Mirjam Besier, Marie Funck, Frauke Richter und Alexander Schneider für die Erstellung der Kompetenzraster und Checklisten. Darüber hinaus danken wir den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern der Neubergschule, Doris Berg, Ulla Holzner, Ulrike Stammnitz Fadani, Sabine Zelinka und Markus Ranzenberger, die durch ihr großes Engagement maßgeblich an der Weiterentwicklung dieses Projekts beteiligt waren. Besonderer Dank gilt Judith Steiner, die die Ideen für die Illustrationen in diesem Buch entwickelt hat.

*Britta Klopsch, Anne Sliwka, Mara-Sophie Schmidt*

# Theoretische Grundlagen

2

## In diesem Kapitel erfahren Sie,

- wie dieses Projekt die Literacy-Bildung von Kindern stärkt
- wie dieses Projekt die nationalen Bildungsstandards der KMK für den Primarbereich aufgreift
- welche Lernziele mit diesem Projekt verfolgt werden können
- wie Projekte in der Schule als »Entwicklungsaufgaben« zum Gelingen des Lebens beitragen
- welche Form der Leistungsorientierung und -rückmeldung in diesem Projekt angestrebt wird



## Das Literacy-Konzept

Unser Schulsystem steht im Bereich der Literacy-Bildung, also der Heranführung von Schülerinnen und Schülern an das Lesen und Schreiben von Texten, vor besonderen Herausforderungen. Dank der internationalen Vergleichsstudien IGLU (4. Klasse) und PISA (15-Jährige) wissen wir, dass etwa ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler in Deutschland deutliche Schwierigkeiten hat, kompetent zu schreiben und anspruchsvolle Texte sinnverstehend zu lesen. Doch nicht nur Schülerinnen und Schüler auf der niedrigsten Kompetenzstufe sollten Anstoß sein, im Schreiben und im Lesen neue Wege zu beschreiten. Im internationalen Vergleich ist auch die Spitzengruppe der Schülerinnen und Schüler zu schmal: So ist die Spitzengruppe beim Lesen in England in der IGLU-Studie 2011 mit 18 Prozent der Schülerschaft fast doppelt so groß wie in Deutschland. Laut PISA 2009 lesen in Kanada mit 14 Prozent der Schülerschaft auch etwa doppelt so viele 15-jährige Schülerinnen und Schüler wie in Deutschland auf der höchsten Kompetenzstufe.

Ein Projekt wie das in diesem Buch vorgestellte ermöglicht Literacy-Bildung in einem umfassenden Sinn: Es setzt auf die Freude, die es Kindern macht, sich selbst als »Meister« im Schreiben zu erleben. Kinder werden zu »Schriftstellern«, die ihr eigenes Buch schreiben, illustrieren und öffentlich vorstellen. Sie erleben Schule damit als authentischen Handlungsraum, in dem sie Autoren statt einfach nur Schüler sind. Je mehr es dabei gelingt, diesen Prozess von der ersten Schreibidee bis hin zur Vorstellung des eigenen Buches vor Eltern, Geschwistern, Großeltern und Freunden zu einer authentischen Erfahrung der Persönlichkeitsentwicklung zu machen, desto größer sind die Freude der Kinder am Arbeitsprozess selbst und die Vorfreude auf den Moment, in dem sie das eigene Buch stolz in den Händen halten – und desto eher kann man von nachhaltiger Literacy-Bildung sprechen.

## Weiterführende Literatur

- Bos, W., et al. (2012): IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.



## Wie ist dieses Projekt durch die Bildungsstandards im Fach Deutsch der Primarstufe legitimiert?

2.1

»Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, bei den Kindern Freude am Umgang mit Sprache zu wecken, zu steigern, sie zum Lesen und Schreiben zu motivieren und dafür zu sorgen, dass sie sich dabei von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben können« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 43).

Fast jeder Lehrer und jede Lehrerin wird diesem Zitat zustimmen können. Der dort formulierte Anspruch ist leicht nachvollziehbar, impliziert aber auch die Herausforderungen für die

Gestaltung des eigenen Unterrichts: Wie kann man denn bei den Kindern wirkliche Freude am Umgang mit Sprache wecken? Wie kann es tatsächlich gelingen, die Motivation zum Schreiben bei den Kindern zu steigern? Und wie können sich die Kinder dabei als kompetent und erfolgreich erleben?

In Anlehnung an den Gedanken des freien Schreibens erhalten die Kinder im vorliegenden Projekt die Chance, Schreiben als subjektiv bedeutsam zu erfahren (vgl. Spitta 1992, S. 31): Von Anfang an stehen die Ideen der Kinder im Mittelpunkt und werden ernst genommen. Die Lehrperson steht beratend zur Seite, nimmt aber keine belehrende Rolle ein. So erhalten die Schülerinnen und Schüler viel Raum, ihre eigenen Ideen zu entfalten. Die Kinder erleben sich als kompetente, eigenverantwortliche Autoren und werden auf diese Weise zum Schreiben motiviert. Sie bekommen die Möglichkeit, den Schreibprozess selbstständig zu gestalten, und werden dabei unterstützt, wichtige Teilaspekte des Schreibens miteinander zu verbinden: »Texte planen, aufschreiben und überarbeiten« (vgl. KMK 2005, S. 8).

Im Folgenden geben wir einen kurzen Überblick über die Anforderungen der Bildungsstandards, die durch das Projekt »Schüler schreiben Bücher« abgedeckt werden.

## **Texte verfassen**

---

Im Mittelpunkt des Projekts steht die Textproduktion.

Bezug zu den Standards für die Primarstufe (KMK 2005, S. 11):

- Schreibabsicht, Schreibsituation, Adressaten und Verwendungszusammenhang klären
- sprachliche und gestalterische Mittel und Ideen sammeln: Wörter und Wortfelder, Formulierungen und Textmodelle
- verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben: Erlebtes und Erfundenes; Gedanken und Gefühle; Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen; Erfahrungen und Sachverhalte
- Lernergebnisse geordnet festhalten und auch für eine Veröffentlichung verwenden
- Texte an der Schreibaufgabe und auf Verständlichkeit und Wirkung überprüfen
- Texte in Bezug auf die äußere und sprachliche Gestaltung und auf die sprachliche Richtigkeit hin optimieren
- Texte für die Veröffentlichung aufbereiten

## **Texte gestalten**

---

Die Kinder gestalten ihre geschriebenen Texte zweckmäßig in Hinsicht auf eine spätere Veröffentlichung (z. B. Klassenbibliothek, Präsentation). Es ist ihnen freigestellt, ob sie ihre Texte mit Bildern veranschaulichen, die Texte mithilfe des Computers abtippen oder handschriftlich übertragen. Wichtig ist, dass die Kinder den Zweck erkennen, die Texte in eine gut lesbare Form zu bringen (es können aber auch Erwachsene dabei helfen, die Texte abzutippen). Den Kindern sollte in jedem Fall von Anfang bewusst gemacht werden, dass ihre Geschichten wirkliche Adressaten finden und innerhalb der Klasse/Schule veröffentlicht werden.

Bezug zu den Standards für die Primarstufe (vgl. KMK 2005, S. 10):

- Texte zweckmäßig und übersichtlich gestalten
- den PC – wenn vorhanden – zum Schreiben verwenden und zur Textgestaltung nutzen

## Texte präsentieren

---

Ganz wichtig für das subjektive Erfolgserlebnis der Schüler ist die abschließende Präsentation des eigenen Buches vor der Schulöffentlichkeit.

Bezug zu den Standards für die Primarstufe (vgl. KMK 2005, S. 12f.):

- selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen
- bei Lesungen und Aufführungen mitwirken

## Richtig schreiben

---

Die Rechtschreibung spielt in diesem Projekt eine untergeordnete Rolle. Eventuelle Grammatik- und Rechtschreibfehler stehen zu Beginn nicht im Fokus der Betrachtung. Allerdings sollten den Kindern im Klassenraum Nachschlagewerke und Wörterbücher zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrkraft kann die Schülerinnen und Schüler durchaus auf etwaige Fehler aufmerksam machen und Rechtschreibstrategien vorschlagen, doch rücken die Fehler erst in der Schlussredaktion in den Blick, um die Motivation beim Schreiben nicht zu gefährden.

Bezug zu den Standards für die Primarstufe (vgl. KMK 2005, S. 11):

- Rechtschreibhilfen verwenden (Wörterbuch nutzen, Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen)
- Arbeitstechniken nutzen (methodisch sinnvoll abschreiben, Übungsformen selbstständig nutzen, Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren)

## Lernziele

---

2.2

Das Projekt wird einem modernen Lehr-Lern-Begriff gerecht, der den *Prozess* der Arbeit stärker in den Blick nimmt und als dem *Produkt* gleichberechtigt ansieht. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler ist dabei Ansatzpunkt für ihre individuelle Förderung und Weiterentwicklung (vgl. Winter 2011, S. 70). Dies ist für Lehrkräfte und Kinder im vorliegenden Projekt besonders gut nachzuvollziehen und umzusetzen.

Der lange Vorgang des Buchschreibens ist ideal dafür geeignet, den Prozess-Charakter des Lernens in den Vordergrund zu rücken. Der Unterricht bewegt sich damit weg von einer reinen Bewertung der Inhalte und des fachlichen Wissens hin zu einem kompetenzorientierten Umgang mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, die sich individuell erlernen und einüben lassen. Diese Prozessorientierung kann durch das Formulieren eigener Lernziele und Meilensteine, durch individuelle Selbstbewertung und Reflexion und durch Rückmeldungen anderer Kinder oder der Lehrkraft eingeleitet und unterstützt werden. Jedes Kind kann anhand spezifischer Entwicklungsaufgaben ein individuelles Erfolgserlebnis erreichen.



### Entwicklungsaufgaben

In der Entwicklungspsychologie geht man davon aus, dass der Mensch in jeder Lebensphase unterschiedlichen Aufgaben oder Herausforderungen gegenübersteht.

In der Schule können besondere Projekte die Rolle solcher Entwicklungsaufgaben einnehmen. So mag es für ein Kind zunächst unerreichbar erscheinen, ein eigenes Buch zu konzipieren, zu schreiben und zu illustrieren.

Wenn eine so anspruchsvolle Aufgabe wie das Schreiben eines eigenen Buches dann dennoch erfolgreich gemeistert wird, kommt es zu einer positiven Verstärkung: Das Kind hatte Erfolg in seinem Handeln, hat etwas zu Ende gebracht und ist stolz auf sein Ergebnis. Dieses Aha-Erlebnis wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept des Kindes aus und legt die Grundlage für die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, mit der es an neue, anspruchsvolle Aufgaben herangeht, bei denen es die neu erworbenen Kompetenzen einsetzen kann. So tragen Projekte in der Schule als »Entwicklungsaufgaben« zum Gelingen des Lebens bei. Die Erfahrungen, die das Kind dabei gemacht hat, wird es nie mehr vergessen. Sie dienen als stärkender Bezugspunkt für weitere Projekte: Das Kind traut sich zu, auch andere Aufgaben, die die im Projekt erworbenen Kompetenzen erfordern, in Zukunft erfolgreich zu bewältigen.

Als Zielsetzung des Projekts können gleichermaßen prozess- wie produktorientierte Aspekte angesehen werden: Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen und formulieren eigene Ideen innerhalb des Schreibprozesses
- gestalten passende Illustrationen
- lernen, über einen mehrmonatigen Zeitraum an einem Ziel zu arbeiten
- erkennen den Wert von Rückmeldungen und Überarbeitungsprozessen
- reflektieren ihre Arbeitsergebnisse und den Weg dorthin

Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht nur die an sie gestellten Anforderungen kennen, sondern auch den Prozess als steuerbar und beeinflussbar erleben. Dies wird im hier vorliegenden Projekt durch die individuelle Gestaltung des Schreibprozesses (vgl. Kapitel »Der Weg zum eigenen Buch«, S. 40) ermöglicht.

## 2.3 | Metakognitive Prozesse



Die Schülerinnen und Schüler werden in diesem Projekt immer wieder dazu aufgefordert, ihr eigenes Lernen zu dokumentieren und zu reflektieren, um auf dieser Grundlage im Gespräch mit der Lehrkraft Meilensteine zu erarbeiten. Dazu werden den Kindern unterschiedliche Arbeitsblätter an die Hand gegeben, die diesen Prozess stützen (vgl. z. B. das Kompetenzraster, S. 54–59; Tippkarten, S. 59–83; Lektorengespräche, S. 48–52; Autorenkonferenzen, S. 84–96). Der Schreibprozess verlangt also die Fähigkeit zur Selbstregulation.

Bei der Gestaltung von Lernsettings, die selbstbestimmtes Lernen in den Mittelpunkt stellen, hat es sich als hilfreich erwiesen, mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam größere Fernziele zu vereinbaren, die von graduell ansteigenden Nahzielen begleitet werden (vgl. Sliwka 2008, S. 144).

Das Fernziel besteht hierbei darin, ein eigenes Buch zu schreiben. Die Nahziele sind weit aus differenzierter und können den folgenden Kompetenzen zugerechnet werden:

- Beratungskompetenz (Beratung geben)
- Überarbeitungskompetenz (Beratung annehmen)
- Problemlösekompetenz (Beratung und/oder Hilfestellung suchen)
- Selbstorganisation (Arbeitsverhalten, Ordnung und Strukturierung des Arbeitsprozesses)
- Schreibkompetenz (Schreibidee, innere Logik, Wortwahl, wörtliche Rede)

Die Vereinbarung von Nahzielen, die sich aus diesen Kompetenzen ableiten lassen, kann die Handlungs- und Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler unterstützen, da sie durch kürzere (eigene) Rückmeldeschleifen in ihrem Lernprozess gestärkt werden (vgl. Sliwka 2008, S. 144).

Die Verwirklichung von Rückmeldeschleifen ist im Hinblick auf die Durchführung von Projekten, die sich über einen längeren Zeitraum hinziehen, besonders sinnvoll. Bei uns sind sie durch den »Weg zum eigenen Buch« (S. 40–45) und die selbstständig formulierten Lernziele nach Beratungsgesprächen (»Ergebnis des Lektorengesprächs«, S. 51) verpflichtender Bestandteil des Prozesses.



## Notengebung

2.4

### Mastery-Orientierung

In der pädagogischen Psychologie werden zwei Grundformen der Leistungsorientierung unterschieden:

- Ein Schüler, der performanceorientiert ist, strengt sich primär an, um für seine guten Leistungen formale Anerkennung, z. B. in Form guter Noten, zu erhalten und diese als Selbstwertstabilisator zu benutzen. Er oder sie sucht den Vergleich mit anderen Kindern (soziale Bezugsnorm), um mit entsprechend guten Leistungen »hervorzustechen«.
- Zeigt ein Schüler eine Mastery-Orientierung, dann geht es in erster Linie um die Leistung selbst: Das Kind hat Freude an der Leistung und erlebt sich als kompetent. Es möchte sein eigener »Meister« werden, daher der Begriff »Mastery-Orientierung«. Der soziale Vergleich mit anderen Schülern bleibt bei einer Mastery-Orientierung untergeordnet. Die Schülerinnen und Schüler wollen ihre Sache möglichst gut machen, weil sie Freude an der Sache selbst haben und sich als selbstwirksam erleben.

Zu oft fördert die Schule durch den Vergleich der Kinder untereinander (soziale Bezugsnorm) und die notenbasierte Leistungsbewertung eine Performance-Orientierung. Für die Entwicklung einer intrinsischen Leistungsmotivation und das Erleben von Zufriedenheit mit sich selbst und der eigenen Leistung hat die Mastery-Orientierung jedoch viele Vorteile: Sie stärkt das Selbstwertgefühl der Kinder und hilft ihnen bei der Entwicklung persönlicher Qualitätsmaßstäbe. Durch formative Rückmeldung auf der Grundlage der individuellen Bezugsnorm (Vergleich mit dem vorherigen Leistungsstand des Kindes) und der kriterialen Bezugsnorm (anhand eines gestuften Kriterienrasters) können Lehrer bei ihren Schülerinnen und Schülern eine Mastery-Orientierung fördern.

### Weiterführende Literatur

- Dweck, C.S. (1985): Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: an achievement goal analysis. In: Ames, C., und Ames, R. (Hrsg.): Research on motivation in education. Band 2: The classroom milieu. Orlando: Academic Press, S. 289–305.
- Dweck, C.S., und Leggett, E.L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. In: Psychological Review 95, S. 256–273.





Mit der skizzierten Form der Leistungsdokumentation und -rückmeldung streben wir eine Mastery-Orientierung der Schülerinnen und Schüler an. Auch aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen ist es sinnvoll, die individuelle und kriteriale Bezugsnorm gegenüber der sozialen Bezugsnorm in den Vordergrund zu stellen.

Deswegen haben wir uns entschieden, die von den Kindern geschriebenen Bücher zwar zu *bewerten*, aber nicht zu *benoten*.

## 2.5 | Reflexionsprozesse

»Je mehr Gespräche über das Lernen zum Ritual werden, desto selbstbewusster und differenzierter antworten die Kinder. Es geht ihnen wie uns: Wahrnehmungsübungen für Lernfortschritte stiften Zufriedenheit und Selbstvertrauen« (Petersen 1998, S. 29).

Gespräche über das eigene Lernen und die damit in Verbindung stehende Reflexion des eigenen Lernprozesses führen dazu, dass Kinder lernen, sich präziser auszudrücken und selbstsicherer aufzutreten. Sie erleben sich selbstwirksam im eigenen Lernprozess und lernen, selbstständig Entscheidungen für eigenständiges Handeln zu treffen. Ihre Persönlichkeit kann sich so entwickeln und reifen – eine Aufgabe, die auch im Deutschunterricht unterstützt werden soll.

Dennoch sind Reflexionsprozesse im Unterricht kaum vorgesehen. Während sich Lehrkräfte über die Unselbstständigkeit der Kinder beklagen, können viele Schülerinnen und Schüler über das Zustandekommen ihrer Leistung nur vage Aussagen machen (vgl. Petersen 1998, S. 29, und Klippert 2008, S. 18). Wer sich aber selbst als kompetent erleben und präsentieren will, muss um seine Stärken und Schwächen wissen. Eine notwendige Voraussetzung dafür besteht darin, über Lernprozesse nachzudenken, sich reflektierend mit den eigenen Fähigkeiten auseinanderzusetzen und das bisher Geleistete kritisch zu betrachten.

Dies kann von Kindern jedoch nur geleistet werden, wenn man sie gezielt dazu anleitet, konkrete Lernhandlungen wahrzunehmen, und sie immer wieder darin unterstützt, diese Lernhandlungen zu reflektieren und daraus Konsequenzen für das weitere Lernen zu ziehen (vgl. Hilzensauer 2008, S. 10).

Das hier vorgestellte Buchprojekt greift dies auf, indem es Schülerinnen und Schüler dazu anregt, den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Dies kann in unterschiedlichen Phasen durch unterschiedliche Arbeitsschritte geschehen:



- im individuell gestalteten Schreibprozess durch Tippkärtchen (S. 59–83), Kompetenzraster (S. 54–58) und den »Weg zum eigenen Buch« (S. 40–45)
- in der Autorenkonferenz (S. 84–96) durch Anregungen anderer Kinder
- in Lektorengesprächen (S. 48–52) mit der Lehrkraft

### Reflexionsanlässe im Schreibprozess



Die Reflexionsanlässe im Schreibprozess dienen dazu, bereits durchgeführte Arbeitsschritte zu überdenken und zu überarbeiten. Hilfestellungen hierzu werden im vorliegenden Buch durch die Tippkärtchen angeboten (S. 59–83).

Darüber hinaus bieten gezielt angeleitete Reflexionen die Möglichkeit, einen Schritt zurückzutreten und eigene Leistungen bzw. die im Prozess entstehenden Schwierigkeiten zu betrachten. Den Kindern wird hierzu das Arbeitsblatt »Der Weg zum eigenen Buch« (S. 41 f.) an die Hand gegeben, mit dessen Hilfe sie nach jeder Einheit einschätzen können, wie schwer

bzw. leicht ihnen der entsprechende Schritt gefallen ist und welche Arbeitsschritte als Nächstes verfolgt werden sollen.

Zusätzlich sollten den Schülerinnen und Schülern eine Checkliste (S. 58) und ein Kompetenzraster (S. 55 ff.) zur Verfügung gestellt werden, die ihnen die Gelegenheit geben, unterschiedliche Kernkompetenzen, die im Prozess notwendig sind, gezielt zu steuern. Diese Kompetenzen sind:



- Beratungskompetenz: Beratung geben
- Überarbeitungskompetenz: Beratung annehmen in den Dimensionen »Nachvollziehen« und »Einarbeiten«
- Problemlösekompetenz: Beratung und/oder Hilfestellung suchen
- Selbstorganisation: Arbeitsverhalten, Ordnung und Strukturierung des Arbeitsprozesses reflektieren
- Schreibkompetenz: Schreibidee entwickeln, innere Logik beibehalten, unterschiedliche Wortwahl berücksichtigen, Verwendung der wörtlichen Rede

Der Umgang mit dem Kompetenzraster sollte von der Lehrkraft vorgestellt werden, nachdem die Kinder mit dem Schreiben begonnen haben. Dazu bietet es sich an, gemeinsam das Raster anzuschauen, eine oder mehrere Kompetenzen auszuwählen und sich in Bezug auf diese einzuschätzen (siehe auch S. 54). Die Kompetenzbeschreibung der jeweils nächsthöheren Stufe gibt den Kindern Hinweise, wie sie sich verbessern können, d. h. welche konkreten Aspekte zu einer qualitätvolleren Arbeit beitragen können.

Die Checkliste enthält ebenfalls Hinweise für den Schreibprozess: nicht in Form eines abgestuften Rasters, sondern in Form einer Liste von Arbeitsschritten, die das Kind abhakt, wenn es sie erledigt hat.

Sowohl das Kompetenzraster als auch die Checkliste helfen den Schülerinnen und Schülern, den Prozess der Bucherstellung zu strukturieren.

## Die Autorenkonferenz als Reflexionsphase

Schreibkonferenzen sind ein festes Element des Deutschunterrichts (vgl. z. B. Spitta 1992, 1993 und 1997). Wir haben diese Methode aufgegriffen und in das Projekt eingebettet. Deswegen nennen wir die Schreibkonferenz »Autorenkonferenz«.

Die Autorenkonferenz bietet eine weitere Reflexionsmöglichkeit (siehe S. 84–96). Zunächst schätzen die Kinder Abschnitte ihrer Geschichte selbst ein. Dann wird die Geschichte vorgelesen, und das vorlesende Kind erhält von den anderen Kindern eine Rückmeldung zu den Elementen, die es zuvor selbst eingeschätzt hat.

Ein Nachdenken über den vergangenen und weiteren Schreibprozess wird so erleichtert. Eine Autorenkonferenz könnte man damit als »Reflexion der eigenen Geschichte mithilfe der anderen Kinder« definieren, an deren Ende die Kinder eigene Ziele formulieren, die das weitere Vorgehen strukturieren. Im Gegensatz zu den Kompetenzrastern werden hier nicht allgemeine Aspekte einer »Buchschreibkompetenz« thematisiert, sondern – wie in der Aufsatzerziehung – konkrete Tipps gegeben. So können auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ihren Mitschülern Rückmeldungen geben. Die Überarbeitungs- bzw. Problemlösekompetenz kann dadurch individuell auf ein Niveau angepasst werden, das Schülerinnen und Schülern jedes Leistungsstandes gerecht wird.



## Reflexion durch Lektorengespräche

Während des gesamten Schreibprozesses empfiehlt es sich, Lektorengespräche mit Kindern zu führen. Diese Gespräche können zweierlei Zielrichtung besitzen: Zunächst können sie Hilfestellungen im Schreibprozess bieten, indem sie gezielt Hinweise auf Schwächen des Manuskripts und Tipps zur Weiterarbeit geben. Lektorengespräche dieses Typs sind im Kapitel »Hilfestellung durch Lehrkräfte: Lektorengespräche« (S. 48) dargestellt. Darüber hinaus können die Gespräche den Lernprozess der Kinder unterstützen, indem sie die Reflexionsfähigkeit der Kinder anbahnen, begleiten und stärken. In einem solchen Gespräch werden die bislang durchgeführten Schritte besprochen und die dabei erzielten Erfolge der Schülerinnen und Schüler festgehalten. Hilfreich sind Fragen, die sich auf das bisher Geleistete konzentrieren: Was habe ich bis jetzt erreicht? Was ist mir gelungen? Was ist mir schwergefallen?



Die möglichen Antworten auf solche Fragen können mithilfe des Arbeitsblatts »Der Weg zum eigenen Buch« von den Kindern dargestellt werden (S. 40). Die darin individuell formulierten Lernschritte bieten wertvolle Hilfestellungen, um in den Reflexionsprozess einzusteigen, Stärken und Schwächen zu erkennen, diese in Worte zu fassen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten.



Die Kinder können darüber hinaus dazu angehalten werden, immer wieder mithilfe des Kompetenzrasters ihr Vorgehen zu überprüfen und zu verbessern (S. 54). Die Lehrkraft kann ebenfalls ein Kompetenzraster mit ihrer Einschätzung der jeweiligen Kompetenz der Kinder ausfüllen und dann im Gespräch die (möglicherweise unterschiedliche) Wahrnehmung abgleichen und besprechen.



Aufbauend auf der Analyse des Leistungsstandes der Kinder durch die Kompetenzraster bietet es sich an, Ziele zu vereinbaren und auf einem Arbeitsblatt (»Ergebnis des Lektorengesprächs«, S. 51) festzuhalten. Diese Ziele können von den Kindern in den nächsten Wochen herangezogen werden, um auf dem Blatt »Der Weg zum eigenen Buch« (S. 40) die nächsten Arbeitsschritte festzulegen.

Im nächsten Lektorengespräch kann auf diese Zielvereinbarung Bezug genommen werden, um weitere (Fort-)Schritte zu verdeutlichen und um den Zusammenhang zwischen Zielen und Lernergebnissen (vgl. Brunner 2003, S. 89) zu erkennen.

Der formativen Rückmeldung wird damit in diesem Projekt ein hoher Stellenwert beigemessen. Der folgende Theoriebaustein »Formative Rückmeldung« fasst hierzu die wichtigsten Informationen noch einmal zusammen.



### Formative Rückmeldung

Die bildungswissenschaftliche Forschung belegt, dass traditionelle Formen der Leistungsüberprüfung mit Tests, Klassenarbeiten und Prüfungen komplexe schulische Lernziele nicht angemessen überprüfen können. Zudem ist die inhaltliche Aussagekraft von Noten in Lernprozessen gering: So enthalten Noten zu wenig Informationen darüber, wo ein Schüler in Relation zu spezifischen Bildungsstandards steht, ob er seine Leistungen verbessern konnte und welche kognitiven und metakognitiven Schritte notwendig sind, um die eigene Leistung zu verbessern und sich dabei weiterzuentwickeln.

In den angelsächsischen und skandinavischen Schulsystemen wurde daher unter dem Leitbild »assessment for learning« ein Paradigmenwechsel eingeleitet: Schulische Leistungsrückmeldung soll demnach in erster Linie der Förderung des Lernens und der Stärkung der Leistungsmotivation dienen. Dazu sind Formen der Rückmeldung erforderlich, die über die bloße Notengebung hinausgehen.

Nach der Definition von Black und Wiliam (2009) kann man von *formativer* Rückmeldung dann sprechen, wenn Lehrer, Schüler und Mitschüler unterschiedliche Belege für Schülerleistungen sammeln, interpretieren und heranziehen, um bessere Entscheidungen über die nächsten Schritte des Lernprozesses zu treffen.

#### Weiterführende Literatur

- Black, P. J., und Wiliam, D. (2009): Developing the theory of formative assessment. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21 (1), S. 5–31.
- Maier, U. (2010): Formative Assessment – ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (2), S. 293–308.



Was bedeutet das bezogen auf das Buchprojekt? Jedes der von den Kindern erstellten Bücher ist einzigartig und steht in engem Zusammenhang mit ihren individuellen Talenten und Interessen. Mithilfe von Kompetenzrastern, die wichtige Qualitätsmerkmale auf dem Weg zu einem guten Buch abbilden, können die Kinder selbst einschätzen, wo sie stehen und was die nächsten Schritte sind, um ihr Buch weiter zu verbessern. Im Buchprojekt erhalten sie von ihren Mitschülern Rückmeldung in einer Autorenkonferenz. Und im Lektorengespräch unterhält sich die Lehrkraft mit jeweils einem Kind über sein Buchmanuskript: Was ist gut? Was lässt sich verbessern? Welche Arbeitsschritte sind dazu erforderlich? Formative Rückmeldung in Gestalt von Autorenkonferenzen, Kompetenzrastern und Rückmeldegesprächen hilft den Kindern, sich die nächsten Ziele auf dem Weg zum eigenen Buch zu setzen. Deswegen ist formative Rückmeldung entscheidender Bestandteil dieses Projekts.



## 4

# Autorenkonferenz



In diesem Kapitel lesen Sie,

- warum Autorenkonferenzen integraler Bestandteil dieses Projekts sind
- wie Autorenkonferenzen gestaltet werden können

## 4.1

### Warum Autorenkonferenzen?

Für die Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, zu erleben, dass mit dem Schreibprozess eine gewisse Anstrengung verbunden ist. Diese Erfahrung führt oftmals dazu, dass die Schülerinnen und Schüler besonders stolz auf ihr Ergebnis sind.

Gleichzeitig müssen die Kinder erleben, dass sie bei schwierigen Schreib- und Überarbeitungsprozessen Unterstützung durch gezielte Hilfestellungen bekommen. Dazu gehört auch, den Kindern das Überarbeiten von Texten als etwas Selbstverständliches zu vermitteln (vgl. Nitz 2010, S. 26), wobei die Lehrkraft nicht belehrend, sondern beratend zur Seite stehen sollte. Es gilt, die Schülerinnen und Schüler zu Experten der eigenen Texte werden zu lassen, ihre Fähigkeit, andere Kinder beim Schreibprozess mit ihrem Wissen zu unterstützen, weiter auszubauen, und sie zur selbstständigen Überarbeitung ihrer Texte und zur Erprobung neuer Schreibstrategien zu ermutigen.

Zentrale Aufgabe der Autorenkonferenzen ist es, den Kindern eine authentische Rückmeldung darüber zu geben, wie andere Menschen die eigenen Texte verstehen und empfinden (vgl. Spitta 1992, S. 24). Es kommt zu einem Abgleich der eigenen Schreibabsichten und der tatsächlichen Wirkung des Textes auf andere (vgl. Nitz 2010, S. 27). Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, aus der emotionalen Verbundenheit mit ihren Texten herauszutreten, Distanz zu gewinnen und eine neue Sichtweise auf die eigenen Texte zu bekommen (vgl. Spitta 1992, S. 24). Autorenkonferenzen ermöglichen ein »gemeinsames öffentliches Nachdenken über Texte« (ebd.) und bieten den beteiligten Schülerinnen und Schülern die Chance, aus den Reaktionen der anderen Hinweise für eine Überarbeitung des eigenen Textes zu gewinnen (Spitta 1992, S. 13).

Die Autorenkonferenzen finden in lehrpersonunabhängigen Kleingruppen statt. Es kommt dadurch zu einer Arbeitsatmosphäre, die durch »authentisches Interesse« und »kindgemäßes Textverständnis« (Spitta 1993, S. 10) geprägt ist, was dazu führt, dass Anregungen unbelasteter angenommen werden können als etwa Korrekturvorschläge des Lehrers oder der Lehrerin (Spitta 1992, S. 21). Das Schreiben wird so nicht lediglich auf die Erfüllung von Lehrerwartungen hin ausgerichtet, sondern knüpft an das echte Interesse einer authentischen Zuhörerschaft an.

## Vorschläge zur Vorgehensweise und Nutzung der Materialien

4.2

### Folgende Materialien werden benötigt:

- Beobachtungsaufträge (S. 93–95)
- Arbeitsauftrag für die Autorenkonferenz (S. 89)
- Aufgaben- und Lösungsblatt »Einen Text überarbeiten« (S. 91f.)
- verschiedenfarbiges Papier, z. B. rot, grün, blau (für die Beobachtungsaufträge)
- Laminiergerät u. -folien (für den Arbeitsauftrag)
- abwischbarer Folienstift



Die kooperative Überarbeitung von Textstellen ist ein sehr komplexes Verfahren, das nicht nur ungeübte Kinder schnell überfordern kann (vgl. Steinig und Huneke 2007, S. 127). Deshalb sollten Autorenkonferenzen stets durch Beobachtungsaufträge erleichtert und strukturiert werden.

Im Vorfeld kann es darüber hinaus sinnvoll sein, Feedback zu üben, d. h. gemeinsam zu erarbeiten, was eine gute Rückmeldung ausmacht (z. B. positive wie negative Aspekte benennen, konkrete Vorschläge und Handlungsanweisungen formulieren). Dabei helfen Aufgaben- und Lösungsblatt »Einen Text überarbeiten« (S. 91 f.).



### Tipp

In einer Klasse, die wenig Erfahrung im Umgang mit Autorenkonferenzen hat, könnte eine solche Autorenkonferenz zunächst im Plenum durchgeführt werden.

Es bietet sich an, die Kinder dazu in Gruppen aufzuteilen, die zunächst alle einzeln auf einen Aspekt der Geschichte achten. Nachdem die Kinder die Geschichte gehört haben und sich Gedanken dazu gemacht haben, können sie in Kleingruppen von zwei bis drei Kindern ihre Ideen abgleichen und Tipps formulieren. Diese Tipps werden dann im Plenum an der Tafel gesammelt und auf ihre Schlüssigkeit überprüft. Abschließend können alle gemeinsam besprechen, ob die Kriterien eines guten Tipps tatsächlich erfüllt wurden.

Um kein Kind vor den Kopf zu stoßen, weil seine oder ihre Geschichte als Überarbeitungstext herangezogen wird, kann auch die Beispielgeschichte auf S. 88 verwendet werden.



Die konkrete Autorenkonferenz kann dann unabhängig von der Lehrkraft in Kleingruppen an den Texten der Kinder durchgeführt werden.

## Vorbereitung der Autorenkonferenz

4.3

Um eine transparente und strukturierte Durchführung zu ermöglichen, sollten Kleingruppen (etwa vier Kinder) gebildet werden. Dafür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten:

- Die Kinder dürfen selbst entscheiden, mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Der Vorteil der sich so ergebenden Gruppenkonstellation kann darin liegen, dass Kritikpunkte von Freunden leichter angenommen werden können als von anderen Kindern. Die Freundschaft kann jedoch auch dazu führen, dass weniger Kritik geübt wird und mehr Positives in den Vordergrund rückt.
- Je nach Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler könnten »leistungshomogene« Gruppen zusammengestellt werden, sodass sich besonders schwache Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf nur einen Beobachtungspunkt konzentrieren und leistungsstär-

kere Gruppen mehrere Kriterien bearbeiten. Für eine solche Konstellation können Sie die Beobachtungskarten individuell ändern.

- Es werden bewusst leistungsgemischte Gruppen gebildet, in denen nicht alle Kinder miteinander befreundet sind.
- Sie können sich als Lehrkraft aber auch dafür entscheiden, jeweils ein starkes Kind in eine schwächere Gruppe zu integrieren. Dieses Kind sollte nicht die eigene Geschichte vorlesen, sondern zuhören und Tipps geben. Dies kann zu sehr produktiven Anregungen führen.



Die Gruppen erhalten jeweils ein Übersichtsblatt, das das Vorgehen detailliert darstellt (»Arbeitsauftrag für die Autorenkonferenz«, S. 89) und anhand dessen unabhängig von der Lehrkraft die Autorenkonferenz durchgeführt werden kann. Dieser Arbeitsauftrag kann laminiert werden, sodass er immer wieder zu verwenden ist.

Vorab sollte zusätzlich geklärt werden, welches Kind bzw. wie viele Kinder ihre Geschichte in der Autorenkonferenz vorstellen. Es ist sinnvoll, im Laufe des Bucherstellungsprozesses mehrere Autorenkonferenzen durchzuführen und jeweils nur ein bis zwei Kinder dabei vorlesen zu lassen, um die Aufmerksamkeitsspanne der beratenden Kinder nicht überzustrapazieren.

## 4.4 Durchführung der Autorenkonferenz

Die Kinder entscheiden, welches Kind vorliest und auf welche(n) der drei Schwerpunkte sich die Konferenz konzentrieren soll:

- »Hat meine Geschichte einen roten Faden?«
- »Sind die handelnden Personen in meiner Geschichte lebendig beschrieben?«
- »Ist meine Geschichte abwechslungsreich geschrieben?«



Zur besseren Organisation der Materialien bietet es sich an, im Vorfeld die drei Themengebiete farblich zu unterscheiden, d. h. die Arbeitsblätter jeweils auf Papier einer Farbe zu kopieren. Um farbiges Papier zu sparen, können Sie die Arbeitsblätter (S. 93–95) in begrenzter Stückzahl laminieren. Die Kinder können dann einfach die Autorenkonferenz mit einem wasserlöslichen Folienstift in der Hand durchführen und die Arbeitsblätter am Ende für die nächste Autorenkonferenz abwischen.

Ein Vorteil der unterschiedlichen Papierfarben ist die größere Übersichtlichkeit: für die Aufbewahrung im Klassenzimmer, vor allem aber für die Kinder selbst, die dazu angehalten werden können, jede »Farbe« einmal im Schreibprozess für die eigene Geschichte heranzuziehen.



Bevor die Schülerinnen und Schüler in den Autorenkonferenzen die Texte vorstellen, sollte das vorlesende Kind eine Einschätzungskarte (S. 90) ausfüllen. Währenddessen können die anderen Kinder individuelle Beobachtungsschwerpunkte festlegen, um sicherzustellen, dass nicht nur ein Aspekt von allen Kindern beachtet wird. Während des Vorlesens konzentriert sich dann jedes Kind auf seinen Beobachtungsschwerpunkt und notiert dazu Verbesserungsvorschläge bzw. Tipps.

### Tipp I

Sollten Kinder schon sehr viele Seiten geschrieben haben, kann die Autorenkonferenz sehr langwierig und damit motivationshemmend werden. Fordern Sie die Kinder mit einem sehr langen Manuskript deshalb vorab dazu auf, einige Seiten herauszusuchen, zu denen sie Rückmeldungen erhalten möchten. Wenn das nicht der Anfang der Geschichte ist, können sie diesen einfach erzählen und dann die entsprechende Passage vorlesen.



### Tipp II

Alternativ zur Gruppenbildung ist es auch möglich, die Schülerinnen und Schüler in Paare aufzuteilen, bei denen jeweils ein Kind die Geschichte eines anderen liest und anschließend Rückmeldungen zur Geschichte gibt. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt in der schnelleren Beratung aller Kinder; der Nachteil ist, dass nur jeweils ein Kind Rückmeldungen gibt. Ein gemeinsames Gespräch mehrerer Kinder über ein Manuskript, aus dem sich durch den Austausch in der Gruppe weiterführende Tipps und Ideen entwickeln, findet dann nicht statt. Sinnvoll kann die Aufteilung in Zweiergruppen auch sein, wenn Kinder behaupten, »fertig« zu sein, oder im Schreibprozess nicht weiterkommen – und deswegen neue Anregungen benötigen, auch unabhängig von der Lehrkraft.



Nach dem Vorlesen besprechen die Kinder, was ihnen jeweils aufgefallen ist. Das beratene Kind muss abschließend das »Ergebnis der Autorenkonferenz« (S. 96) aufschreiben, auf dem nicht nur die Tipps der anderen Kinder notiert sind, sondern auch festgehalten wird, welche Aspekte das Kind verändern möchte.

Wichtig ist hierbei, dass keinem Kind Veränderungen am eigenen Text aufgedrängt werden (vgl. Nitz 2010, S. 22), sondern die Verbesserungsvorschläge zunächst nur als Anregung wahrgenommen werden: Die Kinder entscheiden selbst, wie sie mit ihnen umgehen möchten.

Sollten auch Anregungen inhaltlicher Art gemacht worden sein, die neue Aspekte für die Geschichte bedeuten, werden die Kinder dazu angehalten, diese auf dem »Roten Faden« (S. 39) zu notieren, der regelmäßig für den Überarbeitungsprozess herangezogen wird.





# Beispielgeschichte zur Einübung von Rückmeldungen

## Der Baum

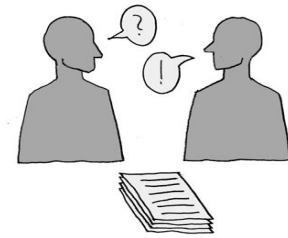
In den Weihnachtsferien sind meine Eltern und ich zum Skilaufen gefahren. Dort lag schon viel Schnee. Da habe ich mich sehr gefreut. Da habe ich gesagt: „Bitte, lass mich sofort loslegen. Ich habe doch meine Skier dabei!“ Da hat mein Vater die Skier ausgepackt und ich bin gleich zum Lift. Meine Eltern konnten mir gerade noch hinterher rennen, weil ich mich so beeilt hatte. Oben angekommen habe ich mir die Skier angeschnallt und schon ging es los. Da hat der Wind mir um die Ohren gepfiffen. Ein Mann war neben mir. Da war der Baum auf einmal viel näher als gedacht. Ich bin hingefallen und mein Bein hat mir so wehgetan, dass ich weinen musste. Da holt der Mann die Bergwacht, die mich ins Tal bringt. Im Krankenhaus wird mein Bein eingegipst und ich kann den ganzen restlichen Urlaub nicht mehr auf den Berg. So ein Pech!

---

### Aspekte, die mit den Kindern angesprochen werden können:

- inhaltliche Unklarheit:
  - Woher kam der Mann?
  - Wieso war da auf einmal ein Baum?
  - Wie kam der Unfall zustande?
  - Warum werden die Eltern nicht mehr genannt?
- Es könnte mehr wörtliche Rede (Sprechen/Denken) verwendet werden.
- Die Gefühle der Personen könnten deutlicher ausgedrückt werden.
- Die Satzanfänge könnten abwechslungsreicher sein.
- Die Überschrift passt nicht wirklich zur Geschichte.
- Die Erzählzeit wird nicht eingehalten.
- Adjektive/Adverbien könnten die Geschichte anschaulicher machen (meine neuen Skier; der Wind hat mir eiskalt um die Ohren gepfiffen; ein junger Mann; dass ich jämmerlich weinen musste ...)

# Arbeitsauftrag für die Autorenkonferenz



## Vorbereitung

1. Wählt ein Kind aus, das vorliest.
2. Überlegt euch, welche Autorenkonferenz ihr durchführen wollt: „Roter Faden“, „Lebendige Geschichte“ oder „Abwechslungsreiche Geschichte“?
3. Holt euch die passenden Beobachtungskarten und einen Folienstift.

Zunächst muss das Kind, das seine Geschichte vorliest, das Arbeitsblatt zur eigenen Einschätzung ausfüllen. In dieser Zeit überlegen die anderen Kinder:

4. Wer achtet auf was? Jeder kreuzt auf dem Beobachtungsauftrag an, auf was er oder sie achtet.

## Vorlesen und Zuhören

5. Nun wird die Geschichte vorgelesen: Hört genau zu! Notiert danach Verbesserungsvorschläge.

## Nachbereitung

6. Sprecht gemeinsam über die Dinge, die euch aufgefallen sind.
7. Das Kind, das vorgelesen hat, muss jetzt überlegen:
  - Welche Tipps hast du bekommen?
  - Worauf willst du achten? Was willst du verändern?
  - Notiere dies als Ergebnis der Autorenkonferenz (auf dem Arbeitsblatt).
8. Hefte das Ergebnis in deinem Ordner (Bereich: Tipps für mein Buch) ab.

# Einschätzungsbogen: Autorenkonferenz

<b>Thema: „Meine Geschichte hat einen roten Faden“</b>				
→ Wie schätzt du deine Geschichte vor dem Vorlesen ein?				
Ich habe				
• eine passende Überschrift gefunden, die neugierig macht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• in der Einleitung die wichtigsten W-Fragen beantwortet (Wann?, Wer?, Wo?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• die Erzählzeit eingehalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• alles genau erzählt und nichts ausgelassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• einen guten Schluss für meine Geschichte gefunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Thema: „Die Personen in meiner Geschichte sind lebendig“</b>				
→ Wie schätzt du deine Geschichte vor dem Vorlesen ein?				
Ich habe				
• die Personen in meiner Geschichte lebendig beschrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• den Personen in meiner Geschichte Namen gegeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• die Personen in meiner Geschichte miteinander sprechen lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• die Gefühle der Personen beschrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Thema: „Meine Geschichte ist abwechslungsreich geschrieben“</b>				
→ Wie schätzt du deine Geschichte vor dem Vorlesen ein?				
Ich habe				
• abwechslungsreiche Satzanfänge gefunden und nicht immer mit den gleichen Wörtern begonnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• langweilige Wiederholungen vermieden (z. B. andere Wörter für „sagen“ gefunden wie „erzählen“, „fragen“, „antworten“, „berichten“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• die Dinge in der Geschichte genau beschrieben und passende Adjektive benutzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>