

Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens

Daniela Merklinger

Abstract

Fünffährige Vorschulkinder können in der Regel noch nicht selbst schreiben. Aber auch wenn sie den medialen Aspekt des Schreibens, das Handwerk also, noch nicht beherrschen, haben viele von ihnen Vorstellungen von Schriftlichkeit und vom Schreiben – jeweils abhängig von ihren vorausgegangenen Literacy-Erfahrungen. Gibt man Kindern im letzten Jahr vor der Schule die Möglichkeit, einem erwachsenen Skriptor eigene Gedanken zu gehörten Geschichten zu diktieren, so können sie Autoren sein und ihre Vorstellungen von Schriftlichkeit und Schreiben (und damit ihr implizites Wissen) in der Diktiersituation erproben – und gleichzeitig auch Neues erfahren, z.B.:

- Über die Langsamkeit des Schreibens.
- Über die Vergegenständlichung der Gedanken auf dem Papier.
- Über die damit einhergehende Möglichkeit der Distanzierung.
- Über die Notwendigkeit, einen Gedanken ohne die direkte Reaktion eines Gegenübers selbstständig zu entfalten, wobei der Text alle Informationen enthalten sollte, die ein fremder Leser zum Verständnis benötigt.
- Über die Bedeutung der genauen Wortwahl in der Schriftlichkeit. Denn auf das, was man schreibt, kann sich ein anderer im Nachhinein berufen.
- Über den Formaspekt von Sprache und Schrift.

Möchte man Kindern, die noch nicht selbst schreiben können, diese Lernräume eröffnen, dann gilt es, einen Weg zu beschreiten, der sie – trotz medialer Mündlichkeit in der Produktionsweise – eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen lässt. Denn nur so ist für sie ein Zugang zu der konzeptionellen Dimension des Schreibens überhaupt möglich. Voraussetzung dafür ist, dass eine Situation der Distanz-kommunikation entsteht. Was es dabei aus Sicht des Skriptors zu beachten gilt und welche Rolle die Langsamkeit des Mediums der Schriftzeichen in diesem Zusammenhang spielt, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Schlüsselwörter

Literalität – Diktieren im Vorschulalter – frühe Zugänge zu Schriftlichkeit – Sprachförderung – Schreiben – Kindergarten

Autorin

Daniela Merklinger hat Lehramt für die Klassen 1-10 mit den Fächern Deutsch und Englisch studiert. Nach dem Referendariat war sie 3 Jahre als Klassenlehrerin an einer Hamburger Grundschule tätig. Seit August 2007 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutschdidaktik an der Universität Hamburg. Der Titel ihres Dissertationsvorhabens heißt: Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit – eine explorative Studie zum Diktieren.

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

Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens

Daniela Merklinger

Fünffährige Vorschulkinder können in der Regel noch nicht selbst schreiben. Aber auch wenn sie den medialen Aspekt des Schreibens, das Handwerk also, noch nicht beherrschen, haben viele von ihnen Vorstellungen von Schriftlichkeit und vom Schreiben – jeweils abhängig von ihren vorausgegangenen Literacy-Erfahrungen. Gibt man Kindern im letzten Jahr vor der Schule die Möglichkeit, einem erwachsenen Skriptor¹ eigene Gedanken zu gehörten Geschichten zu diktieren, so können sie ihre Vorstellungen von Schriftlichkeit und Schreiben (und damit ihr implizites Wissen) in der Diktiersituation erproben – und gleichzeitig auch Neues erfahren:

z.B. über die Langsamkeit des Schreibens, über die Vergegenständlichung der Gedanken auf dem Papier, über die damit einhergehende Möglichkeit der Distanzierung und über die Notwendigkeit, einen Gedanken ohne die direkte Reaktion eines Gegenübers selbstständig zu entfalten, wobei der Text alle Informationen enthalten sollte, die ein fremder Leser zum Verständnis benötigt. Dies wird auch als ‚dekontextualisierter Sprachgebrauch‘ bezeichnet.

Im Gegensatz zum sympraktischen Sprachgebrauch, bei dem Sprache „als Teil einer Handlungspraxis fungiert, (und) untrennbar mit dem nichtsprachlichen Kontext verflochten“ ist (Andresen 2002, S.9), vermag dekontextualisierte Sprache eigene Kontexte zu schaffen. Spätestens beim Lesen- und Schreibenlernen stehen Kinder vor der Aufgabe, die Ebene des sympraktischen Sprachgebrauchs zu überschreiten. Nur dann sind ihre eigenen Texte auch ohne Rückgriff auf den Kontext der Schreibsituation aus sich selbst heraus verständlich (vgl. Andresen 2005, S.71). Diesen Anspruch stellt die hier vorgestellte Diktiersituation auch.



Skriptorin und diktierendes Kind

Darüber hinaus können die Kinder beim Diktieren etwas über die Bedeutung der genauen Wortwahl erfahren, die erst mit der Schriftlichkeit wichtig wird (vgl. zur „Idee der Wörtlichkeit“ Hartmut Günther 1997, S. 68). Denn auf das, was man schreibt, kann sich ein anderer im Nachhinein berufen. Auch auf den Formaspekt von Sprache und Schrift werden viele Kinder in der Diktiersituation aufmerksam.

Beim Diktieren eine ‚Haltung des Schreibens‘ entwickeln

Kinder können in der Diktiersituation eine ‚Haltung des Schreibens‘ entwickeln und auf diese Weise ‚ohne Stift schreiben‘ – allerdings nur dann, wenn eine Situation der Distanzkommunikation entsteht und die Kinder dem Skriptor nicht im Sinne der Mündlichkeit einfach nur etwas erzählen. Wie es gelingen kann, die Kinder an eine ‚Haltung des Schreibens‘ heranzuführen, was dabei aus Sicht des Skriptors zu beachten ist und welche Rolle das Medium der Schriftzeichen dabei spielt, werde ich in diesem Beitrag genauer ausführen. Denn nicht nur das Kind, auch der Skriptor muss sein Handeln in der Diktiersituation auf Schriftsprachlichkeit ausrichten. Die ‚Haltung des Schreibens‘ entwickelt sich folglich von zwei Seiten aus in der gemeinsamen Interaktion zwischen Skriptor und Kind. Das Wort ‚entwic-

¹ Personenbezeichnungen, die verallgemeinernd gebraucht werden, verwende ich in der männlichen Form. Weibliche Personen sind trotzdem mitgemeint. Handelte es sich in einer interpretierten Diktierszene jedoch um eine Schreiberin, dann verwende ich die weibliche Form ‚Skriptorin‘.

keln' hat in diesem Zusammenhang dann eine doppelte Bedeutung. Es meint das Kind wie auch den Skriptor.

In ihrem Beitrag *Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext* hat Mechthild Dehn (2009) mein Untersuchungsvorhaben vorgestellt und dabei in ihrer Analyse einen Schwerpunkt auf die Aufgabenstellung und – damit zusammenhängend – auf das Verhalten des Skriptors gerichtet.² Aber auch die Situierung der Diktiersituation sowie die Bedeutung des Mediums kommen zur Sprache. Ich möchte in diesem Beitrag an die Gedanken von Mechthild Dehn anknüpfen (siehe Abschnitt 2 *Medium und Skriptor*). Dabei werde ich die von Dehn geforderte „aufgabenbezogene theoretische Grundhaltung“ (2009, S.173) in Bezug auf das Diktieren ausdifferenzieren und zeigen, unter welchen Umständen die Kinder in der Diktiersituation besonders gut eine ‚Haltung des Schreibens‘ entwickeln können. Meine Ausführungen werden auch ganz konkrete Hinweise für das Verhalten des erwachsenen Skriptors beim Diktieren benennen. Das wird im Hauptteil dieses Beitrags geschehen (vgl. Abschnitt 2). Abschließend möchte ich am Beispiel einer Diktierszene zeigen, wie es Kindern durch die Langsamkeit des Schreibprozesses gelingen kann, ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Aspekte von Schriftlichkeit zu richten. Das sagt viel über individuelle Zugänge zu Schriftlichkeit aus – und damit über die Lernausgangslage eines Kindes.

1 Vorbemerkungen zum Diktieren

Möchte man Vorschulkindern, die noch nicht selbst schreiben können, Autorschaft ermöglichen, gilt es, einen Weg zu beschreiten, der sie – trotz medialer Mündlichkeit in der Produktionsweise – eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen lässt. Ziel des Diktierens ist es also, den Kindern auch ohne ein Beherrschen des medialen Aspektes der Schriftlichkeit einen Zugang zu der konzeptionellen Seite des Schreibens zu ermöglichen.

Die Unterscheidung von Medium und Konzeption geht auf Koch & Oesterreicher zurück (vgl. 1994). Die Medialität einer Äußerung lässt sich leicht feststellen, schließlich sind nur zwei Realisierungsformen möglich. Entweder liegt ein geschriebener, graphischer Text vor oder eben das gesprochene Wort. Neben der Medialität unterscheiden sich vor allem auch die kommunikativen Bedingungen beim Sprechen und beim Schreiben, was beim Gebrauch von Sprache Auswirkungen auf die Art der Gedankenführung und die benutzten Formulierungen hat. In der Sprachwissenschaft wurde dieser Gegensatz mit dem Begriffspaar ‚konzeptionelle Mündlichkeit‘ versus ‚konzeptionelle Schriftlichkeit‘ bezeichnet. Der Unterschied liegt vor allem in der Situationsentbindung geschriebener Sprache begründet, was eine andere Art der Sprachplanung und Verständnissicherung zur Folge hat. Hurrelmann beschreibt konzeptionelle Schriftlichkeit wie folgt: „In der konzeptionell schriftlichen Sprache findet man in der Regel eine größere Elaboriertheit, höhere textuelle Kohäsion, Kompaktheit und Abstraktheit der semantischen Information, mehr stilistisch-ästhetische Durchformung und Orientierung an den Normen von Textsorten“ (2004, S.175).

Die Diktiersituation ist in Bezug auf den (konzeptionell) schriftlichen Sprachgebrauch eine Lernsituation für die Kinder. Sie können ihr implizites Wissen über Schriftsprache nicht nur schreibend erproben, sondern auch Neues darüber lernen, während sie diktieren. Gleichzeitig kann der erwachsene Skriptor auch viel über die Lernausgangslage der Kinder erfahren, denn das Diktieren ermöglicht einen Einblick in die Vorstellungen der Kinder von Schriftlichkeit – auch auf konzeptioneller Ebene. Der Frage nach den kindlichen Zugängen zu Schriftlichkeit im Vorschulalter gehe ich im Rahmen meines Dissertationsprojektes zum Diktieren im Vorschulalter nach, das im Kontext des von Petra Hüttis-Graff geleiteten Hamburger Forschungsprojektes ‚Hörmedien und Lesenlernen‘ steht (vgl. dazu Hüttis-Graff 2008a).

Ich habe von November 2007 bis Oktober 2008 zu drei verschiedenen Zeitpunkten (im November und März des Vorschuljahres sowie im Oktober von Klasse 1) 150 Kindertexte und Transkripte von Diktiersituationen erhoben, die ich unter folgender Fragestellung untersuche: *Was zeigt die Diktiersituation über die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit im Vorschulalter?* Es geht also um die Anfänge des Schrei-

² Beide Beiträge sind ursprünglich 2009 in dem Band *Projekte. Positionen. Perspektiven. 40 Jahre DGLS* erschienen. Das erklärt die enge inhaltliche Bezogenheit.

bens, noch bevor die Kinder selbst schreiben können, also um die Zeit des Übergangs von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. Sowohl die Erhebung der Diktiersituationen mit den Kindern als auch die anschließende Transkription und eine eingehende Analyse dieser Transkripte bilden die Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen. In diesem Beitrag wird der Schwerpunkt allerdings auf der Frage liegen, wie es gelingen kann, als Skriptor eine auf Schriftlichkeit ausgerichtete Diktiersituation zu schaffen, die die Kinder eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen lässt.

Dies möchte ich nachfolgend anhand von drei Beispielen verdeutlichen. Was passiert, wenn der Skriptor zwar aufschreibt, was das Kind sagt, die Situation aber gar keine Schriftlichkeit herausfordert, zeigt sich am ersten Beispiel. Dem Skriptor gelingt es in diesem Beispiel nicht, eine Situation der Distanz-kommunikation zu schaffen, die auf konzeptionelle Schriftlichkeit ausgerichtet ist (vgl. Abschnitt 2.1 *Orientierung auf Mündlichkeit: Protokollieren des Gesagten*; Kindertext über Benjamin Blümchen).

Auch das laute Mitsprechen während des Aufschreibens des Diktierten ist ein entscheidender Faktor in der Ausrichtung auf Schriftlichkeit und Distanz-kommunikation. Die gehörte Langsamkeit des Schreibprozesses scheint ein zentraler Auslöser für eine ‚Haltung des Schreibens‘ bei den Kindern zu sein. Sie ist unmittelbar an das Medium, an die entstehenden Schriftzeichen auf dem Papier gebunden (vgl. Abschnitt 2.2 *Die Langsamkeit des Mediums hörbar machen - Zur Bedeutung des lauten Mitsprechens*; Diktiersituation zu der Disney-Geschichte ‚Cars‘). Eine weitere Hilfestellung für das diktierende Kind – das zeigt das dritte Beispiel – stellt die „Prononcierung der ‚grundlegenden Aspekte des Schreibauftrages‘ durch die erwachsene Schreiberin“ (Dehn 2009, S.173) dar, eine für mich neue Perspektive auf mein eigenes Material, die Mechthild Dehn in ihrem Beitrag herausgearbeitet hat. Was darunter zu verstehen ist, werde ich in diesem Zusammenhang kurz referieren, denn hier kommt die grundlegende Orientierung des Skriptors zum Ausdruck: seine Ausrichtung auf Schriftsprachlichkeit als wesentliche Voraussetzung dafür, dass die diktierenden Kinder überhaupt eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen können (vgl. Abschnitt 2.3 *Zur Bedeutung einer ‚theoretischen Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ durch den Skriptor*; Diktiersituation zur ‚Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte‘).

2 Medium und Skriptor

2.1 Orientierung auf Mündlichkeit: Protokollieren des Gesagten statt Diktieren

Im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Hörmedien und Lesenlernen‘ hatten Kinder aus vier Hamburger Vorschulklassen im November, also etwa acht Monate vor der Einschulung, die Aufgabe, ihre Lieblingsmedienfigur zu malen. Dann hatten sie die Gelegenheit, Studierenden ihre Gedanken dazu zu diktieren. Die Aufgabenstellung hieß sinngemäß: *Du hast ein Bild von (Name der Medienfigur) gemalt. Jetzt kannst du etwas dazu aufschreiben, was dir wichtig ist. Ich schreibe es für dich.* Der nachfolgende Text ist also nicht im Kontext meiner Untersuchung entstanden, sondern er ist diesem Textkorpus entnommen. Julia hat Benjamin Blümchen als Lieblingsfigur gemalt und diktiert folgenden Text, der im Vergleich zu den restlichen Texten eher ungewöhnlich ist:



- 1 IMMER, DASS ER HILFT.
- 2 ÄHM, ICH WEIß ES EIGENTLICH NICHT SO GENAU, WAS ER SONST SO MACHT.
- 3 DER HILFT Z.B., WENN MURMELTIERE VERLOREN GEGANGEN SIND, BRINGT SIE NACH HAUSE.
- 4 UND DER HILFT AUCH, WENN 'NE HAND GEBROCHEN IST.
- 5 DA WAR KEIN TIERARZT DABEI, UND DENN HAT ER DAS ÜBERNOMMEN, BIS DER TIERARZT DA WAR.
- 6 UND DENN WIRD DER WÜSTENFUCHS DAS ZUCKERSTÜCK, DAS FALSCH, WO NICHTS DIE MEDIZIN DRAUF WAR.
- 7 UND DAS HAT BENJAMIN GENOMMEN UND DENN HATTEN DAS ALLE AUßER EINER UND DER WAR NICHT IM ZOO.

Wenn man den Text liest, hat das Geschriebene auf konzeptioneller Ebene wenig mit Schriftlichkeit zu tun und erinnert eher an eine Situation mündlichen Sprachgebrauchs. Der Text liefert bei weitem nicht alle Informationen, die ein Leser für sein Verständnis benötigt – auch dann nicht, wenn der Leser Benjamin Blümchen kennt. Wie aber kommt es zu einem solchen Text? Die konzeptionelle Mündlichkeit dieses Textes ist auch auf das Verhalten des erwachsenen Skriptors zurückzuführen. Obgleich es keine Tonaufzeichnung von dieser Diktiersituation gibt, so lassen sich aus dem Text selbst Rückschlüsse auf die Situation seiner Entstehung ziehen, was ich exemplarisch an einzelnen Punkten verdeutlichen möchte.

So wirken mehrere Sätze wie Antworten auf Fragen – Antworten, die sowohl in Bezug auf den Explizitheitsgrad der Äußerung als auch in Bezug auf Syntax und Wortwahl eher im Rahmen einer mündlichen Gesprächssituation angemessen wären. Der erste Satz lässt sich noch auf die Formulierung *Was dir wichtig ist* in der Aufgabenstellung zurückführen (s.o.), vielleicht aber auch auf eine Nachfrage wie *Was gefällt dir denn an Benjamin?* Auch der zweite Satz scheint auf eine Nachfrage im Sinne von *Was macht Benjamin denn sonst noch?* zu antworten. Besonders deutlich wird der mündliche Charakter durch die Interjektion *ÄHM*, die den Satz einleitet. Und an dieser Stelle ist auch zu sehen, dass der Skriptor nicht wirklich zwischen ‚Diktieren‘ und ‚Sprechen‘ unterscheidet. Sonst würde er wohl kaum ein *ÄHM* (Z.2) aufschreiben. Auch das aufgeschriebene *'NE HAND* (Z.4) statt *eine Hand* ist ein Zeichen für mündlichen Sprachgebrauch. Dadurch ist es für Julia insgesamt schwer, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen, das eigentliche Potential der Diktiersituation kann nicht zur Entfaltung kommen.

Nachdem Julia gesagt hat, dass sie „EIGENTLICH NICHT SO GENAU WEIß, WAS ER SONST SO MACHT“, folgt eine Aufzählung von Dingen, bei denen Benjamin hilft (Z. 3-4). Auch hier entsteht der Eindruck, dass sie auf eine Frage wie *Wobei hilft Benjamin denn?* antwortet. Es gibt also Anzeichen dafür, dass der Entstehungsgrund dieses Textes nicht das Formulieren einer eigenen Schreibidee war, sondern dass der Produktionsmechanismus dieses Textes darin bestand, dass der Skriptor immer wieder nachgefragt hat. Diese Diktiersituation ist demnach an der Mündlichkeit orientiert, es findet ein mündlicher Austausch zwischen Kind und Skriptor statt. Die Situation ist dialogisch. Dem Skriptor ist es demnach nicht gelungen, bei Julia eine ‚Haltung des Schreibens‘ hervorzurufen. Das lässt sich meines Erachtens in dieser Situation insbesondere auf das fehlende monologische Moment bei der Entfaltung der Schreibidee zurückführen – wobei die Impulse von Seiten des studentischen Skriptors sicherlich als Unterstützung für Julia gedacht waren und in guter Absicht geschahen. Möglicherweise liegt der Grund hierfür darin, dass dem Skriptor selbst der Unterschied zwischen Diktieren (Ausrichtung auf Schriftlichkeit) und Sprechen (Ausrichtung auf Mündlichkeit) nicht deutlich genug war. Der Skriptor war demnach selbst nicht in einem ‚Modus konzeptioneller Schriftlichkeit‘, so dass das Geschriebene eher dem Protokoll der Redeanteile von Julia gleichkommt als dem Aufschreiben eines schriftsprachlichen Textes.

So konnte Julia in dieser Situation zwar etwas über den medialen Aspekt des Schreibens lernen (z.B. Langsamkeit, Vergegenständlichung), nicht aber über den konzeptionellen Aspekt. Die Tätigkeit des diktierenden Schreibens wird dadurch auf einen ausschließlich medialen Wechsel reduziert. Koch und Oesterreicher sprechen in diesem Fall von ‚Verschriftung‘ (vgl. 2007, S. 358). Findet allerdings eine Veränderung auf konzeptioneller Ebene statt, sprechen sie von ‚Verschriftlichung‘ (vgl. ebd.). Und eben dazu, zu einer Verschiebung auf konzeptioneller Ebene, sollen die Kinder in der Diktiersituation herausgefordert werden. Das kann nur dann gelingen, wenn dem erwachsenen Skriptor dieser grundlegende Unterschied bekannt ist – und wenn er dieses Wissen auch handelnd umsetzen kann. Nur dann kann er beim diktierenden Kind eine ‚Haltung des Schreibens‘ befördern und eine konzeptionelle Veränderung im Sinne von ‚Verschriftlichung‘ anregen.

Zudem stellt sich für mich die Frage, inwiefern es in dieser Diktiersituation gelingen sein kann, das Sprechtempo von Julia zu verlangsamen und dadurch eine Ausrichtung auf Schriftlichkeit anzustoßen – die konzeptionelle Mündlichkeit des Textes lässt eher nicht darauf schließen. Ob der erwachsene Skriptor während des Schreibens laut mitgesprochen hat, lässt sich nicht mehr herausfinden, da es für diese Diktiersituation kein Transkript gibt. Dass dem lauten Mitsprechen durch den Skriptor aber eine ganz entscheidende Bedeutung zukommt, möchte ich nachfolgend am Beispiel von Luka zeigen.

2.2 Orientierung auf Schriftsprachlichkeit I: Die Langsamkeit des Mediums hörbar machen - Zur Bedeutung des lauten Mitsprechens

Zu Beginn meiner Erhebungen habe ich wie selbstverständlich beim Aufschreiben des Diktierten laut mitgesprochen. So hatte ich das Diktieren im Rahmen des Projektes ‚Hörmedien und Lesenlernen‘ kennen gelernt. Im Anschluss an meine zweite Erhebung im März 2008 habe ich mich dann gefragt, welche Bedeutung dem lauten Mitsprechen während des Aufschreibens tatsächlich zukommt. Was passiert, wenn ich nur schreibe und währenddessen nicht mitspreche? Vermögen Stift und Papier sowie die rein visuelle Vergegenständlichung auf dem Papier vielleicht Ähnliches zu bewirken? Anhand der nachfolgenden Ausschnitte aus dem Tondokument von Luka lässt sich die Bedeutung des lauten Mitsprechens besonders gut veranschaulichen. Eigentlich hatte ich mir vorgenommen, gar nicht mitzusprechen. Da es Luka ohne mein Mitsprechen allerdings nicht gelungen ist, sich auf die Langsamkeit des Schreibprozesses einzustellen, bin ich im Laufe der Diktiersituation doch dazu übergegangen, mein Schreiben sprechend zu begleiten.

Die nachfolgenden Ausschnitte stammen aus derselben Diktiersituation und folgen fast unmittelbar aufeinander. Ich habe mich für das Beispiel entschieden, weil sich in Lukas Verhalten besonders anschaulich zeigt, wie wichtig das laute Mitsprechen der Skriptorin (im Transkript B) für die Kinder ist. Luka (L) hat sich die Disney-Geschichte Cars für das Schreiben ausgesucht. Sein Text dazu lautet:

DIE AUTOKERLE HABEN IHN DANN ZUR SEITE GESCHUBST. UND DANN IST EIN TEIL VON MCQUEEN RUNTERGEFALLEN. UND DANN IST DIE Klappe AUFGEANGEN. UND DANN HAT JEMAND GEHUPT. DANN IST DER AUFGEWACHT. DANN IST DER LKW GANZ WEIT WEG. UND MCQUEEN IST IN DIE FALSCHER RICHTUNG GEFAHREN.

Der dazugehörige Diktierprozess wurde – wie auch alle weiteren Transkripte in diesem Beitrag – nach folgenden Regeln transkribiert:

Transkriptionskonventionen

[?]: steigende Intonation

[3]: Pause von 3 Sekunden

Lö-we: silbisches Sprechen

LÖWE: Betonung

Mistkä/: Redeabbruch

Löwi:n: Dehnung

Aber der Löwe/

/wollte wissen: Beiträge der einzelnen Sprecher gehen nahtlos ineinander über

Der Löwe: lautes Mitsprechen beim Aufschreiben

[.]: kurze Pause

Der Löwe: Diktirtes, was aufgeschrieben wird

LÖWE [CD]: Tonfall auf der CD wird nachgeahmt

einen: explizite Artikulation der Endung (fett gedruckt)

[nimmt Stift]: Kommentar

Die Löwin §las ein Buch

§Und der Löwe: gleichzeitiges Sprechen

Wie also ist der Text von Luka entstanden? Am Anfang der Diktierszene habe ich während des Schreibens konsequent *nicht* laut mitgesprochen. Der Diktierprozess glich dadurch eher einer Erzählsituation und verlief wie folgt:

- L: Und [.] dann[.] ist das, ist das, das runtergefallen und dann PSCHK DUFF ist die Klapp/
B: /Guck mal, wie langsam ich bin. Ich bin erst bei ‚Die Autokerle haben ihn dann zur Seite geschubst‘. Und du hast mir schon so viel Tolles erzählt, aber ich komm da gar nicht mit.
L: Und da:nn: [.] ha:ben die: dann ist das Teil von McQueen RUNTERgefallen. Und dann hat der noch geschlafen. Dann ist er runtergerollt. Hat jemand gehupt. Ist er aufgewacht und schnell in ein‘ Berg gefahren. Dann war er schon ganz weit weg.
B: Oh, Luka, was mach ich denn jetzt? Ich hab jetzt geschrieben ‚Die Autokerle haben ihn dann zur Seite geschubst‘.

Luka diktiert nicht, er kommt ins Erzählen. Während ich noch nicht mit dem Schreiben des ersten Satzes *DIE AUTOKERLE HABEN IHN ZUR SEITE GESCHUBST* fertig bin, erzählt Luka, wie es weitergeht. Dabei ahmt er mit *PSCHK DUFF* Geräusche nach, an die er sich entweder aus dem Film oder aus dem Soundtrack von der CD erinnert – an dieser Stelle ist sein Sprachgebrauch stark auf Mündlichkeit ausgerichtet. Auch syntaktisch unvollständige Sätze wie *Hat jemand gehupt. Ist er aufgewacht und schnell in ein‘ Berg gefahren* sind typisch für die Mündlichkeit.

Ich unterbreche Luka, um ihm deutlich zu machen, dass ich nicht so schnell schreiben kann, wie er erzählt. Er bemüht sich dann einen kurzen Moment um Langsamkeit und spricht die nächsten Wörter etwas gedehnt aus *Und da:nn: [.] ha:ben die:*. Vielleicht liegt das auch nur daran, dass er noch überlegt, wie es weitergeht. Als er das weiß, nimmt er seinen Erzählfaden sofort wieder auf, was sowohl durch sein Redetempo als auch durch seinen Sprachduktus deutlich wird. Ich bin über den ersten Satz mit dem Schreiben immer noch nicht hinausgekommen und meine Reaktion *Was mach ich denn jetzt?* macht auch für Luka mein Problem noch einmal deutlich.

Nachdem ich den nächsten Satz *UND DANN IST DIE KLAPPE AUFGEANGEN* aufgeschrieben habe, der ebenso Teil einer fortlaufenden Erzählung von Luka ist, entscheide ich mich, doch wieder laut mitzusprechen. Daraufhin verändert sich das Diktierverhalten von Luka schlagartig; er beginnt, in kürzeren Einheiten zu diktieren:

L: Und
 B: Und
 L: Dann
 B: Dann
 L: Ist
 B: Ist
 L: Was: [.] Ist die Klappe aufgegangen §und da:nn
 B: §die Klappe §auf ge-gangen [?]
 §und
 L: §IST ge-gangen
 §hat der
 B: Achso.
 L: McQueen noch ge-schla:-fen [?]
 B: Und dann ist die Klappe aufgegangen. [liest]
 L: Ja.
 B: Hm.
 L: Und dann: [?]
 B: Und §dann
 L: §i:st , hat jemand gehupt, dann war §der LKW schon ga:nz [?]
 B: § hat jemand
 gehupt
 L: Dann [.] ist [.] der auf-ge-wacht [?]
 B: Dann ist der aufgewacht [?]
 L: Dann [2] ist [.] der [3] LK§-W
 B: §LKW [L. wartet mit dem nächsten Wort immer so
 lange, bis ich fertig bin mit dem Schreiben. Daher spreche ich am Anfang
 nicht laut mit.]
 L: Ganz [.] weit [.] weg und §uns
 B: §ganz weit § weg
 L: §Mc -Queen [.] ist [.] in [.] die [.]
falsche Richtung geFAHren.
 B: Und McQueen ist in die falsche Richtung gefahren.
 L: Fertig!

Es soll an dieser Stelle nicht darum gehen, den Verlauf dieses Ausschnittes im Detail zu interpretieren. Die zentrale Perspektive ist hier auf die Folgen des Mitsprechens beim Schreiben ausgerichtet.

Durch das laute Mitsprechen der Skriptorin gelingt es Luka auf einmal, sich auf die Langsamkeit des Schreibprozesses einzustellen, wobei er an einigen Stellen auch durch das Mitsprechen der Skriptorin von außen gebremst werden muss. Nachdem er vorher etwas zu der Geschichte von Cars erzählt hat, beginnt er nun in viel kleineren Abschnitten zu diktieren. Er gliedert dabei nicht nur einzelne Wörter und Silben aus, er spricht teilweise sogar auch sehr langsam. Manchmal lässt er Pausen zwischen den Wörtern und dehnt auch einzelne Laute. Auch die grammatische Endung -en in ‚ge-schla:-fen‘ wird so explizit von ihm artikuliert. Dass die Langsamkeit eine hohe Gedächtnisleistung erfordert, ist daran zu erkennen, dass manche Ideen aus der Erzählsituation am Anfang keinen Eingang in den Text finden, so z.B., dass McQueen geschlafen hat: *Und dann hat der noch geschlafen*. In Lukas Text wacht er nur auf: *Dann [.] ist [.] der auf-ge-wacht [?]*. Vergleicht man den entstandenen Text mit dem Anfang der Diktiersituation, so zeigt sich, dass Luka ein gutes Gedächtnis hat. Die inhaltlichen Elemente, von denen Luka mit Begeisterung erzählt, bleiben in seinem Text erhalten – mit Ausnahme des Schlafens von McQueen (was implizit erhalten bleibt) und der Tatsache, dass McQueen in einen Berg fährt.

Das Beispiel von Luka steht stellvertretend für viele andere. Das laute Mitsprechen hilft den Kindern nicht nur, sich auf die Langsamkeit des Schreibprozesses in der Art einzustellen, dass sie in kleineren Einheiten diktieren und warten, bis die Skriptorin fertig geschrieben hat. Es hat auch einen ganz entscheidenden Anteil daran, dass es den Kindern überhaupt gelingt, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen. Dabei ist die Langsamkeit untrennbar an das Medium gebunden, was auf die zentrale Bedeutung des Mediums für die Anfänge des Schreibens hinweist. Das laute Mitsprechen durch die Skriptorin unterstützt zudem die beachtliche Gedächtnisleistung der Kinder beim Diktieren, indem sie

noch einmal hören können, was sie gerade diktiert haben. Dadurch fällt es ihnen leichter, inhaltlich an bereits Diktiertes anzuknüpfen, und auch innerhalb längerer Sätze fallen sie nicht so leicht aus der Konstruktion wie ohne lautes Mitsprechen durch die Skriptorin.

Damit hat sich die Bedeutung des lauten Mitsprechens für das Diktieren bestätigt: Auf diese Weise können die Kinder die Langsamkeit des Schreibprozesses nicht nur Buchstabe für Buchstabe auf dem Papier entstehen sehen, sie können sie auch hören. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass sie eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen können, und auch dafür, dass für sie der Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit möglich wird. An dieser Stelle deutet sich ein Widerspruch zu dem Modell von Koch und Oesterreicher an. So stellen diese in ihrem jüngsten Aufsatz nicht nur eine „Unabhängigkeit von Medium und Konzeption“ (2007, S. 349) fest und behaupten, dass konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit „gar keine mediale Basis mehr besitzen“ (ebd., S. 350), sie gehen sogar so weit, in Bezug auf Schriftlichkeit von „älteren, noch medial ‚kontaminierten‘ Definitionsversuchen“ (ebd., S. 350) zu sprechen.

Auch Wrobel stellte diese Behauptung in seinem Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik in Köln in Frage, und forderte, die Bedeutung des Mediums wieder stärker zu berücksichtigen, weil „Konzeption und Medium unentrinnbar aneinander gebunden sind“ (2008, Manuskript SDD, S. 16). Dass das Medium – und ganz besonders die unmittelbar an das Medium gebundene Langsamkeit – in der Diktiersituation eine ganz zentrale Bedeutung einnimmt, hat das Beispiel von Luka gezeigt. Die Langsamkeit des Mediums hat einen großen Anteil daran, dass die Kinder überhaupt eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen können und so einen Zugang zu konzeptionellen Aspekten des Schreibens finden.

2.3 Orientierung auf Schriftsprachlichkeit II: Zur Bedeutung einer ‚theoretischen Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ durch den Skriptor

Die Interpretationen des Kindertextes über Benjamin Blümchen und auch die der Diktiersituation zu der Geschichte ‚Cars‘ haben gezeigt, dass dem Verhalten des Skriptors eine entscheidende Bedeutung zukommt. So ist das laute Mitsprechen während des Aufschreibens ein zentraler Aspekt. Auch die grundlegende Ausrichtung des Skriptors auf Schriftlichkeit spielt eine wichtige Rolle. Sonst entstehen eher konzeptionell mündliche Texte und das Potential der Diktiersituation kann nicht zur Entfaltung kommen.

Die entscheidende Frage ist also, wie die Kinder in der Diktiersituation zu einer ‚Haltung des Schreibens‘ geführt werden können. Mechthild Dehn hat in diesem Zusammenhang die Bedeutung der „Prononcierung der ‚grundlegenden Aspekte des Schreibauftrags‘ [...] durch die erwachsene Schreiberin“ (2009, S.173) herausgestellt. ‚Prononcierung‘ meint dabei so viel wie ‚nachdrückliche Betonung‘. Um für die weitere Argumentation zu verdeutlichen, was damit gemeint ist, möchte ich das Beispiel von Martin aufgreifen, auf das sich auch Mechthild Dehn in ihrem Beitrag bezieht. Der Austausch zwischen Kind und Skriptorin ist selten so ausführlich wie in dieser Situation. Aber gerade deshalb eignet sich dieses Transkript besonders gut zur Veranschaulichung des Gemeinten. Martin gelingt nach einigen Versuchen – unterstützt durch verschiedene Impulse der Skriptorin – der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit:

1. M: [13] Wo der Nilpferd das schreiben muss. Wo der Nilpferd, da wo der Nilpferd, dann, dann wo er den in Wasser schmeißt und dann sagt, ich möchte das nicht. Und der ist dann so böse.
2. B: Hm.
3. M: Das.
4. B: Das willst du aufschreiben? **Was soll ich denn dann genau schreiben?** [liest] Der Löwe kann nicht schreiben.
5. M: Hab ich doch eben schon gesagt.
6. B: Ja, und das hab ich noch mal vorgelesen. **Und wie geht's jetzt weiter?**
7. M: Ähm, das, das, das, das denn, das der schmeißt den doch in Wasser und der Nilpferd, der Nilpferd schreibt das auf.
8. B: Hm. **Und womit soll ich jetzt anfangen zu schreiben?**
9. M: Mit dem Nilpferd.
10. B: **Soll ich schreiben ‚Mit dem Nilpferd‘?**
11. M: Nein. Du musst das dann schreiben, wo, du hast doch, du hattest das doch vorgelesen, dass da so standte mit dem Nilpferd irgendwas.
12. B: Genau.
13. M: Mehr weiß ich nicht.
14. B: **Aber ich möchte ja wissen, was davon in DEINEM Kopf ist und was DU jetzt möchtest, was ich dazu aufschreib'.** So wie DU das sagen würdest.
15. M: [29] (Das) Nilpferd äh, hat, hat, ha/ das sieht die Frau lesen.
16. B: Ok, soll ich anfangen mit ‚Das Nilpferd‘?
17. M: Hm.
18. B: *Das Nilpferd sieht [?] die Frau [?]*
19. M: Frau
20. B: *Lesen.*
21. M: Lesen.

Die Aufgabenstellung, zu der Martin im November des Vorschuljahres diktirt hat, hieß: Der Löwe ist in die Löwin verliebt. Du hast den Anfang der Geschichte gehört. Der Löwe kann nicht schreiben, aber DU kannst jetzt etwas zur Geschichte vom Löwen schreiben. (vgl. Merklinger 2009 zur Begründung der Aufgabenstellung). Martin hat hier zum ersten Mal in der Vorschulklasse die Möglichkeit, einen eigenen Text zu schreiben. Er hat den Satz DER LÖWE KANN NICHT SCHREIBEN als Einstieg in seinen Text gewählt. Dann beginnt er jedoch von der Situation mit dem Nilpferd zu erzählen. Und er weiß viel darüber zu sagen (1; 7). Martin hat den Kern der Geschichte verstanden, nämlich dass das Nilpferd aus seiner Perspektive schreibt und dass dem Löwen der Brief deshalb nicht gefällt. Da Ziel des Diktierens aber die Verschriftlichung ist, also nicht nur mediale, sondern vor allem auch konzeptionelle Schriftlichkeit gefordert ist, schreibt die Skriptorin ‚Mit dem Nilpferd‘ nicht sofort auf. Ansonsten wäre der Anspruch für das Diktieren bei Martin von Anfang an darauf beschränkt, die mündliche Rede zu verschriften – Verschriftung also anstelle von Verschriftlichung (vgl. Koch/Oesterreicher 2007, S. 358). Um Martin zu einer ‚Haltung des Schreibens‘ herauszufordern und um zu sehen, ob es möglich ist, ihn zum schriftlichen Formulieren zu führen, gibt die Skriptorin verschiedene Impulse und benennt dabei Kriterien, die die Barriere des Übergangs von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit für Martin verdeutlichen. Mechthild Dehn hat durch ihre Lesart der Diktierszene darauf aufmerksam gemacht, dass die Impulse der Skriptorin dabei eine ständige Rückbesinnung auf grundlegende Aspekte des Schreibauftrages darstellen (vgl. dazu Dehn 2009, S.173):

- Die Frage *Was soll ich denn dann genau schreiben?* (4) „lenkt die Aufmerksamkeit auf das Einzelne, das einzelne Wort?“ (Dehn 2009, S.172). Mit anderen Worten: Man könnte auch sagen, dass das ‚Prinzip der Wörtlichkeit‘ in dieser Frage angedeutet ist.
- „Die Frage nach dem *Anfang* [8, D.M.] und wie es *weitergehen soll* [6] – das ist eine Grundfrage des Schreibens: Womit fange ich an? Die dann auch sichtbare Sukzessivität, wie der Text auf dem Papier entsteht, das benennt sie.“ (Dehn 2009, S.172).
- Auch die Nachfrage *Soll ich schreiben ‚Mit dem Nilpferd‘?* (10) weist noch einmal auf den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache hin – die Reaktion Martins macht dies deutlich. Er weiß auf Grund seiner Erfahrung mit Geschichten, dass dies keine

schriftsprachliche Formulierung ist und möchte ‚Mit dem Nilpferd‘ dementsprechend auch nicht aufgeschrieben haben.

- Die Skriptorin gibt daraufhin noch einen Impuls: *Aber ich möchte ja wissen, was davon in DEINEM Kopf ist und was DU jetzt möchtest, was ich dazu aufschreib’.* (14) Damit verweist sie auf die Möglichkeit, beim Schreiben die eigenen Gedanken festzuhalten. Der Zusatz *So wie DU das sagen würdest.* (14) betont nochmals das Interesse am Ausdruck eigener Gedanken, auch wenn es meines Erachtens an dieser Stelle besser gewesen wäre, das Wort ‚schreiben‘ und nicht ‚sagen‘ zu verwenden.
- Und auch das Warten – eine halbe Minute ist eine sehr lange Zeit – trägt dazu bei, dass Martin schließlich mit *Das Nilpferd sieht die Frau lesen* (15) eine schriftsprachliche Formulierung hervorbringt. Vielleicht ist er an dieser Stelle auch etwas verwirrt durch das lange Hin und Her, so dass denkbar wäre, dass er in seinem Satz eigentlich den Löwen und nicht das Nilpferd meint. Das ändert jedoch nichts daran, dass er hier einen konzeptionell schriftsprachlichen Satz formuliert.

Ich teile die Auffassung von Mechthild Dehn, dass ein solches Lehrerverhalten nicht im Einzelnen plan- und trainierbar ist – es ist auch schwer auf abstrakter Ebene zu beschreiben. Es entsteht – so war es auch hier – in der jeweiligen Diktiersituation in der Interaktion zwischen Kind und erwachsener Skriptorin. Das soll aber nicht heißen, dass ein solches Lehrerverhalten dem Zufall überlassen ist, denn „die aufgabenbezogene theoretische Grundhaltung kann leitendes Motiv des Verhaltens sein und es steuern“ (Dehn 2009, S.173). Diese ‚aufgabenbezogene theoretische Grundhaltung‘ definieren Torsten Steinhoff und Thorsten Pohl wie folgt: „Schreibaufgaben sollten ergebnisoffen in der konkreten Lernsituation sein, aber ergebnisorientiert in der didaktischen Konzeptionierung“ (2008, Vortrag SDD). Wie lässt sich dieser Gedanke auf das Diktieren übertragen?

Die Schreibaufgaben beim Diktieren sind insofern ergebnisoffen, als dass alle Schreibideen möglich sind. Aber in der didaktischen Konzeptionierung sind die Aufgabenstellungen ergebnisorientiert: Ziel ist, dass die Kinder ihre Vorstellung von Schriftlichkeit entfalten können und einen (möglichst) schriftsprachlichen Text diktieren. Auch die Impulse, das Nachfragen und sogar das Warten der Skriptorin unterstützen diesen hohen Grad an Ergebnisorientierung. Aus der Ergebnisorientierung der didaktischen Konzeptionierung für die Aufgabenstellung, folgt in der Diktiersituation die „Prononcierung der ‚grundlegenden Aspekte des Schreibauftrags‘“ durch die Skriptorin (Dehn 2009, S.173), sodass darin die Ausrichtung der erwachsenen Schreiberin auf Schriftlichkeit ganz wesentlich zum Ausdruck kommt. Man könnte die in diesem Zusammenhang von Dehn vorgeschlagene ‚aufgabenbezogene theoretische Grundhaltung‘ als ‚theoretische Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ bezeichnen – gleichsam als roter Faden für das Verhalten der Skriptorin. Dies ist eine *conditio sine qua non* für eine ‚Haltung des Schreibens‘ auf Seiten der Kinder.

Ich spreche hier in Bezug auf den Skriptor bewusst von ‚Schriftsprachlichkeit‘ und nicht von ‚Schriftlichkeit‘ – wie auch zuvor schon an anderen Stellen des Textes. Dies geschieht in Anlehnung an Feilke (2006), der die Bedeutung sprachlicher Explizitformen (z.B. *einen* statt *ein*) hervorhebt, die ein kontextunabhängiges Sprachverstehen erst möglich machen – auf Laut-, Wort-, Satz- und Textebene (vgl. S. 26). Demzufolge bezeichnet er nicht allein ‚Spracherfahrung‘ und ‚Sprachaufmerksamkeit‘ als entscheidend für Erfolg im Schriftspracherwerb, „sondern Schriftspracherfahrung und Schriftsprachaufmerksamkeit“ (Feilke 2006, S. 28). Zentral ist also die Orientierung an der geschriebenen wie auch der gesprochenen Schriftsprache. Und letzterer kommt durch das laute Mitsprechen des Skriptors, das auf die schriftsprachlichen Explizitformen ausgerichtet ist, eine besondere Bedeutung zu. Die Verwendung des Begriffes ‚Schriftsprachlichkeit‘ soll diesen Aspekt zum Ausdruck bringen – stärker, als der Begriff ‚Schriftlichkeit‘ dies tut, der eher die konzeptionelle Seite hervorhebt und nicht den Formaspekt. Der Begriff der ‚Schriftsprachlichkeit‘ vereint hier beides: Konzeption und Form.

An dieser Stelle lässt sich der Kreis zu dem Kindertext schließen, den Julia zu Benjamin Blümchen diktiert hat (vgl. Abschnitt 2.1): In dieser Situation war nicht nur die Schreibaufgabe ergebnisoffen, auch die didaktische Konzeptionierung hatte keine klare Ergebnisorientierung. Der erwachsene Skriptor hatte nicht die Verschriftlichung, also das schriftliche Formulieren als Zielperspektive für das Kind vor

Augen. Er hat stattdessen durch seine Impulse eine Situation der Mündlichkeit geschaffen und die mündliche Rede verschriftet. Das zeigt, dass Fachwissen über den jeweiligen Gegenstandsbereich erforderlich ist, um die Ergebnisorientierung einer didaktischen Konzeptionierung, die auf Schriftsprachlichkeit gerichtet ist, überhaupt umsetzen zu können.

2.4 Diktieren als Situation forschenden Lernens: Praktische Hinweise

Das Diktieren im Vorschulalter ist mehr als eine Erhebungsmethode, die helfen kann, die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit im Vorschulalter besser zu verstehen. Die Diktiersituation ist zugleich eine Lernsituation für die Kinder, in der sie ihr implizites Wissen über Schriftlichkeit schreibend erproben können. Das Diktieren ist also gleichzeitig immer als eine didaktische Möglichkeit zu betrachten. Man könnte sagen, dass beim Diktieren eine Situation forschenden Lernens entsteht, und zwar für beide an der Interaktion Beteiligten: Der Skriptor erfährt etwas über die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit im Vorschulalter. Gleichzeitig kann er das Kind zu einer ‚Haltung des Schreibens‘ führen. Für das Kind stellt das eine Herausforderung dar und ermöglicht ein Handeln in der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (vgl. Wygotski 1964). Es kann sein implizites Schriftwissen erproben und sogar erweitern. Die Ergebnisorientierung des Skriptors, die auf Schriftsprachlichkeit ausgerichtet ist, unterstützt dies.

Mit dem lauten Mitsprechen beim Aufschreiben (vgl. Abschnitt 2.2) und der damit verbundenen Notwendigkeit einer grundlegenden Ausrichtung auf Schriftlichkeit durch den Skriptor (vgl. 2.1 bis 2.3) sind bereits wesentliche Merkmale der Methode des Diktierens benannt. Nachfolgend möchte ich einige ganz konkrete Hinweise für den Skriptor geben. Was kann ein Skriptor in der Diktiersituation tun, um das diktierende Kind darin zu unterstützen, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen:

1. **Das Kind muss so neben dem Skriptor sitzen, dass es sehen kann**, was geschrieben wird (also z.B. links von einem Rechtshänder). Dabei werden nur **Großbuchstaben** notiert, denn diese sind den Kindern meistens zuerst bekannt und haben somit Wiedererkennungswert.
2. **Auf dem Schreibblatt sind das Titelbild der Geschichte oder die Hauptfigur(en) der Geschichte abgebildet.** Das hilft, das Diktieren als Situation der Distanzkommunikation zu markieren, bei der es für das Kind darum geht, alles, was es schreiben möchte, im Sinne des dekontextualisierten Sprachgebrauchs in Worte zu fassen. Beim Diktieren zu einem selbstgemalten Bild hingegen würde das eigene Bild für das Kind eine vergleichsweise große Bedeutung haben, so dass das Bild und nicht das Diktierte im Vordergrund stehen würde. Häufig nehmen die Texte der Kinder dann auf ihre Bilder Bezug. Eine solche Diktiersituation fordert nicht in gleichem Maße konzeptionelle Schriftlichkeit heraus, weil das Diktierte eher eine Ergänzung des Bildes darstellt und in diesem Sinne kontextgebunden ist.
3. **Der Skriptor spricht während des Aufschreibens laut mit, und zwar in dem Tempo, in dem er auch schreibt.** So erfahren die Kinder die Langsamkeit des Schreibens in zweierlei Hinsicht: Sie können sie Buchstabe für Buchstabe auf dem Papier entstehen ‚sehen‘ und sie können sie durch das laute Mitsprechen auch ‚hören‘. Der schnelle Redefluss der Kinder wird auf diese Weise gebremst und es gelingt ihnen dadurch, sich beim Diktieren dem langsamen Schreibtempo anzupassen. Wenn ein Kind ins Erzählen kommt und von sich aus keine Pausen macht, kann es hilfreich sein, einfach mit dem durch Mitsprechen begleiteten Aufschreiben zu beginnen. Viele Kinder können sich dann auf die Langsamkeit einstellen und eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen.
4. **Beim Aufschreiben sollten die Formulierungen der Kinder inhaltlich nicht verändert oder beeinflusst werden.** Nur so empfinden die Kinder das Geschriebene auch als ihren eigenen Text – und der Skriptor erfährt etwas über die Vorstellungen des Kindes von Texten und vom Schreiben. Wie verschiedene Texte geschrieben werden, können sie lernen, wenn ihnen Geschichten vorgelesen werden oder wenn sie Hörspiele hören. Ihre eigenen Schreibversuche sollten unverändert bleiben dürfen. Ist man nicht sicher, was ein Kind meint, kann es helfen, noch einmal vorzulesen, was bereits geschrieben wurde, oder noch einmal nachzufragen, was man schreiben soll.

5. **Macht ein Kind grammatikalische Fehler, können falsche Artikel oder Fälle beim Aufschreiben und Mitsprechen verbessert werden.** Solche Verbesserungen sind sinnvoll, damit die Texte später problemlos anderen Kindern vorgelesen oder auch von anderen Personen gelesen werden können. Manchmal ergibt sich daraus vom Kind ausgehend möglicherweise ein Gespräch. Diese Korrekturen lassen sich auch mit der Prononcierung der Aufgabenstellung begründen, die mit einer Orientierung auf Schriftsprachlichkeit einher geht: Durch diese Verbesserungen kann die Aufmerksamkeit mancher Kinder auf die Sprachform gerichtet werden. Denn in der Schriftlichkeit ist die korrekte Sprachform noch einmal bedeutender als in Situationen der Mündlichkeit, in denen das Gegenüber jederzeit nachfragen kann, wenn etwas unverständlich bleibt. Ein falscher Artikel oder Fall wird hier zwar auch bemerkt, aber er wird vergleichsweise selten thematisiert. In der Diktiersituation geschieht dies durch das laute Mitsprechen implizit, was eine besondere Chance darstellt.
6. **Wenn Kinder Formen des mündlichen Sprachgebrauchs diktieren** (wie z.B. ‚ne‘ statt ‚eine‘, ‚n‘ statt ‚ein‘ oder ‚zun‘ statt ‚zu einem‘), **dann sollte der Skriptor jeweils die entsprechende schriftsprachliche Form (Explizitform) notieren und auch artikulieren.** Das macht für die Kinder die Differenz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache deutlich, es zeigt, dass geschriebene Sprache nicht einfach ein Abbild der gesprochenen Sprache ist. Diese Erfahrung beim Diktieren kann eine Möglichkeit für implizites Lernen sein und hilft den Kindern, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen. Ein solches Verhalten des Skriptors ist Ausdruck seiner ‚theoretischen Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘, seiner Orientierung auf den schriftlichen Sprachgebrauch. Auch hier findet eine ‚Prononcierung der Schreibaufgabe‘ durch den erwachsenen Schreiber statt.
7. **Die Texte der Kinder müssen nicht lang sein. Einige Kinder diktieren nur einzelne Wörter oder einen freistehenden Nebensatz, weil sie dies aus Situationen der Mündlichkeit kennen.** Von dort sind sie es gewohnt, dass der Hörer etwas entgegnet oder nachfragt. Beim Schreiben und Diktieren ist das anders. Der Gedanke muss hier allein entfaltet werden, und zwar idealerweise so, dass er für einen beliebigen Leser im Nachhinein verständlich ist. Diese Anforderungen an Schriftlichkeit sind völlig neu für Vorschulkinder. Darum sollte man ihnen beim Diktieren nicht signalisieren, dass man mehr von ihnen hören möchte, weil sonst Aneinanderreihungen von eigentlich unverbundenen Gedanken entstehen, die das Kind von sich aus eigentlich gar nicht schreiben würde. Zudem erschwert ein solches Verhalten einem diktierenden Kind unter Umständen, die Anforderungen an situationsunabhängigen Sprachgebrauch und an Schrift als Distanzmedium wahrzunehmen – das also, was auch die ‚Haltung des Schreibens‘ ausmacht. Das Kind sollte demnach wissen, dass es selbst bestimmen kann, wann es fertig ist.
8. Wenn etwas für die Schreiberin unverständlich bleibt, kann es hilfreich sein, das Geschriebene noch einmal vorzulesen, denn damit erhält das Kind die Möglichkeit, das Gemeinte präziser zum Ausdruck zu bringen – immer vorausgesetzt das Kind hat das gleiche Empfinden (vgl. dazu auch Hüttis-Graff 2008b und Merklinger 2009).

Grundlegende Hinweise für das Verhalten der Skriptorin sind damit benannt. An dieser Stelle möchte ich einen Perspektivwechsel vornehmen und anhand eines Ausschnittes aus einer Diktierszene beispielhafte Einblicke in kindliche Diktierprozesse geben.

3 Einblicke in kindliche Diktierprozesse

An einem kurzen Ausschnitt aus einer Diktierszene von Lasse möchte ich nachfolgend zeigen, wie sich der Sprachgebrauch eines diktierenden Kindes in Richtung Schriftlichkeit verändert. Ausgelöst durch die Langsamkeit des Diktierens werden für Lasse unterschiedliche Aspekte von Schriftlichkeit erfahrbar. Er richtet seine Aufmerksamkeit einerseits auf den Formaspekt von Sprache. Andererseits ist er um möglichst präzise Formulierungen bemüht und überarbeitet den entstehenden Text. Lasses Verhalten beim Diktieren gibt einen Einblick in seine Vorstellungen von Schriftlichkeit und Schreiben, seinen Zugang zu Schriftlichkeit.

3.1 Lasse: „Aba-der Löwe-hätte-auch-gerne-ge-wusst...“ – Sinneinheiten ausgliedern und Formulierungen überarbeiten

Lasse formuliert mitten in seinem Text zur *Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*, die Sätze:

AM NÄCHSTEN TAG HOLTE DER LÖWE DEN BRIEF AB. ABER DER LÖWE HÄTTE
AUCH GERNE GEWUSST, WAS DER MISTKÄFER GESCHRIEBEN HATTE.

Dabei gliedert er Sinneinheiten und Wörter, aber auch einzelne Silben aus. Er überarbeitet, wenn aus dem zunächst diktierten *gemacht* das Wort *geschrieben* wird. Lasse hat zu diesem Zeitpunkt noch nicht die ganze Geschichte gehört, er kennt den Affen- und den Nilpferdbrief und weiß, dass der Löwe als nächstes Tier den Mistkäfer trifft. Seine Frage *Ja, und was machen so Mistkäfer?* zeigt, dass er die Struktur der vorherigen Briefe erkannt hat und nun einen entsprechenden Brief für den Mistkäfer formulieren möchte.

- | | |
|--|--|
| 1. L: [3] Muss grad überlegen, überlegen, überlegen. <u>Nächsten Tag</u> [?] | 32. B: <i>Mist-</i> |
| 2. B: <i>Am nächsten Tag</i> [?] | 33. L: <u>Kä-</u> |
| 3. L: <u>Holte</u> [?] | 34. B: <i>Kä-</i> |
| 4. B: <i>Holte</i> [?] | 35. L: <u>Fa</u> |
| 5. L: <u>Der Löwe</u> [?] | 36. B: <i>Fer</i> |
| 6. B: <i>Der Löwe</i> [?] | 37. L: <u>Ge-</u> |
| 7. L: <u>Den</u> [?] | 38. B: <i>Ge-</i> |
| 8. B: <i>Den</i> [?] | 39. L: <u>Macht</u> |
| 9. L: <u>Brief</u> | 40. B: <i>Mach/</i> |
| 10. B: <i>Brief</i> | 41. L: /NEE, doch nicht gemacht! |
| 11. L: <u>Ab.</u> | 42. B: Sondern? |
| 12. B: <i>Ab.</i> | 43. L: <u>Geschrieben</u> |
| 13. L: <u>Aba</u> | 44. B: Dann schreib ich Geschrieben.
<i>Geschrieben.</i> |
| 14. B: <i>Aber</i> | 45. L: Warte mal, darf mal kurz hier? [B
nimmt den Stift und streicht GE-
MACHT durch, die Klammer reich-
te Lasse nicht] |
| 15. L: <u>Der Löwe</u> [?] | 46. B: Ja, kannst du auch durchstreichen. |
| 16. B: <i>Der Löwe</i> [?] | 47. L: Warte mal, überleg grad, überleg
grad, überleg grad [6] Und was
machen so Mistkäfer? |
| 17. L: <u>Hätte</u> [?] | 48. B: Warte mal, was der Mistkäfer ge-
schrieben hatte muss ich noch
schreiben, ne? |
| 18. B: <i>Hätte</i> [?] | 49. L: Ja, und was machen so Mistkäfer? |
| 19. L: <u>Auch</u> | 50. B: Was meinst du, was machen die? |
| 20. B: <i>Auch</i> | 51. L: Hm, [2] die machen Löcher [?] |
| 21. L: <u>Gerne</u> [?] | 52. B: Hm. |
| 22. B: <i>Gerne</i> [?] | |
| 23. L: <u>Ge-</u> | |
| 24. B: <i>Ge-</i> | |
| 25. L: <u>Wusst</u> | |
| 26. B: <i>Wusst</i> | |
| 27. L: <u>Was</u> | |
| 28. B: <i>Was</i> | |
| 29. L: <u>Der</u> | |
| 30. B: <i>Der</i> | |
| 31. L: <u>Mist-</u> | |

Lasse nimmt in dieser Diktiersituation eine ‚Haltung des Schreibens‘ ein. Er stellt sich auf „die unerträgliche Langsamkeit des Schreibens“ (Feilke zit. n. Augst/Dehn 2007, S. 17) dadurch ein, dass er Quant-Wörter (*nächsten Tag; der Löwe*) diktiert. Quant-Wörter – und auch Quant-Sätze – stellen psycholinguistische Einheiten dar. Sie stehen im Gegensatz zum linguistischen Verständnis von Wort und Satz und sind auf der Ebene der aktuellen Bewusstwerdung (siehe unten) angesiedelt. Auch die Silbe gehört als natürlich zu erschließende Einheit auf die Ebene von Quant-Wörtern und Quant-Sätzen. Diese Einheiten können durch Ausgliederung isoliert werden, wohingegen Phonem, Morphem, Wort und Satz als linguistische Einheit mit einem durch die Schriftsprache geprägten Prozess der Bewusstwerdung verbunden sind. Dadurch sind sie auf der Ebene der eigentlichen Bewusstwerdung anzusiedeln, denn die Segmentierung dieser Einheiten stellt eine bewusste Operation dar (vgl. Andresen 1985, S. 57-61). Neben den Quant-Wörtern diktiert Lasse häufig auch einzelne Wörter (*holte; den; Brief; ab; aber; hätte; auch; gerne; was; der*) und schließlich sogar einzelne Silben (*ge-wusst; Mist-kä-fa; ge-macht*). Dabei wartet er immer, bis die Schreiberin fertig ist, und sein Kurzzeitgedächtnis ist gut, so dass er während des Diktierens nicht aus der Konstruktion fällt.

Lasse ist in dieser Situation auf zwei Ebenen gleichzeitig aktiv. So findet er in der gesprochenen Sprache eine Formulierung für seine Gedanken bzw. seine innere Sprache *AM NÄCHSTEN TAG HOLTE DER LÖWE DEN BRIEF AB. ABER DER LÖWE HÄTTE AUCH GERNE GEWUSST, WAS DER MISTKÄFER GESCHRIEBEN HATTE*. Dieser Transformationsprozess resultiert in einer komplexen Formulierung, die alle für das Verständnis wichtigen Informationen liefert und den Anforderungen des schriftlichen Sprachgebrauchs entspricht. Lasse greift dabei auf wiederkehrende Muster von der CD zurück und transformiert diese, seine Formulierung ist nicht wörtlich aus dem Hörspieltext übernommen.

Parallel dazu gelingt es ihm, von der Bedeutungsseite der Sprache ein Stück weit zu abstrahieren und seine Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form zu richten. Lasse isoliert so – ausgehend von der gesprochenen Sprache – mit einzelnen Silben sprachliche Einheiten, zu denen auch schon kleine Kinder einen natürlichen Zugang haben: „Die Silbe gilt als rhythmisch-artikulatorische Grundeinheit der Sprache. Sie scheint quasi-natürlich gegeben“ und wird als „genuin mündliche Spracheinheit“ betrachtet (Schmid-Barkow 1999, S. 25). Insofern liegt es nahe, dass Lasse beim Diktieren von der Silbe Gebrauch macht.

Die strukturalen Kategorien wie Phonem, Morphem, Wort und Satz hingegen, die normalerweise zur Beschreibung von Sprache verwendet werden, „sind schriftsprachlich determiniert, da Wort- und Lautgrenzen im Artikulationsstrom der gesprochenen Sprache physikalisch nicht zu bestimmen sind“ (Schmid-Barkow 1999, S. 27). Dieser Sachverhalt verdeutlicht, dass die Segmentierung des Lautstromes in Phonem, Morphem, Wort und Satz nicht eine Rezeptionsleistung darstellt, die „im Lautmaterial vorhandene lautliche Segmentierungen entdeckt“ (Tophinke 2002, S. 48). Vielmehr resultieren diese Einheiten aus der Gliederung der geschriebenen Sprache, die vom Schriftkundigen auf die gesprochene Sprache übertragen wird. Andresen drückt dies so aus: „Die Vorstellungen über gesprochene Sprache werden nach der Schrift modelliert“ (2002, S. 229). Einheiten der Schrift zu isolieren stellt demnach eine komplexe analytische Leistung dar. Man sollte meinen, dass Lasse als fünfjähriges Vorschulkind „ohne Buchstaben“ noch keinen Zugang zu dieser Ebene der Sprachsegmentierung hat.

Trotzdem gelingt es Lasse, auch eine Reihe von Wörtern im linguistischen Sinne aus dem Lautstrom zu isolieren. Es ist allerdings davon auszugehen, dass dies auf der Ebene ‚aktueller Bewusstwerdung‘ (Andresen/Funke 2003) geschieht. ‚Aktuelle Bewusstwerdung‘ bezieht sich dabei „auf solche Fälle der Thematisierung von Sprache, bei denen in bestimmten Situationen aus verschiedenen Gründen heraus sprachliche Phänomene zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden, ohne dass dem schon die Fähigkeit zugrunde liegt, Sprache gezielt und situationsübergreifend zum Reflexionsobjekt zu machen“ (Andresen/Funke 2003, S. 444f.). Die aktuelle Bewusstwerdung ereignet sich sozusagen ungeplant und findet nicht gezielt statt.

Im Gegensatz dazu ist die ‚eigentliche Bewusstwerdung‘ mit der Fähigkeit zur Verallgemeinerung, mit Systematisierung und mit gezielter Lenkung der Aufmerksamkeit verbunden, und zwar unabhängig von der jeweiligen Kommunikationssituation. Die ‚eigentliche Bewusstwerdung‘ entspricht somit Wygotskis Begriff der Bewusstwerdung, der voraussetzt, dass es sich dabei um einen gezielten und willentlichen Vorgang handelt (Andresen 1985, S. 102 ff.). Davon ist bei Lasse nicht auszugehen. Er gliedert in dieser konkreten Situation Wörter aus, ohne dass ein linguistischer Wortbegriff dahinter steht. Diese Beobachtung spricht dafür, dass es eine Möglichkeit gibt, auch ohne Schriftkenntnis einige linguistische Wörter – aus einem Sprachgefühl heraus – als sprachliche Einheit zu begreifen.

Dabei gelingt es Lasse überraschenderweise, nicht nur Inhaltswörter (*holte; Brief; gerne*), sondern auch die für Kinder viel schwerer auszumachenden Strukturwörter (*den; ab; aber; hätte; auch; was; der*) auszugliedern. Als Inhaltswörter (Autosemantika) werden Substantive, Adjektive und Verben mit einem eindeutigen lexikalischen Morphem bezeichnet. Zu den Funktions- oder Strukturwörtern (Synsemantika) hingegen zählen mit Präpositionen, Konjunktionen und Artikeln Wortarten, die grammatische Morpheme tragen (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, S. 148f.). Zwei der von Lasse isolierten Strukturwörter (*aber* und *hätte*) sind Zweisilber, so dass die Silbenstruktur hier nicht die alleinige Erklärung für ihre Ausgliederung sein kann.

Dass Lasse bei der Ausgliederung nicht gänzlich von der Bedeutungsseite der Sprache absieht, wird nicht nur bei den Inhaltswörtern deutlich, sondern auch dann, wenn er mit den Quant-Wörtern (*nächsten Tag; der Löwe*) Sinneinheiten ausgliedert, die sich für ihn aus der Bedeutung erschließen. Er betrachtet somit „das Wort als Repräsentant einer semantischen Ganzheit und nicht als sprachliche Entität“ (Schmid-Barkow 1999, S. 115).

In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass die Ausgliederung von Silben zwar keine vollständige Abstraktion von der Bedeutungsseite der Sprache darstellt. Trotzdem fällt es Vorschulkindern häufig schwer, als Rezipienten silbisch gesprochene Wörter zu verstehen und die jeweilige Bedeutung des Gesagten zu erschließen. Beim Diktieren gehen die Kinder als Produzenten einer Formulierung jedoch den umgekehrten Weg. Sie gehen von der Bedeutungsseite der Sprache aus und können die Silben auch motorisch ausgliedern, so dass sie nicht völlig von der Bedeutung abstrahieren müssen. Bei der Segmentierung in Phoneme hingegen muss von der inhaltlichen Seite vollkommen abstrahiert werden. Insofern zeigt die Diktiersituation mit Lasse, dass der vorschulische Zugang zum Formaspekt der Sprache bei der Ausgliederung zunächst nicht losgelöst von der Bedeutungsseite von Sprache erschlossen wird.

Am Anfang der Szene wird deutlich, dass ich als Skriptorin eine kleine Veränderung vornehme, auch wenn ich die Texte der Kinder sonst stets wörtlich aufschreibe. Lasse diktiert *nächsten Tag* (1). Seine Formulierung ist eher mündlich, ich notiere das schriftsprachliche *am nächsten Tag* (2). Für ihn kann dies eine Lerngelegenheit in Bezug auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit sein, ich habe die im Text nicht sichtbare Differenz durch das Transkript festgehalten. Lasse lässt diese Veränderung unkommentiert stehen, auch wenn er generell sehr darauf achtet, dass das von ihm Gesagte wörtlich notiert wird. Er versucht, das Gemeinte in der geschriebenen Sprache möglichst präzise auszudrücken, weil er auf der Grundlage seiner Erfahrungen mit Geschichten und Schriftsprache weiß, dass die Verwendung jedes einzelnen Wortes einen Unterschied in der Bedeutung des Gesagten macht. So nutzt Lasse am Ende der Szene die Langsamkeit des Schreibprozesses auch zum Überarbeiten seines Textes *NEE, doch nicht gemacht!* (41) Das ursprüngliche *gemacht* wird zum inhaltlich viel treffenderen *geschrieben* (43), denn der Mistkäfer hatte in der Geschichte ja wirklich geschrieben.

Lasse diktiert und formuliert aber nicht nur, ihn beschäftigt auch die mediale, die handwerkliche Seite des Schreibens. Ihm reicht es nicht, dass ich das Wort *gemacht* einklammere. Er weiß, dass nicht Gewolltes normalerweise durchgestrichen wird. Daher fordert er den Stift, um *gemacht* – den allgemeinen Konventionen des Schriftgebrauchs folgend – selbst durchzustreichen (45).

Erstaunliche Einblicke in sein Verständnis des Inhaltes der Geschichte gewährt das Ende dieser Szene. Lasse hatte die Geschichte nur bis zu der Stelle gehört, an der der Löwe den Mistkäfer bittet, einen neuen Brief zu schreiben. Trotzdem weiß er, wie es weitergeht, denn er hat den Aufbau der Geschichte verstanden: Jedes Tier wird – wie vorher der Affe und das Nilpferd – vom Löwen gebeten, einen Brief zu schreiben. Jedem Brief liegt dabei die gleiche Struktur zu Grunde. Auf die Anrede *Liebste Freundin* folgt immer die Einladung zu etwas, was das jeweilige Tier gern frisst und macht, einem Löwen aber nicht gefällt.

Lasse stellt daraufhin die Frage *Was machen so Mistkäfer?* (47) Er nutzt die im Gegensatz zum normalerweise monologischen Schreibprozess dialogische Situation des Diktierens, um Informationen einzuholen, die er für die strukturgleiche Fortführung der Geschichte braucht. Ich fordere ihn auf, zu überlegen. Er greift nachfolgend auf sein Weltwissen zurück und formuliert dann folgenden Text:

WOLLEN SIE MIT MIR DIE SCHIETE VON DER KUH ESSEN?
UND DA MUSSTE DAS PFERD VORLESEN, WAS DER MISTKÄFER GESCHRIEBEN
HATTE.
MÖCHTEN SIE MIT MIR AUF DER WEIDE STEHEN? GRUß LÖWE.

Im Text gelingt Lasse dieselbe Perspektivübernahme, wie sie in der Geschichte angelegt ist. Sein Verhalten beim Diktieren und Formulieren dokumentiert, dass Lasse offenbar viel Erfahrung im Umgang mit konzeptionell schriftlicher Sprache hat. Aber auch Kinder, die diesbezüglich weniger Vorerfahrungen haben, können in der Diktiersituation auf verschiedenen Ebenen grundlegende Erfahrungen machen:

- In Bezug auf die monologische Situation des Schreibens, in der die Möglichkeit besteht, eigene Gedanken zu klären und auf dem Papier festzuhalten, allerdings ohne die direkte Reaktion eines Gegenübers.
- Die Kinder haben die Möglichkeit des wörtlichen Formulierens und sogar des Überarbeitens – weil beim Schreiben ein fixierter Text entsteht, der verändert werden kann, bevor ein anderer ihn liest. Das laute Mitsprechen oder das Vorlesen des Skriptors kann diesen Prozess unterstützen.
- Die Kinder können durch die (hörbare und sichtbare) Langsamkeit des Schreibens auf den sukzessiven Prozess, die Parallelität von Zeit in der Sprache und Raum in der Schrift aufmerksam werden. Sowohl durch die Langsamkeit als auch durch die Vergegenständlichung des Geschriebenen auf dem Papier werden sie – auch bedingt durch die Medialität – dazu herausgefordert, ihre Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache und Schrift zu richten.
- In Bezug auf die Möglichkeiten des (dekontextualisierten) Sprachgebrauchs und die Anforderungen daran: Sprache sollte unabhängig vom aktuellen (Rede)Kontext gebraucht werden, so dass der Text selbst alle Informationen liefert, die ein fremder Leser zum Verständnis benötigt.

Sowohl die Erfahrungen mit dem Medium als auch das Verhalten des Skriptors sind entscheidende Voraussetzung für ein Lernen in diesen Bereichen.

Literatur:

- Andresen, H. (1985). Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andresen, H. (2002). Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Andresen, H. & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Schöningh, 438-451.
- Andresen, H. (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart.
- Augst, G. & Dehn, M. (2007). Gesprochene und geschriebene Sprache. In G. Augst & M. Dehn. Rechtschreibung und Recht-schreibunterricht. Stuttgart: Klett, 15-23.
- Baltscheit, Martin (2002). Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo.
- Baltscheit, Martin (2004). Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Audio-CD. Seefeld: Uccello.
- Dehn, M. (2009). Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext. In B. Hofmann & R. Valtin (Hg.). Projekte. Positionen. Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: DGLS, 154-175.
- Feilke, H. (2006). Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Hg.). Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt am Main: Books on Demand GmbH, 13-30.
- Günther, H. (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In H. Balhorn & H. Niemann (Hg.). Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit. Schriftlichkeit. Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle, 64-73.
- Hüttis-Graff, P. (2008a). Vom Hören zum Lesen. Literarisches Lernen mit Lese-Hör-Kisten. In P. Wieler (Hg.). Medien als Erzählanlass. Freiburg: Fillibach, 105-124.
- Hüttis-Graff, P. (2008b). Die Lese-Hör-Kiste in der Vorschulklasse. Handreichung für Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim und München: Juventa, 169-201.

- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hg.). Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter Verlag, 587-604.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 35, 346-375.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. (1996). Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Merklinger, D. (2009). „Und dann sagte der Löwe...“ Fünfjährige schreiben eigene Texte zu Hörmedien. Grundschulunterricht Deutsch, 1, 6-10.
- Pohl, Th. & Steinhoff, T. (2008). Einleitung und Abschlussdiskussion zur Sektion 13 „Texte schreiben – Textformen als Lernformen“ auf dem Symposium Deutschdidaktik in Köln. MS.
- Schmid-Barkow, I. (1999). Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tophinke, D. (2002). Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schriffterwerb. In Chr. Röber-Siekmeyer & D. Tophinke: Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Hohengehren: Schneider, 48-65.
- Wrobel, A. (2008). Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik in Köln. MS.
- Wygotski, L. S. (1964). Denken und Sprechen. Berlin: Fischer.

Erstpublikation

Dieser Artikel ist erstmals erschienen in: Bernhard Hofmann & Renate Valtin (Hg.): Projekte. Positionen. Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin 2009, S. 177-204. Ich danke den Herausgebern für die Genehmigung der Zweitpublikation auf leseforum.ch.

Ecrire sans crayon: à propos du rôle de l'outil et du scripteur dans l'apprentissage de l'écriture.

Daniela Merklinger

Chapeau

Si l'on donne à des enfants d'âge préscolaire la possibilité de dicter des textes à un scripteur adulte, on peut faire d'eux des auteurs. Cela leur permet d'expérimenter la création en écriture, et ce sans devoir en maîtriser la composante manuelle. Cet article donne un éclairage sur la pratique de la dictée et met l'accent sur ce dont il faut tenir compte dans une telle situation afin de tirer profit du potentiel d'apprentissage qu'elle comporte.

Mots-clés

Littérature – dicter à l'âge préscolaire – éveil à l'écriture – développement du langage – écrire – école enfantine

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2010 von leseforum.ch veröffentlicht.