

KöBeS

REIHE B

herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Jörg Jost, Thorsten Pohl und Kirsten Schindler

Daniela Merklinger

Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit

Eine explorative Studie zum Diktieren

Informationen über Köbes – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik
finden Sie unter folgender Internet-Adresse:

www.koebes.uni-koeln.de

ISBN 978-3-9819521-0-0

Daniela Merklinger
Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit.
Eine explorative Studie zum Diktieren

Zugl.: Hamburg, Universität, Diss., 2010

Die Online-Publikation ist eine Neuveröffentlichung des Buches, das 2011 im Herbert-Jürgen
Welke Fillibach Verlag (Freiburg im Breisgau) erschienen ist (alte ISBN 978-3-931240-64-6).

Copyright © 2018
Alle Rechte vorbehalten

Daniela Merklinger

Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit.
Eine explorative Studie zum Diktieren

Daniela Merklinger

Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit

Eine explorative Studie zum Diktieren

Gliederung

Einleitung

Forschungsinteresse und theoretische Einordnung.....	11
„Es war eine kleine Maus“	
Beispielhafter Einblick in eine Diktierszene.....	13
Aufbau der Arbeit	17

Teil I: **Theoretischer Rahmen**

1 Schriftlichkeit

1.1 Medium und Konzeption.....	23
1.2 „Sprache der Distanz“ als kulturelle Praxis	25
1.3 Wider eine Unabhängigkeit von Medium und Konzeption	28
1.4 „Konzeptionelle Schriftlichkeit“ im aktuellen deutschdidaktischen Diskurs	30

2 Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit

2.1 Vom sympraktischen zum dekontextualisierten Sprachgebrauch	32
Kontextualisierte und dekontextualisierte Zeichen-Zeichen Beziehungen	34
2.2 Von der inneren zur geschriebenen Sprache	36
2.2.1 Zur Bewusstwerdung von Sprache	38
2.2.2 „Aktuelle“ vs. „eigentliche“ Bewusstwerdung	39
2.2.3 Entstehende Sprachbewusstheit.....	40
2.2.4 Exkurs: Wie das Schreiben das Denken verändert	43
2.3 Vom diktierenden zum schreibenden Autor	46
2.4 Schreiben als Transformationsprozess	46
2.4.1 Zur Transformation von Mustern	49
2.4.2 Wie Schreibenanfänger Muster nutzen	50
2.4.3 Sprachliche und literarische Muster als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit	52

3	Formen der Annäherung an Schriftlichkeit	
3.1	Zur Bedeutung impliziten Wissens	54
3.2	Zuhören – Erwerb impliziten Wissens.	55
3.3	Diktieren – Erproben impliziten Wissens	57
	Diktieren als ‚lernendes Schreiben‘	58
3.4	Diskussionsstand: Diktieren im Anfangsunterricht	59
3.4.1	Diktieren als Stilübung	59
3.4.2	Diktieren: Verschriftlichung der Gedanken.	59
3.4.3	Diktieren: Verschriftlichung der Gedanken <u>und</u> Vergegenständlichung von Sprache	61
3.5	Besonderheiten des diktierenden Schreibens	62

Teil II: Empirische Studie zum Diktieren

1	Methodologie und Methode der empirischen Studie	
1.1	Zur grundsätzlichen Anlage der Studie	67
1.1.1	Theoretische Sensibilität im Forschungsprozess	68
1.1.2	Zur Frage der Kindperspektive	69
1.1.3	Verschiedene Rollen der Forscherin im Forschungsprozess.	70
1.2	Untersuchungsfeld und Ablauf der Studie.	72
1.3	Eine Aufgabenstellung aus dem ‚Schreiben zu Vorgaben‘.	74
1.3.1	Die Schreibvorgaben.	75
1.3.2	Die Schreibaufgaben.	78
1.3.3	Die Gestaltung des Schreibblattes – eine distanzsprachliche Situierung	80
1.4	Entwicklung der Erhebungsmethode	82
1.4.1	Protokollieren des Gesagten: Orientierung an der Mündlichkeit	82
1.4.2	Lautes Mitsprechen – Die Langsamkeit des Mediums hörbar machen	84
1.4.3	Zur Bedeutung einer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ durch die Skriptorin	90
1.5	Vorgehen bei der Entwicklung des Kategoriensystems	93
2	Das Spektrum möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit	
	‚Aufmerksamkeit‘ als verbindendes Moment	96
2.1	Formaspekt von Sprache (Zugang 1)	97
2.2	Wortgenaues Formulieren (Zugang 2)	105
2.3	Schriftzeichen auf dem Papier (Zugang 3).	112
2.4	Materialität des Schreibens (Zugang 4)	116

3	Der Blick auf die Gruppe der Kinder	
3.1	Kurzübersicht: Ausgewählte Merkmale der Kindertexte	122
3.2	Übersicht über das Diktierverhalten in der Gesamtgruppe der Kinder	124
3.2.1	Worauf richten Kinder häufig ihre Aufmerksamkeit?	125
3.2.2	An welchen Verhaltensweisen ist dies besonders häufig zu erkennen?	127
	Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache	127
	Aufmerksamkeit auf wortgenaues Formulieren.	129
	Aufmerksamkeit auf die Schriftzeichen auf dem Papier	130
	Aufmerksamkeit auf die Materialität des Schreibens.	132
3.3	Übersicht über das Diktierverhalten der einzelnen Kinder der Gruppe	133
3.3.1	Lassen sich unterschiedliche Zugänge zu Schriftlichkeit beobachten?	134
3.3.2	Aktuelle Bewusstwerdung von Sprache: ein dynamischer Prozess.	136
3.3.3	Hohe Aktivität beim Diktieren – ein Anzeichen für Erfolg im Rechtschreiben?	139
3.4	Zusammenhänge zum sprachlichen Hintergrund und zum Geschlecht.	141
3.4.1	Sprachlicher Hintergrund	141
3.4.2	Geschlecht	143
4	Der Blick auf einzelne Diktierszenen	
4.1	Josefo: Erste Annäherungen an die Aufzeichnungsfunktion von Schrift	146
4.2	Lasse: Routiniertes Formulieren	153
4.2.1	„Und was machen so Mistkäfer? – Planen, wortgenau formulieren, überarbeiten	151
4.2.2	„Ob du da ganz laut schreiben kannst?“ – Möglichkeiten der Schrift erfragen.	158
4.3	Ramin: Vom Klang zum Wort – Spuren von Mündlichkeit als Chance für die Schriftlichkeit.	161
4.4	Nikolas: „DER Maus? DIE Maus!“ – Können, Lehren und Lernen in der Diktiersituation	169

5	Lernförderliche Bedingungen der Diktiersituation	
5.1	Äußere Bedingungen	174
5.2	Interaktion zwischen Kind und Skriptorin	177
5.2.1	Das Schreibblatt als gemeinsamer Fokus der Aufmerksamkeit.	177
5.2.2	Implizite Fokussierung von Schriftlichkeit.	180
5.2.3	Explizite Fokussierung von Schriftlichkeit	184
5.2.4	Korrektur sprachlicher Fehler	185
5.3	Die Diktiersituation als didaktische Möglichkeit.	185
6	Schluss – oder: Wie das Diktieren das Schreibenlernen verändern kann	
6.1	Vier Zugänge zu Schriftlichkeit beim Diktieren.	189
6.2	Lernräume für konzeptionelle Schriftlichkeit eröffnen	192
6.3	Die Diktiersituation als ‚Format‘ für den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit	194
6.4	Zur zentralen Bedeutung des Mediums für die Sprachkonzeption . .	195
6.5	Diktieren als früher Zugang zu Bildungssprache.	196
6.6	Ältere Kinder als Skriptoren	197
6.7	Ein funktionaler Umgang mit Schrift – von Anfang an!.	197
	Literatur	199
	Anhang	<i>i</i>
	Diktierszene Josefo	<i>i</i>
	Diktierszene 1 Lasse	<i>iv</i>
	Diktierszene 2 Lasse	<i>xiii</i>
	Diktierszene Ramin	<i>xxv</i>
	Diktierszene Nikolas.	<i>xxviii</i>
	Abbildungsverzeichnis	<i>xxxı</i>

Vorwort

Wer schreiben will, muss eine Schreibidee formulieren und sie aufs Papier bringen können, also auch die motorischen und orthografischen Prozesse beherrschen. Er ist zugleich Autor und Skriptor seines Gedankens. Das war nicht immer so. Bis ins Mittelalter übernahmen diese beiden Funktionen des Schreibens häufig zwei verschiedene Personen. Diese Möglichkeit der Trennung von Autor und Skriptor überträgt die Studie von Daniela Merklinger auf das Schreibenlernen: Kinder, die kurz vor Schulbeginn und danach noch nicht selbst das Handwerkszeug des Schreibens beherrschen, diktieren einem Erwachsenen, was sie „schreiben“ möchten; das Kind ist Autor, der Erwachsene ist Skriptor.

Das Kind muss also sprechen, um zu „schreiben“! Wie sich seine Rede dabei verändert, untersucht die vorliegende Studie. Sie tut das aus der Perspektive auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit, wie sie in den letzten Jahren u.a. von Koch/Oesterreicher, Feilke und Wrobel diskutiert wird. Und sie tut das im Interesse daran, welche Bedingungen der Diktiersituation besonders geeignet sind, „Zugänge zu Schriftlichkeit“ zu eröffnen – auch als Teilhabe an und Erwerb von „Bildungssprache“. Das bedeutet, dass die Arbeit einem pädagogischen Impetus folgt.

33 Kinder haben im Verlauf von eineinhalb Jahren von der Vorschulzeit bis zum März von Klasse 1 viermal an der Studie teilgenommen. Anlass zum Schreiben sind Bilderbücher, die den Kindern vom Vorlesen oder von einem Hörmedium vertraut sind; ihre Aufgabe ist, zu der Geschichte eine Schreibidee zu finden: *Du hast die Geschichte vom ... gehört. Auf diesem Blatt kannst du aufschreiben, was dir wichtig ist. Ich schreibe es für dich.* Auf dem Blatt ist die Kopie einer Illustration aus dem Buch präsent.

Die Kinder agieren beim Diktieren medial mündlich, aber sie reden nicht einfach, also konzeptionell mündlich, sondern sie verändern ihre Redeweise, sowohl was die Formulierung wie die Artikulation betrifft; sie nähern sich dabei Formen der Schriftlichkeit – medial und konzeptionell. In der „Textform“ des Diktierens eröffnen sich den Kindern – im Medium gesprochener Rede – Zugänge zur Schriftlichkeit:

- Sie betreffen die Art des Formulierens: Die Kinder merken, was es bedeutet, etwas aufzuschreiben und ändern ihre Formulierungen, arbeiten „wortgenau“ daran, operieren damit, dass die Worte aus sich verständlich sind, also ihren Kontext selber schaffen: Aus „Mit dem Nilpferd“ wird „Das Nilpferd sieht die Frau lesen“.
- Sie betreffen die Artikulation: Die Kinder sprechen gedehnt und langsam Wort für Wort, sie beginnen silbisch oder sogar buchstabenweise zu spre-

chen. Das heißt, sie segmentieren und erproben implizit Verfahren phonologischer Bewusstheit, die – als Unterrichtsthema – häufig Schwierigkeiten bereiten, aber als unverzichtbar für den Schriftspracherwerb gelten. Diese beiden Zugriffsweisen beim Diktieren, das wortgenaue Formulieren und die Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von (geschriebener) Sprache, sind bei weitem am häufigsten zu beobachten.

- Aber: Fast die Hälfte der Kinder (44%) thematisiert metasprachlich auch die Schriftzeichen auf dem Papier und die Materialität der Schreibtätigkeit – allerdings macht das insgesamt nur 3% der beobachteten Prozesse aus.

Die minutiöse Auffächerung der Zugriffsweisen der Kinder gibt vielfältigen Aufschluss über diese Zugänge. Das setzt Impulse für die Diskussion über die Beziehung von Medium/Materialität und Konzeption von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und erweitert die Kenntnis der Formen des Schriftspracherwerbs.

Was diese Studie aber als Meilenstein für die Praxis des Anfangsunterrichts ausweist, ist der Aufschluss über implizites Lernen und darüber, wie Situationen beschaffen sein müssen, in denen es stattfinden kann. Die Studie entwickelt eine modellhafte Konzeption der Diktiersituation und führt sie beispielhaft an vier Szenen vor: Dazu gehört unter anderem, dass die Skriptorin ihr Schreiben sprechend begleitet und so die Langsamkeit des Schreibens für das Kind hörbar deutlich macht; dazu gehören Nachfragen, was genau sie denn schreiben solle, die für das Kind Schriftlichkeit als Distanzkommunikation erfahrbar machen. Und dazu gehört auch, dass beim Schreiben (und dem begleitenden Sprechen) grammatische Fehler des Kindes korrigiert werden.

Insofern ist die Untersuchung darauf gerichtet, was Kinder sich unter bestmöglichen Umständen als Zugänge zu Schriftlichkeit erschließen können. Damit entspricht sie dem von Bereiter formulierten Anspruch, dass „maximally revealing circumstances“ in der (Schreib-)Forschung betrachtet werden sollten. Der Befund, dass in der Untersuchungsgruppe dieser 33 Kinder keine grundsätzlichen Unterschiede festzustellen waren zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern und zwischen Kindern aus unterschiedlich schulnahen Lebenswelten, müsste an einer größeren Population geprüft werden. Er könnte zeigen, dass diese didaktische Situation des Diktierens allen Kindern einen Rahmen gibt, der sie herausfordert, Neues zu erproben; offen für ihre jeweilige Zugriffsweise und damit für die Kinder frei von Angst vor Fehlern ist; der ihnen zugleich Orientierung und damit auch Halt gibt. Eine Überforderungssituation für „lernendes Schreiben“.

Einleitung

Die Anfänge des Schreibens stellen Kinder vor besondere Herausforderungen, denn Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterscheiden sich grundlegend – sowohl in medialer als auch in konzeptioneller Hinsicht. Während der mediale Aspekt einer Äußerung stets eindeutig zu bestimmen ist, bilden Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene die „Endpunkte eines Kontinuums“ (Koch/Oesterreicher 1994, S. 587). Dabei ist die geschriebene Sprache in der Regel elaborierter und präziser; sie weist eine höhere textuelle Kohäsion auf und die semantische Information ist abstrakter und kompakter dargestellt als in der gesprochenen Sprache. Grund dafür ist in erster Linie die Situationsentbindung der geschriebenen Sprache, weshalb die Schriftlichkeit auch als ‚Sprache der Distanz‘ (Koch/Oesterreicher 1985) bezeichnet wird.

Kinder am Übergang zur Schriftlichkeit stehen demnach vor der Aufgabe, den ihnen vertrauten, situationsgebundenen (sympraktischen) Sprachgebrauch zu überwinden (vgl. Andresen 2005, 2002b). Denn in der zerdehnten Kommunikationssituation der Schriftlichkeit (vgl. Ehlich 1994) ist es wichtig, dass der Schreiber alle für das Verständnis wichtigen Informationen explizit in seinem Text benennt – schließlich können Schreiber und Leser diese nicht miteinander klären. Wer schreibt, hat daher ausschließlich sprachliche Mittel zur Verfügung, um einen Verstehenskontext für seine Mitteilung schaffen, d.h., er muss antizipieren, welche Informationen für das Verständnis des Lesers wichtig sind. Das macht andere Formulierungen erforderlich als in der Mündlichkeit.

Forschungsinteresse und theoretische Einordnung

Die detaillierte Beschreibung der Merkmale von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist nach wie vor ein Thema in der linguistischen Forschung (vgl. Ágel/Hennig 2010). Besondere Bedeutung hat der Zugang zu konzeptioneller Schriftlichkeit jüngst auch in der Diskussion um Mehrsprachigkeit erlangt (Dehn 2010; Hüttis-Graff u.a. 2010; Gogolin 2008; Panagiotopoulou/Wintermeyer 2006).

Denn der Schulerfolg eines Kindes hängt wesentlich davon ab, ob es über Bildungssprache verfügt:

„Die bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation besitzt () tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit, und zwar auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht.“ (Gogolin o. J., S. 5)

Im Gegensatz dazu ist die Herausbildung konzeptionell schriftlicher Fähigkeiten bei der Textproduktion bislang kaum erforscht. Untersuchungen aus Klasse 1 thematisieren z.B. die Leserführung (Weinhold 2000) und die Textkohärenz (Schulte 2000). Grundlage für diese Analysen sind selbstgeschriebene Kindertexte, also die *Produkte* des Schreibprozesses. Aus den darin enthaltenen Spuren ‚elementarer Schreibearbeit‘ (Weinhold 2000) werden Rückschlüsse auf den Prozess ihrer Entstehung gezogen.

Dahingegen ist die Frage, wie sich die Fähigkeiten zu konzeptioneller Schriftlichkeit am Übergang von der Mündlichkeit überhaupt erst herausbilden, *also bereits bevor die Kinder selbst schreiben können*, ein Forschungsdesiderat. Denn auch Kinder, die noch nicht über Buchstaben als Material und damit auch noch nicht über den literalen, graphischen Aspekt des alphabetischen Schreibens verfügen, haben Vorstellungen von Schriftlichkeit und vom Schreiben – in Abhängigkeit von ihren vorausgegangenen *Literacy*-Erfahrungen (vgl. z.B. Hofmann/Valtin 2007). Möchte man etwas über diese Vorstellungen erfahren, gilt es, eine Situation zu schaffen, in der die Kinder dieses implizite Wissen auch entfalten können – z.B., indem man ihnen die Möglichkeit gibt, einem erwachsenen Schreiber eigene Texte zu diktieren. Denn beim Diktieren können sie – auch ohne den medialen Aspekt des Schreibens selbst schon zu beherrschen – Erfahrungen mit dem Gebrauch von Schrift sowie auch mit dem konzeptionellen Aspekt des Schreibens machen. Dadurch ist es möglich, die dieser Arbeit zu Grunde liegende **Forschungsfrage** zu bearbeiten:

Auf welche Aspekte von Schriftlichkeit richten Kinder am Übergang von der Mündlichkeit ihre Aufmerksamkeit?

Die theoretische Begründung dafür, dass diese Art der mündlichen Textproduktion möglich ist, liefert das Modell von Koch/Oesterreicher, das in diesem Zusammenhang differenziert zwischen dem Vorgang der ‚Verschriftung‘, die einen rein medialen Wechsel vom phonischen ins graphische Medium meint, und dem Vorgang der ‚Verschriftlichung‘, bei dem zugleich eine Verschiebung in Richtung konzeptionelle Schriftlichkeit stattfindet (vgl. 1994, S. 587). Entscheidend für die Bearbeitung der Forschungsfrage ist demnach, dass tatsächlich eine Schreib- und keine Gesprächssituation entsteht. Schließlich sollen die Kinder dem Skriptor nicht im Sinne der Alltagskommunikation einfach nur etwas erzählen. Dann würde lediglich die mündliche Rede verschriftet und das Diktieren wäre auf einen rein medialen Wechsel beschränkt. Ziel beim Diktieren ist aber, dass die Kinder eine ‚*Haltung des Schreibens*‘ entwickeln – und das beinhaltet die Verschriftlichung der

eigenen Gedanken, eine Verschiebung in Richtung konzeptionelle Schriftlichkeit – trotz Mündlichkeit in der Produktionsweise (vgl. dazu auch Merklinger 2009b). Die mündliche Art der Textproduktion ermöglicht es, die Vorstellungen, die Kinder von konzeptioneller Schriftlichkeit und vom Schreiben haben, nicht allein am geschriebenen Text als Produkt des Diktierprozesses zu erkennen. Vor allem der Diktierprozess selbst eröffnet in dieser Hinsicht vielfältige Einblicke – das nachfolgende Beispiel von Sanja soll einen ersten Eindruck davon vermitteln.

“Es war eine kleine MAUS” – Beispielhafter Einblick in eine Diktierszene

Die fünfjährige Sanja diktiert im März vor ihrer Einschulung diesen Text zur Geschichte *Der Gruffelo* von Axel Scheffler und Julia Donaldson (1999).

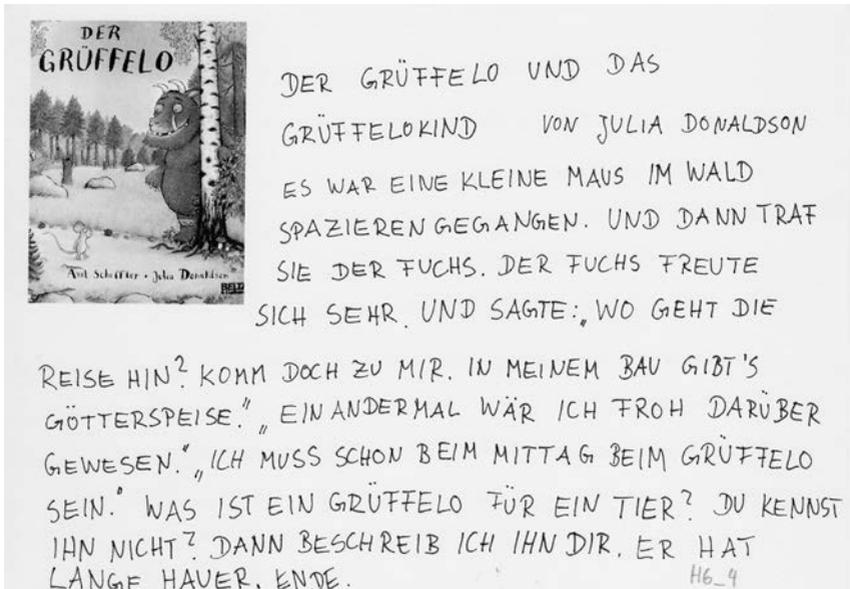


Abb. 1: Sanjas Text vom Gruffelo

Der nachfolgende Auszug aus der dazugehörigen Diktierszene dient als Einstieg in die Thematik dieser Arbeit, um einen Eindruck davon zu vermitteln, dass sich mit dem Diktieren die Perspektive der Kinder auf Sprache und Schrift verändert. Dabei steht – wie in der gesamten Arbeit – der Prozess des Diktierens und nicht

das Produkt im Fokus. Auf der Grundlage des Transkriptausschnittes werden erste Beobachtungen benannt sowie Fragen formuliert.¹

Sanja (Sa) diktiert der Skriptorin (S), die während des Aufschreibens *immer laut im Schreibtempo mitspricht*:²

Sa: <u>Es war eine kleine MAUS.</u>	Sa: sich
S: Das erste Wort hab ich nicht verstanden. Wie geht's los [?]	S: <i>sich</i>
Sa: Es war eine kleine Maus/	Sa: sehr.
S: /Es/	S: <i>sehr.</i>
Sa: /spazieren	Sa: [atmen] [1] (Und) sagte wo geht die REISE. In meinem Bau §gibt/
<u>gegangen/</u>	S: §Und sagte [?]
S: /war eine kleine Maus/	Sa: <u>Wo geht die REISE</u> denn [?]
Sa: /IN	S: <i>Wo geht die/</i>
<u>Wald spazie-ren gegangen.</u>	Sa: /REISE <u>HIN</u> [laut]]
S: Im Wald spazieren gegangen.	S: <i>Reise hin</i> [?]
Sa: <u>Und dann traf sie der Fuchs.</u>	Sa: [2] <u>Komm doch zu mir. In mei-nem Bau gibt's GÖTTER spei:s:e.</u> [CD]
S: <i>Und dann traf sie der Fuchs.</i>	S: <i>Komm doch zu mir. In meinem Bau gibt's</i>
Sa: <u>Der Fuchs freute sich SEHR.</u>	Sa: Götter- spei- se
S: <i>Der Fuchs freute</i> [?]	S: <i>Götterspeise.</i>

Es ist zu beobachten, dass Sanja während des Diktierens ihre Sprechweise verändert:

- Sanja spricht teilweise sehr langsam, besonders am Anfang der Diktierszene wird dies deutlich (*Es war eine kleine MAUS*).
- Sanja diktiert immer wieder silbisch: *spazie-ren; mei-nem*; später auch *Götter-spei-se*.
- An mehreren Stellen gliedert sie größere und auch kleinere Sinneinheiten aus (*Es war eine kleine Maus; Der Fuchs freute*).
- Sanja diktiert *spazie-ren gegangen* sowie *in mei-nem Bau*, d.h., sie artikuliert die schriftsprachlichen Endungen *-en* und *-em* explizit, obwohl sie im mündlichen Sprachgebrauch häufig verschluckt werden.

Auch Formulierungen ändert sie mehrfach:

- Sanja diktiert zunächst *Es war eine kleine Maus*. Die Skriptorin hat gerade das erste Wort aufgeschrieben, als Sanja hinzufügt *spazieren gegangen*. Sie ergänzt ihre anfängliche Formulierung, so dass zugleich deutlich wird, was die vorgestellte kleine Maus macht: Sie geht spazieren. Die Skriptorin schreibt weiter und kommt bis (*Es war*

¹ Dieses Beispiel ist aus Merklinger (2010a) entnommen. Dort ist eine ausführliche Deutung der Diktierszene von Sanja zu finden, die auch die inhaltliche Dimension des diktierten Textes einbezieht und darüber hinaus die Unterschiede zur Geschichtenvorgabe thematisiert.

² Für die Transkriptionsregeln vgl. S. 85 f.

eine kleine Maus. Sanja unterbricht die Skriptorin, um erneut eine Ergänzung vorzunehmen: *IN Wald spazie-ren gegangen*. Somit ist auch der Ort der Handlung benannt. Kann man hier von einer Überarbeitung im semantischen Bereich sprechen?

- Sanja diktiert zunächst ohne Rücksicht auf das langsame Schreibtempo: (*Und sagte wo geht die REI s e. In meinem Bau §gibt/*). Die Skriptorin bremst sie, indem sie zu schreiben beginnt, von lautem Mitsprechen begleitet. Sanja unterbricht ihren Redefluss daraufhin sofort und diktiert nachfolgend in langsamem Tempo: *Wo g eht die REIse denn*. Aus dem unvollständigen Fragesatz *Wo geht die Reise denn* wird zunächst die ebenfalls unvollständige Frage *Wo geht die Reise denn*. Die Skriptorin beginnt zu schreiben *Wo geht die*. Aber auch mit dieser Formulierung gibt sich Sanja nicht zufrieden. Sie unterbricht die Skriptorin und beendet den Satz schließlich mit den Worten *REISE HIN*. Sanja scheint auch hier zu überarbeiten, wenn aus einer zunächst unvollständigen Syntax eine korrekte Frage wird.

Diese Beobachtungen werfen Fragen auf, z.B.:

- *Inwiefern verändern Kinder ihre Sprechweise beim Diktieren?*
- *Was verrät diese veränderte Sprechweise über frühe Zugänge zu Schriftlichkeit?*
- *Welche Bedingungen der Diktiersituation ermöglichen es Kindern, das Diktieren für ihren Zugang zu Schriftlichkeit zu nutzen?*

Im Hinblick auf die ersten beiden Fragen habe ich die obige Forschungsfrage formuliert. Die dritte Frage weist über das eigentliche Forschungsinteresse dieser Arbeit hinaus. Sie steht im Zusammenhang mit Beobachtungen, die Dehn beim Schreibenanlass des ‚Leeren Blattes‘ gemacht hat. Dort haben Kinder im Vorschulalter die Gelegenheit, gemeinsam mit anderen Kindern auf einem großen leeren Blatt Papier etwas zu ‚schreiben‘ (jedes Kind hat einen eigenen Stift in der Hand) (vgl. Dehn 2010, S. 80f.). Auch beim ‚Leeren Blatt‘ verändern Kinder ihre Sprechweise und vergegenständlichen Sprache. Sie überlegen, was man schreiben kann und wie man es aufs Papier bringt. Das ist erstaunlich, denn die meisten Kinder können in diesem Alter noch gar nicht selbstständig schreiben. Die situativen Faktoren, die dies möglich machen, sind das *Material* (Stift und Papier) sowie die *Interaktion der Kinder* untereinander – die Kinder können voneinander lernen; jedes Kind kann diese Aufgabe erfüllen.

In der Diktiersituation ist – anders als beim ‚Leeren Blatt‘ – auch die *konzeptionelle Dimension des Schreibens* im Blick. Vor diesem Hintergrund möchte ich für die Diktiersituation folgende **Anschlussfrage** formulieren:

Welche situativen Faktoren der Diktiersituation können Kinder für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit nutzen?

Da diese Frage über das eigentliche Forschungsinteresse dieser Studie – und damit auch über die forschungsmethodologischen Überlegungen – hinausgeht, werde ich dieser Frage nachgelagert und in einem separaten Kapitel nachgehen (vgl. dazu II, 5). Die Frage nach den situativen Faktoren ist auch in didaktischer Hinsicht interessant, denn die Diktiersituation ist mehr als eine Beobachtungssituation für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Sie ist zugleich auch eine *Lernsituation für Kinder*. Denn die Anforderungen des schriftlichen Sprachgebrauchs stellen eine besondere Lernchance für Kinder dar; dieses Potential ist in den Beobachtungen und Fragen zu dem Diktierausschnitt von Sanja bereits angedeutet. Dabei lässt sich die Diktiersituation als eine *produktive Überforderungssituation* kennzeichnen. Die frühen Zugänge zu Schriftlichkeit werden also in einer Situation erhoben, die Kindern Spielräume für Schriftlichkeit eröffnet. Wie sie diese Spielräume nutzen, ist dabei ihnen überlassen, sie werden nicht instruiert.

Die Untersuchungssituation ist bewusst so angelegt, dass die frühen Zugänge zu Schriftlichkeit unter ‚*maximalen Bedingungen*‘ erhoben werden, d.h. in einer Situation, die auf Schriftsprachlichkeit zugespißt ist. Insofern liegt der Erhebungssituation eine in didaktischer Hinsicht ‚modellhafte Konzeption‘ zu Grunde. Sonst wäre es nicht möglich, zu erforschen, welche Zugänge zu Schriftlichkeit Kinder nutzen *können*, sondern lediglich, auf welche Aspekte sie in einer beliebig gestalteten (und möglicherweise sogar an der Mündlichkeit orientierten) Diktiersituation aufmerksam werden.³ Wieler u.a. (2008) sprechen in solchen Zusammenhängen auch von ‚programmatisch-didaktischen Forschungsprojekten‘ und geben zu bedenken, dass die Präsentation solcher Projekte immer auch ‚dem Nachweis ihrer je spezifischen Programmatik [dient, D.M.], die auch die gewonnenen Einsichten prägt‘ (ebd., S. 44). Aber genau darin besteht meines Erachtens *eine* genuine Aufgabe deutschdidaktischer Forschung: herauszufinden, wozu Kinder unter ‚modellhaften‘ bzw. lernförderlichen Bedingungen in der Lage sind – als möglicher Orientierungspunkt für die Gestaltung lernförderlicher Unterrichtssituationen. Dies lässt sich auch mit dem Anspruch begründen, dass Schreibentwicklungsforschung über das Erfassen typischer schulischer Schreibsituationen hinausgehen sollte:

„One reason that speculations about writing development must be so tentative is that the available data mostly relate to what children do under typical composition-writing circumstances and not what they can do under maximally revealing circumstances.“ (Bereiter 1980, S. 90)

³ Dass dies für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig ist, zeigen die Erprobungen zur Entwicklung der Erhebungsmethode (vgl. Kapitel II, 1.4).

Sanja ist eines der 33 Kinder aus zwei Hamburger Vorschulklassen, denen ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu vier verschiedenen Zeitpunkten (Anfang und Mitte November sowie März der Vorschulklasse; 6 Wochen nach Schulbeginn) die Möglichkeit gegeben habe, zu einer Aufgabenstellung aus dem Kontext des ‚Schreibens zu Vorgaben‘ (vgl. Dehn 1999) zu Bilderbüchern, die grundlegende Themen behandeln, einen eigenen Text zu diktieren. Die so entstandenen Kinder-*texte* sowie die zugehörigen Transkripte der Diktiersituationen geben Aufschluss darüber, wie Kinder sich der Schriftlichkeit – unter „maximally revealing circumstances“ (Bereiter 1980, S. 90) nähern, wobei der Fokus meiner Arbeit, wie bereits in dem Diktierausschnitt von Sanja, auf der Analyse der Transkripte liegt – also auf dem *Prozess* des Diktierens.

Aufbau der Arbeit

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative empirische Studie, in der es gilt, ausgehend vom erhobenen Datenmaterial neue Erkenntnisse über frühe Zugänge zu Schriftlichkeit zu generieren. Die Arbeit ist dabei in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil (I) wird der *theoretische Rahmen* dargestellt. Der umfassendere zweite Teil (II) hat die durchgeführte *empirische Studie zum Diktieren* zum Gegenstand.

Theoretischer Rahmen (Teil I):

Die Frage, auf welche Aspekte von Schriftlichkeit Kinder am Übergang von der Mündlichkeit ihre Aufmerksamkeit richten, also bevor sie überhaupt selbst schreiben können, ist ein Forschungsdesiderat. Insofern lässt sich diese Frage nicht durch ein alleiniges Studium der deutschdidaktischen und linguistischen Forschungsliteratur beantworten. Zugleich ist eine Kenntnis des theoretischen Diskurses für die Bearbeitung dieser Forschungsfrage von entscheidender Bedeutung. Denn das theoretische Vorwissen ist eine notwendige Voraussetzung dafür, solche Aspekte, die in Bezug auf die Fragestellung relevant sind, überhaupt wahrnehmen zu können. Das Vorwissen fließt nämlich im Sinne einer ‚theoretischen Sensibilität‘ in den Forschungsprozess ein (vgl. Strauss/Corbin 1996).

Theoretische Bezugspunkte für die vorliegende empirische Studie sind folgende: die Diskussion zum Thema *Schriftlichkeit* (**Kapitel 1**) mit einem besonderen Akzent auf der Bedeutung des Mediums für die Sprachkonzeption (vgl. Pohl/Steinhoff 2010, Wrobel 2010); Ansätze, die sich mit der Frage des *Übergangs von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit* beschäftigen (**Kapitel 2**); Überlegungen dazu, welche *Formen der Annäherung an Schriftlichkeit* unterschieden werden können (**Kapitel 3**).

Dieser theoretische Hintergrund ist der Ausgangspunkt für die Frage nach frühen Zugängen zu Schriftlichkeit beim diktierenden Schreiben, die Frage danach, auf welche Aspekte von Schriftlichkeit Kinder am Übergang von der Mündlichkeit ihre Aufmerksamkeit richten. Die Durchführung einer empirischen Studie ist ein notwendiger Schritt, wenn man auf diese Frage eine Antwort finden möchte.

Empirische Studie zum Diktieren (Teil II):

Die empirische Studie enthält sowohl *qualitative* als auch *quantitative Elemente*, wobei der *Schwerpunkt* eindeutig auf der *qualitativen Seite* liegt. Schließlich ist das Ziel der Studie, neue Erkenntnisse über die frühen Zugänge zu Schriftlichkeit zu generieren. Das schließt die Vorgehensweise eines hypothesenprüfenden, quantitativen Verfahrens von vornherein aus, denn wirklich neue Bereiche lassen sich nur ausgehend von dem erhobenen Datenmaterial erschließen. Eine besondere Herausforderung im Forschungsprozess bestand dabei darin, eine geeignete Erhebungsmethode für die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit zu entwickeln. Damit diese sichtbar werden, war es notwendig, unterschiedliche Situationen des Diktierens zu erproben (vgl. **Kapitel 1**).

Die empirische Studie folgt dabei den Prinzipien qualitativer Forschung und ist am Forschungsansatz der *Grounded Theory* (vgl. Strauss/Corbin 1996) orientiert. Dabei spitzt sich eine Grundfrage qualitativer Forschung in der vorliegenden Arbeit in besonderer Weise zu, nämlich die Frage danach, inwiefern Forschende die Forschungsteilnehmer und deren Perspektive überhaupt verstehen können (vgl. Bohnsack 2007). Schließlich geht es darum, als Schriftkundiger einen Einblick in frühe Zugänge zu Schriftlichkeit zu erhalten, und zwar bei Kindern, die noch nicht selbstständig lesen und schreiben können. In dem Wissen, dass der eigene Blick sich in Bezug auf die Schriftkenntnis ganz grundlegend von dem der Kinder unterscheidet, kann das Ziel dieser Arbeit ausschließlich darin bestehen, sich den kindlichen Zugängen zu Schriftlichkeit unter eben diesen Voraussetzungen zu nähern.

Die Datenauswertung erfolgt in drei Schritten. In einem *ersten Schritt* wird das *Spektrum möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit* entwickelt und dargestellt (**Kapitel 2**). Das geschieht mit dem Ziel, den zu untersuchenden Gegenstandsbereich in seiner Breite auszuleuchten. Das besondere sprachliche Verhalten der Kinder in der Diktiersituation wurde dabei als Anzeichen für eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten von Schriftlichkeit gedeutet.

Der danach folgende *zweite Schritt* der Datenauswertung erfolgt unter quantitativen Gesichtspunkten. Unter der Überschrift *Der Blick auf die Gruppe der Kinder*

gibt er Aufschluss darüber, wie die Aufmerksamkeit für die unterschiedlichen Aspekte von Schriftlichkeit in der Gesamtgruppe der 33 Kinder verteilt ist und an welchen Verhaltensweisen dies besonders häufig zu erkennen ist (**Kapitel 3**). Dieser Teil der Auswertung gibt zudem unter quantitativen Gesichtspunkten einen Einblick in das Diktierverhalten einzelner Kinder. Es werden darin Zusammenhänge zum Erfolg im Rechtschreiben am Ende von Klasse 1 untersucht sowie Zusammenhänge zwischen der Aktivität beim Diktieren und dem sprachlichen Hintergrund sowie dem Geschlecht der Kinder. Die gesamte quantitative Auswertung erfolgt dabei in dem Bewusstsein, dass die Reichweite der Untersuchung begrenzt und die empirische Grundlage von 33 Kindern durchaus ausbaufähig ist.

Der *dritte Schritt* der Datenauswertung folgt wieder dem qualitativen Paradigma. Anders als bei der Darstellung des Spektrums möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit, das kurze Diktierausschnitte sehr fokussiert aus einer bestimmten Perspektive betrachtet und der Vielfalt des Diktierverhaltens somit eine starke formale Ordnung verleiht, hat das **Kapitel 4** *Der Blick auf einzelne Diktierszenen* eine andere Zielsetzung. Denn die Ordnung, die auf der einen Seite notwendig und hilfreich ist, um die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit überhaupt begrifflich fassbar zu machen, stellt zugleich auch eine künstliche Reduktion der Komplexität des Diktiergeschehens dar. Daher wird hier anhand von Diktierausschnitten von vier Kindern gezeigt, wie die unterschiedlichen Aspekte von Schriftlichkeit ineinander greifen, wie das Zusammenspiel in einer konkreten Diktiersituation aussehen kann, und zwar so facettenreich, wie sich die ‚aktuelle Bewusstwerdung‘ von Sprache (vgl. Andresen 1985) im Prozess des Diktierens ereignet. Dabei wird in jeder ausgewählten Diktierszene ein unterschiedlicher thematischer Schwerpunkt gesetzt, der über das in **Kapitel 2** dargestellte Spektrum möglicher Zugänge hinausgeht – gleichsam als Ergänzung und Erweiterung der Perspektive: die Diktiersituation als eine erste Annäherung an die Aufzeichnungsfunktion von Schrift (Josefo, Abschnitt 4.1), als ‚routiniertes Diktieren‘ (Lasse, 4.2), in der Bedeutung des Klanges als Chance für die Schriftlichkeit (Ramin, 4.3) und im Verhältnis von Lehren und Lernen (Nikolas, 4.4).

Das **fünfte Kapitel** mit der Überschrift *Lernförderliche Bedingungen der Diktiersituation* ist der Beantwortung der *Anschlussfrage* gewidmet: Welche situativen Faktoren der Diktiersituation nutzen Kinder für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit?

Neben der *Schreibaufgabe*, der *Schreibvorgabe* und der *grundsätzlichen Gestaltung der Diktiersituation* ist in diesem Zusammenhang auch *die Interaktion zwischen Kind und Skriptorin* von Bedeutung. So lassen sich in den Transkripten bestimmte Situationen identifizieren, die auf ein besonderes Lernpotential für kindliche Zugänge

zu Schriftlichkeit hindeuten. Jede Situation hat dabei Angebotscharakter und es besteht immer die Möglichkeit, dass ein Kind eine Lerngelegenheit nicht nutzt (bzw. es nach außen hin nicht zu erkennen gibt).

An dieser Stelle vermag die vorliegende Studie einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften zu leisten. Professionelles Handeln ist nicht dadurch zu erreichen, dass Lehrkräften regelhaftes Wissen an die Hand gegeben wird, das sie in der Praxis im Sinne einer Handlungsanleitung direkt umsetzen können. Vielmehr ist dieses Kapitel in der Absicht geschrieben, den Leser ‚theoretisch sensibel‘ zu machen, damit er möglichst viele Faktoren kennt, die dazu beitragen, dass Kinder die Diktiersituation für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können. Was das für das didaktische Arrangement einer Diktiersituation bedeutet und wie der erwachsene Skriptor in einer ganz konkreten Diktiersituation mit dieser theoretischen Sensibilität umgeht, d.h. mit seinem Wissen, welche Faktoren der Diktiersituation das Lernen der Kinder begünstigen, das gilt es – insbesondere im Hinblick auf die Interaktion mit dem Kind – in jeder Diktiersituation immer wieder neu zu entscheiden. Zu wissen, worauf es dabei ankommt, macht die Professionalität des Skriptors aus. Die Diktiersituation kann so zu einer didaktischen Möglichkeit werden, die es zu gestalten gilt.

Mit der Darstellung des theoretischen Rahmens folgt nun Teil I dieser Arbeit.

**TEIL I:
THEORETISCHER RAHMEN**

1 Schriftlichkeit

„Einer der wichtigsten Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache liegt darin, dass die erstere im Gegensatz zur letzteren nicht einfach alle möglichen Außer-Rede-Kontexte benutzen kann, sondern dass sie sich einen Teil dieser Kontexte erst durch den Rede-Kontext schaffen muss. Die Außer-Rede-Kontexte werden zu einem Teil erst einmal im Text selbst erzeugt und dann erst, wie in der gesprochenen Sprache, zum Zwecke weiterer Determinierungen verwendet.“ (Coseriu 1981, S. 101)

Die strukturalistische Sprachwissenschaft vertrat lange Zeit die Position, dass die geschriebene Sprache auch in systematischer Hinsicht von der gesprochenen abzu-leiten sei: „Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen; das letztere besteht nur zu dem Zweck, das erstere darzustellen“ (de Saussure 1967, S. 37; vgl. auch Bloomfield 1933). Diese Sichtweise stellte sich jedoch als verkürzt heraus, als das *Verhältnis* von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zum Gegenstand linguistischer Forschung wurde.

Söll (1985) war der Erste, der mit der Unterscheidung einer *medialen* und einer *konzeptionellen* Dimension von Sprache eine neue Perspektive auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit eröffnete. Die Romanisten Koch/Oesterreicher (1985, 1994, 2007) haben diesen Gedanken aufgegriffen und ihrerseits diese Unterscheidung geprägt: *Medium vs. Konzeption, Sprache der Nähe (Mündlichkeit) vs. Sprache der Distanz (Schriftlichkeit)*.

1.1 Medium und Konzeption

Das *Medium* einer Äußerung lässt sich dabei stets eindeutig bestimmen – schließlich sind nur zwei Realisierungsformen möglich: Entweder eine Äußerung ist an konkrete Schriftzeichen gebunden und es liegt ein geschriebener Text vor, oder sie ist phonisch, an Schall als Trägermedium gebunden und somit vergänglich. In Bezug auf das Medium sind Mündlichkeit und Schriftlichkeit also *dichotomisch* zu verstehen.

Konzeptionell hingegen bilden Mündlichkeit und Schriftlichkeit die „Endpunkte eines Kontinuums“ (Koch/Oesterreicher 1994, S. 587). Die geschriebene Sprache zeichnet sich in der Regel aus durch eine „größere Elaboriertheit, höhere textuelle Kohäsion, Kompaktheit und Abstraktheit der semantischen Information, mehr stilistisch-ästhetische Durchformung und Orientierung an den Nor-

men von Textsorten“ (Hurrelmann 2004, S. 175). Grund dafür ist in erster Linie die Situationsentbindung der geschriebenen Sprache. Und auch wenn Medium und Konzeption laut Koch/Oesterreicher prinzipiell unabhängig voneinander sein können, so besteht dennoch „einerseits zwischen dem phonischen Medium und konzeptionell mündlichen Äußerungsformen, andererseits zwischen dem graphischen Medium und konzeptionell schriftlichen Äußerungsformen eine ausgeprägte Affinität“ (ebd., S. 587). Koch/Oesterreicher haben dazu folgendes Schaubild entwickelt, wobei sie die Äußerungsformen von links nach rechts als „abnehmend ‚sprechbezogen‘ und zunehmend ‚schreibbezogen‘“ (1985, S. 18) charakterisieren:

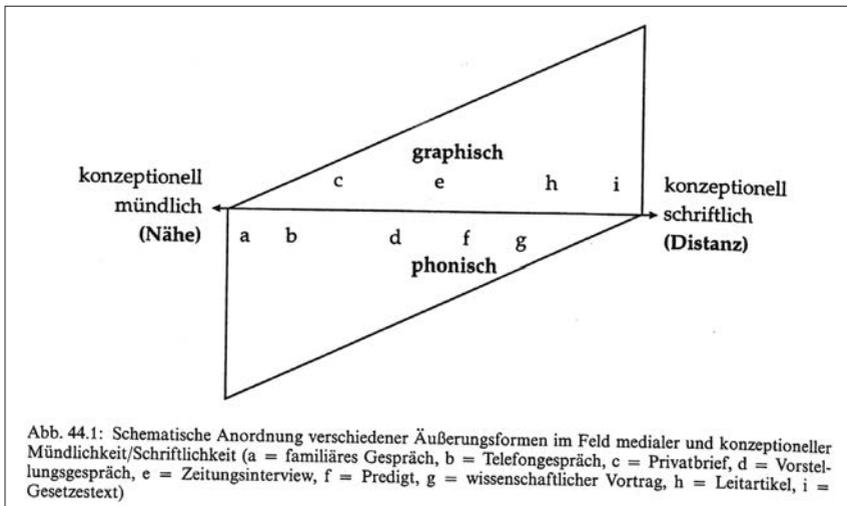


Abb. 2: Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch/Oesterreicher 1994, S. 588)

Entscheidend an dieser Übersicht sind die fließenden Übergänge auf konzeptioneller Ebene. Denn einzelne Texttypen sind nicht eindeutig an genau einer Stelle des Kontinuums anzusiedeln, sondern die Positionierung kann sich – je nach Ausprägung eines konkreten Textes – auch in die eine oder andere Richtung verschieben. Es handelt sich also immer um Tendenzen, es geht um ein *mehr* oder *weniger*.⁴

Auch die Möglichkeit des Wechsels von einem Medium in das andere haben Koch/Oesterreicher in ihren Überlegungen berücksichtigt. Das ursprüngliche Schaubild stellt diese „Transpositionen aller genannten Äußerungsformen in das

⁴ Nussbaumer spricht diesbezüglich von einer „skalaren Unterscheidung“ (1991, S. 270), ebenso Raible, der eine „clearcut distinction on the conceptual level“ ablehnt (1994, S. 4).

jeweils andere Realisierungsmedium“ (1985, S. 18) als a', b', c' usw. dar. Der Wechsel von medial mündlich zu medial schriftlich wird dabei theoretisch als möglich angenommen, wenn er auch technischer Hilfsmittel wie Aufzeichnungsgeräten bedarf und dann – wie auch im Rahmen dieser Arbeit – meist wissenschaftlichen Zwecken dient. Einen reinen Medienwechsel, bei dem der Schreibende einfach nur die phonische Realisation graphisch abbildet, bezeichnen Koch/Oesterreicher dabei als ‚Verschriftung‘.⁵ Diesen Vorgang stellen sie dem der ‚Verschriftlichung‘ gegenüber, bei dem zugleich eine Verschiebung in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit stattfindet (1994, S. 587). Die Zugänge zur ‚Verschriftlichung‘ der eigenen Gedanken sind Gegenstand dieser Arbeit. Die ‚Verschriftung‘ des Diktierten hingegen wird den Kindern abgenommen; sie liegt in der Hand des erwachsenen Schreibers.

1.2 ‚Sprache der Distanz‘ als kulturelle Praxis

Der Grund für den Unterschied zwischen konzeptionell mündlicher und schriftlicher Sprache sind die grundsätzlich verschiedenen *Kommunikationsbedingungen* sowie die daraus resultierenden *Versprachlichungsstrategien*. Koch/Oesterreicher haben in diesem Zusammenhang das Begriffspaar ‚Sprache der Nähe‘ und ‚Sprache der Distanz‘ geprägt (1985) und ein Modell entwickelt, anhand dessen sich grundlegende Charakteristika von Kommunikationssituationen beschreiben lassen:

„Nun können wir das konzeptionelle Kontinuum definieren als den Raum, in dem nahe- und distanzsprachliche Komponenten im Rahmen der einzelnen Parameter sich mischen und damit bestimmte Äußerungsformen konstituieren.“ (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, S. 21)

Diese Parameter werden in dem nachfolgenden Schaubild von Hartmut Günther (1997, S. 66)⁶ mit Rückgriff auf Koch/Oesterreicher (1985) jeweils für die Mündlichkeit und die Schriftlichkeit konkretisiert:

⁵ So einfach, wie hier von Koch/Oesterreicher behauptet, ist ein solcher Wechsel des Mediums bei Weitem nicht, denkt man beispielsweise an die paraverbalen Eigenschaften gesprochener Sprache, die nicht einfach ‚verschriftet‘ werden können. Wrobel weist diese Möglichkeit ganz vehement zurück: „Die Stimmlichkeit der mündlichen Kommunikation mit ihrem pulsierenden, sich beschleunigenden oder verlangsamenden Duktus, mit Veränderungen der Stimmlage, mit Pausen, Gestik oder auch Interventionen durch einen Hörer bildet demnach einen einzigartigen Erlebensraum, der sich vom schriftlichen radikal unterscheidet und sich eben gerade nicht in die Form eines schriftlichen Textes bringen lässt.“ (Wrobel 2010, S. 38)

⁶ Die Erweiterung der Unterscheidung von Medium und Konzeption im Hinblick auf die Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien findet bei Hartmut Günther eine sehr übersichtliche Darstellungsform, weshalb sie an dieser Stelle dem Original von Koch/Oesterreicher (1985) vorgezogen wird. Andere Darstellungen sind zu finden bei



Abb. 3: Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien (Hartmut Günther 1997, S. 66)

In der *Mündlichkeit* liegt demnach eine dialogische Situation vor. Gespräche sind tendenziell durch Privatheit gekennzeichnet und verlaufen eher spontaner und auch emotionaler⁷, wobei der mündliche Sprachgebrauch häufig stark situationsgebunden ist. Die *Kommunikationsbedingungen* der *Schriftlichkeit* – die den thematischen Fokus dieses Abschnittes bilden – unterscheiden sich davon ganz wesentlich. So muss der Produzent die Bedürfnisse des Rezipienten von vornherein berücksichtigen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985), denn *Schreiber und Leser sehen sich nicht* und können nicht direkt miteinander kommunizieren (monologischer

Sieber 1998, S. 186f.; Koch/Oesterreicher 1994, S. 590ff.; Nussbaumer 1991, S. 84f. und S. 277; Sieber/Sitta 1986, S. 128ff..

⁷ So stellte auch Söll unter Bezugnahme auf Bühlers Organonmodell fest, dass "die Ausdrucks- und Apellfunktion im code parlé eine relativ größere Rolle spielen als im code écrit, während die Darstellungsfunktion relativ im code écrit überwiegt" (1985, S. 32).

Charakter, raumzeitliche Trennung). Schriftliche Äußerungen müssen *explizit* sein, wenn sie kontextfrei von einem öffentlichen Leser zu verstehen sein sollen (Situationsentbindung; Fremdheit der Partner). Das setzt ein höheres Maß an *Planung* voraus, zu dem auch eine Themenfixierung gehört. Beides gilt auch für mögliche Reaktionen in der Schriftlichkeit, die Reflexion erfordern, denn es ist das Modell, das der Schreiber sich von seinem potentiellen Leser macht, das „den Explizitheitsgrad der Verbalisierung“ steuert (Ehlich 1994, S. 22). Demzufolge steht auch der Affektivität der Mündlichkeit in der Schriftlichkeit eher eine *Objektivität* gegenüber. Andresen bezeichnet den schriftlichen Sprachgebrauch auf Grund des Grades an sprachlicher Explizitheit auch als ‚dekontextualisiert‘ – Sprache schafft ihren eigenen Kontext (vgl. Andresen 2005; 2002).

Der monologische Charakter der Schreibsituation und die raumzeitliche Trennung von Schreiber und Leser – beides gestaltet sich in der Diktiersituation anders, denn mit der Skriptorin gibt es für die Kinder ein Gegenüber. Dass dieses Gegenüber nicht automatisch zum Gesprächspartner werden muss und wie trotz des geteilten Wahrnehmungsraumes eine Situation der Distanzkommunikation entstehen kann, in der Kinder eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen, ist Gegenstand des Abschnittes zur Entwicklung der Erhebungsmethode (vgl. Kapitel II, 1.4).

Aus den jeweiligen kommunikativen Bedingungen folgen in einem zweiten Schritt verschiedene *Versprachlichungsstrategien*, die ebenso wie die Kommunikationsbedingungen immer nur Tendenzen angeben. *Mündlichkeit* ist demnach im ständigen Wechsel zwischen der Rolle des Produzenten und des Rezipienten immer am Fortgang des Gesprächs orientiert und nicht an der Struktur eines formalen Produktes (Prozesshaftigkeit). Gesagtes kann zudem jederzeit in der jeweiligen Situation verändert und korrigiert werden (Vorläufigkeit). Dem gegenüber steht mit der Vergegenständlichung in der *Schriftlichkeit* ein größeres Maß an Endgültigkeit. Aber weil es ein sichtbares Produkt gibt, sind zugleich späterliegende genauere Überarbeitungen möglich. Die entsprechenden Versprachlichungsstrategien sorgen so für eine höhere Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit, Planung und Informationsdichte in den Formulierungen als in der Mündlichkeit. Dies äußert sich (u.a.) in einem hypotaktischen Satzbau – im Gegensatz zu den häufig parataktischen Formulierungen der gesprochenen Sprache.⁸

⁸ Das soll allerdings nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass es sich hier um eine sehr idealtypische Gegenüberstellung handelt. Dass auch in der Schriftlichkeit (zunehmend) Merkmale sprachlicher Nähe zu beobachten sind, dass sogar „eine Angleichung von geschriebener und gesprochener Sprache“ zu Gunsten der gesprochenen Sprache stattfindet, hat Sieber in seinen Untersuchungen an Schweizer Matura-Aufsätzen gezeigt (Sieber 1998, S. 51). Er hat in diesem Zusammenhang den Begriff des „Parlando“ geprägt, der durch eine starke

Einen etwas anderen Akzent, den auch Sieber (1998) übernimmt, setzt Nussbaumer (1991), wenn er darauf hinweist, dass es nicht allein die konkreten Kommunikationsbedingungen sind, die konzeptionelle Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit bewirken. Er führt den Begriff der ‚kommunikativen Grundhaltung‘ ein, die immer auch aus einem kulturell bestimmten Normenwissen darüber resultiert, wie bestimmte kommunikative Situationen einzuschätzen seien:

„Ein solches Normenwissen, das die Mündlichkeit und Schriftlichkeit idealtypisch darstellen, ist aus der je konkreten kommunikativen Situation, in der es erworben wurde, herausgelöst und tritt der konkreten Situation erwartend und prägend, definierend entgegen und verwirklicht sich in der je aktuellen Situation immer von neuem.“ (Nussbaumer 1991, S. 279)

Es ist anzunehmen, dass dieses Normenwissen auch implizite Anteile hat, schließlich basiert es auf den Erfahrungen, die jeder Einzelne in unterschiedlichen Situationen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit gesammelt hat – und insofern ist dieses Wissen auch immer ein Stück weit individuell. Entscheidend für den Kontext dieser Arbeit ist der Hinweis, dass die „kommunikative Grundhaltung“ des Einzelnen neben der konkreten Kommunikationssituation immer auch durch vorausgegangene Erfahrungen im Umgang mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit beeinflusst wird – so auch die ‚Haltung des Schreibens‘, die Kinder in der Diktiersituation einnehmen können.

Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle, dass das Modell von Koch/Oesterreicher weit über eine rein linguistische Ebene der Betrachtung hinausreicht. Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit werden hier als Teil einer *kulturellen Praxis* verstanden – einer Praxis, die durch die allgemeinen Kommunikationsbedingungen einer Gesellschaft bestimmt ist und entsprechende Versprachlichungsstrategien zur Folge hat. Somit kann es auch in oralen Gesellschaften distanzsprachliche Phänomene geben.⁹

1.3 Wider eine Unabhängigkeit von Medium und Konzeption

Die Unterscheidung von Konzeption und Medium geht bei Koch/Oesterreicher mit einer besonderen Wertschätzung des konzeptionellen Aspektes einher, er wird in ihren Arbeiten wesentlich ausführlicher analysiert und dargestellt. In einer

Orientierung an der Mündlichkeit (was Planung, Struktur und Textoberfläche betrifft), durch eine Thematisierung von (eigenen) Erfahrungen sowie durch hohe Ansprüche an Direktheit und Authentizität gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 151).

⁹ Hartmut Günther nennt die Magie oder den Ritus als Beispiel (vgl. 1997, S. 70).

neueren Veröffentlichung gehen sie sogar so weit, in Bezug auf Schriftlichkeit von „älteren, noch medial ‚kontaminierten‘ Definitionsversuchen“ (Koch/Oesterreicher 2007, S. 350) zu sprechen und behaupten, dass konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit „gar keine mediale Basis mehr besitzen“ (ebd., S. 350). Das ist erstaunlich, sind es doch die medialen Bedingungen, die die Kommunikation ganz entscheidend bestimmen – in der Mündlichkeit (dialogische Sprechsituation; Lautstärke, Sprachrhythmus, Mimik, Gestik) wie in der Schriftlichkeit (monologische Schreibsituation; Papier oder Bildschirm). Entsprechend wirft Wrobel den beiden Autoren eine ‚Liquidierung des Mediums‘ vor und fordert eine Rückbesinnung auf dessen Bedeutung: „Konzeption und Medium (sind) unentrinnbar aneinander gebunden“ (2010, S. 41).¹⁰ Die Kritik von Dürscheid (2003), die im Bereich der neuen Medien forscht, geht auch in diese Richtung – ebenso wie die von Ágel/Hennig (vgl. 2007) sowie Pohl/Steinhoff (vgl. 2010a).¹¹ Das ändert jedoch nichts daran, dass das von Koch/Oesterreicher entwickelte Modell von sprachlicher *Nähe* und *Distanz* in der Forschung weiterhin einen wichtigen Erklärungsansatz darstellt (vgl. Ágel/Hennig 2010a, S. 6). Auch Vorstöße wie der von Feilke können als Erweiterung des Modells von Koch/Oesterreicher verstanden werden. Er zeigt am Beispiel argumentativer Texte, wie Mittel konzeptioneller Mündlichkeit tatsächlich Ausdruck von hochgradiger konzeptioneller Schriftlichkeit sein können:

„Konzeptionelle Schriftlichkeit umfasst ebenso distanzsprachliche wie nächsprachliche Inventarien/Register/Prozeduren. In dieser Sicht sind nächsprachliche Verfahren der Schriftlichkeit dann gerade nicht aus der Mündlichkeit entlehnt oder einer vorgeblichen Re-Oralisierung geschuldet, sondern *genuin* konzeptionell schriftlich.“ (Feilke 2010, S. 218)

¹⁰ Die Schärfe, mit der Koch/Oesterreicher (2007) die Bedeutung des Mediums zurückweisen, kommt sehr überraschend – schließlich sind weder die Kommunikationsbedingungen noch die Versprachlichungsstrategien völlig unabhängig vom Medium denkbar. So gibt es auch in diesem Beitrag, der dem medialen Aspekt jegliche Bedeutung abspricht, eine Textstelle, die in die gegenteilige Richtung weist: Hier argumentieren Koch/Oesterreicher, dass Distanzdiskurse in schriftlosen Kulturen anders funktionieren als in Kulturen, in denen es Schrift gibt, und zwar „auf Grund der medialen Vorgaben“ (ebd., S. 357). Der Widerspruch ist offensichtlich, lässt sich an dieser Stelle jedoch nicht auflösen. Weder Koch (2010) noch Oesterreicher (2010) greifen diesen Gedanken wieder auf.

¹¹ Ein Überblick über weitere Kritikpunkte findet sich bei Ágel/Hennig (2006, S. 13ff.). Für Überlegungen zur Weiterentwicklung des Modells von Koch/Oesterreicher sei an dieser Stelle auf Ágel/Hennig (2010) verwiesen, deren Sammelband „die Verortung von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ im Varietätenspektrum von Einzelsprachen“ (Ágel/Hennig 2010a, S. 11) zum Ziel hat.

1.4 ‚Konzeptionelle Schriftlichkeit‘ im aktuellen deutschdidaktischen Diskurs

In der Fachdidaktik Deutsch dient der Ansatz von Koch/Oesterreicher nach wie vor für grundlegende Fragestellungen als theoretischer Bezugspunkt: Wenn es darum geht, Zielperspektiven für den Schriftspracherwerb zu formulieren – Konzeptionelle Schriftlichkeit als „übergeordnetes Globalziel sprachlicher Erwerbs- und Lernprozesse“ (Pohl/Steinhoff 2010a, S. 7f.). In der Diskussion um Bildungssprache als einer Sprache, die auch dann, wenn sie in gesprochener Form verwendet wird, dem „konzeptionellen Modus der Schriftlichkeit“ entspricht (Gogolin 2008, S. 26; vgl. Gogolin/Lange 2011). Bildungssprache – und damit konzeptionelle Schriftlichkeit – so ließe sich resümieren, gilt als *conditio sine qua non* für einen Zugang zu Bildung: „Schriftförmig, konzeptionell schriftlich, nicht nur lesen und schreiben zu können, sondern auch an der Unterrichtskommunikation teilhaben zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg“ (Dehn 2011, S. 146). Eine zentrale Aufgabe der Schule ist es daher, „Kindern persönlich bedeutsame Erfahrungen mit Funktionen, Strukturen und Verwendungssituationen von konzeptioneller Schriftlichkeit anzutragen“ (Hüttis-Graff u.a. 2010, S. 251).

Insofern birgt die Diktiersituation ein großes didaktisches Potential, denn sie schafft einen Rahmen, der Kinder schon sehr früh zu einer ‚Verschriftlichung‘ der eigenen Gedanken führen kann und sie damit zu einem produktiven Umgang mit konzeptionell schriftlicher Sprache herausfordert.

Allerdings gibt es auch einzelne Stimmen, die den didaktischen Wert des Kontinuums von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Frage stellen:

„Die Idee vom Kontinuum zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit ist falsch. Ein Schrifttext muss in jedem Fall den Bedingungen konzeptioneller Schriftlichkeit genügen, wenn eine Form der Distanzkommunikation vorliegt. Genügt er diesen Bedingungen nicht, ist er einfach ein schlechter Text. Er wird im Extremfall unverständlich.“ (Feilke 2007, S. 34)

Eine solche Sichtweise ist sehr stark an einer äußeren Norm orientiert. Sie steht tendenziell in der Gefahr, Texte von Schreibanfängern daraufhin zu befragen, was sie – gemessen an dieser äußeren Norm – noch nicht beherrschen. Das Modell von Koch/Oesterreicher legt eine andere Betrachtungsweise nahe, denn die Schreibanfänger stehen ja gerade vor der Herausforderung, den situationsgebundenen, konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch zu überwinden. Dass diese Texte auch Spuren konzeptioneller Mündlichkeit enthalten, ist ganz natürlich. Insofern ist die Auffassung, dass ein Schrifttext ‚in jedem Fall‘ den Bedingungen der konzeptionel-

len Schriftlichkeit genügen muss, verkürzt – wenn man die Lernwege der Kinder, ihre Eigenkonstruktionen auf dem Weg zu konzeptioneller Schriftlichkeit, ernst nimmt, beschreiben und wertschätzen möchte; und auch, wenn man das Spiel mit diesen Formen in Literatur und Öffentlichkeit betrachtet.

Gerade das **Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit** liefert ein wichtiges heuristisches Konzept, das dazu beitragen kann, die Zugänge zu Schriftlichkeit am Übergang von der Mündlichkeit besser zu verstehen. Und auch die theoretische Begründung dafür, dass es nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll ist, kindliche Zugänge zu Schriftlichkeit zu einem Zeitpunkt zu erheben, zu dem Kinder (medial) noch gar nicht selbstständig schreiben können, ist in diesem Modell von Koch/Oesterreicher zu finden. Was bedeutet es also für Kinder, mit der Schriftlichkeit in eine ganz neue Dimension des Denkens und Handelns vorzudringen? Und vor welchen Herausforderungen stehen sie dabei?

2 Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit

2.1 Vom sympraktischen zum dekontextualisierten Sprachgebrauch

Zu Beginn ihrer Sprachentwicklung benutzen Kinder Sprache zunächst situationsgebunden oder sympraktisch. Ihr Sprechen ist dabei häufig von Zeigegesten begleitet, die den Übergang von der vorsprachlichen zur sprachlichen Kommunikation markieren. Karl Bühler erklärt diese Art des Sprachgebrauchs (er bezeichnet ihn auch als *empraktisch*) mit der Origo des *ich, hier, jetzt*, in der das sogenannte ‚Zeigfeld‘ seinen Ursprung hat: Das Sprechereignis ist in einer konkreten Situation verhaftet, in der die handelnden Personen miteinander kommunizieren. Dadurch sind die verwendeten deiktischen Wörter nur zu verstehen, wenn die Sprechsituation und die Position des Sprechers bekannt sind (vgl. Bühler 1965, S. 102).¹²

Anders verhält es sich mit den Nenn- oder Begriffswörtern, die dem sogenannten ‚*Symbolfeld*‘ zugeordnet sind, denn bei diesen Zeichen gilt, dass sie „im Munde jedes und aller als Symbol für denselben Gegenstand verwendet“ werden (Bühler 1965, S. 103). Die konkrete Sprechsituation und der jeweilige Kontext sind für das Verständnis der Bedeutung dieser lexikalischen Einheiten unwichtig.

Der sympraktische Sprachgebrauch mit seiner Origo des *ich, hier, jetzt* ist einerseits eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Muttersprache lernen können:

„In der frühkindlichen Kommunikation ermöglicht die verlässliche Zusammengehörigkeit von sprachlichen Äußerungen und dem gegenständlichen und handlungsmäßigen Kontext, dass das Kind überhaupt Beziehungen zwischen sprachlichen Äußerungen und dem, wofür sie stehen und was sie bewirken, herstellen kann. Dieses ist eine *conditio sine qua non* für den Spracherwerb.“ (Andresen 2002a, S. 215).

Nicht nur Kleinkinder, auch Erwachsene verwenden Sprache in Situationen der Mündlichkeit häufig sympraktisch – im Gegensatz zu Kleinkindern tun sie dies aber nicht ausschließlich, sondern sie passen ihren Sprachgebrauch den Anforderungen der jeweiligen Situation an. Anders als kleine Kinder sehen sie die Wörter

¹² Bühler unterscheidet die Origo des *ich, hier, jetzt* von der Deixis am Phantasma und der Anaphora. Bei der Anaphora wird der sprachliche Kontext selbst zum Zeigfeld erhoben, vor- wie auch rückwirkend (vgl. ebd., S. 124). Bei der Deixis am Phantasma dienen der Raum der Phantasie und der Erinnerung als Zeigfeld (vgl. ebd., S. 126). Von der Deixis am Phantasma machen auch einige Kinder in der Diktiersituation Gebrauch, wenn sie z.B. ‚*Das mit dem Nilpferd*‘ diktieren.

dabei auch nicht als Eigenschaften der bezeichneten Dinge oder Personen an (vgl. Andresen 2007, S. 30). Und abhängig von dem Alter der Sprecher haben alle Situationen sympraktischen Sprachgebrauchs also gemein, „dass Sprache als Teil einer Handlungspraxis fungiert, (und) untrennbar mit dem nichtsprachlichen Kontext verflochten“ ist (Andresen 2002b, S. 9).

Auf der anderen Seite besteht für Kinder am Übergang zur Schriftlichkeit eine besondere Herausforderung darin, die Ebene des sympraktischen Sprachgebrauchs zu überschreiten und sich auf die Ebene des dekontextualisierten Sprachgebrauchs zu begeben. Das hat zwei Gründe: Einerseits ist es beim Lesen und Schreiben erforderlich, dass Kinder ihre Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache und Schrift richten, also auf einen abstrakten Bereich, der losgelöst vom nicht-sprachlichen Kontext existiert. Auf der anderen Seite sind ihre eigenen Texte nur dann ohne Rückgriff auf den Kontext der Schreibsituation aus sich selbst heraus verständlich, wenn sie alle für das Verständnis nötigen Informationen auch wirklich benennen (vgl. Andresen 2005, S. 71). Dekontextualisierung in diesem Sinne meint also, dass es möglich ist, allein durch Sprache neue (sprachliche) Kontexte zu schaffen:

„Dekontextualisierung bedeutet dabei nicht die Befreiung der Handlung von jeglichem Kontext, sondern die Versetzung in einen anderen Kontext“ (Andresen 2002b, S. 10).

In diesem Sinne ist Dekontextualisierung sogar immer mit Kontextualisierung verbunden – allerdings auf der Ebene des sprachlichen Symbol- und nicht des situativen Zeigfeldes.

Die Fähigkeit zu dekontextualisiertem Sprachgebrauch ist ein entscheidender Schritt in der Sprachentwicklung der Kinder, der sich nicht plötzlich mit dem Schuleintritt ereignet. Er wird auf verschiedenen Ebenen vorbereitet, und insbesondere beim Vorlesen können Kinder viele Erfahrungen im Umgang mit dekontextualisierter Sprache sammeln. Auch das Hören von Hörgeschichten bietet diese Möglichkeit, denn hier gibt es – im Unterschied zu Fernseher und Computer – keinen visuellen Kontext. Bedeutungen sind somit allein an sprachliche und akustische Mittel gebunden. Um das vierte Lebensjahr beginnen Kinder, Sprache auch von sich aus in dekontextualisierter Form zu verwenden. Dies kommt in vielfältigen Sprachspielen zum Ausdruck, die Andresen daher auch „als Fenster zu entstehender Sprachbewusstheit“ bezeichnet (Andresen 1993, S. 119).¹³

¹³ Auch die Beschäftigung mit Kinderlyrik stellt eine Möglichkeit für dekontextualisierten Sprachgebrauch dar (Wildemann 2003). Wildemanns Untersuchungen zur Reimfähigkeit und zum Reimwissen von Drei- bis Sechsjährigen haben gezeigt, dass das sprachliche Wissen der Kinder dabei vornehmlich implizit und unbewusst ist. Das produktive Vermögen

Kontextualisierte und dekontextualisierte Zeichen-Zeichen-Beziehungen

Eine zentrale Bedeutung für das Einüben in den dekontextualisierten Sprachgebrauch kommt dem kindlichen Rollenspiel zu. Beim Rollenspiel handeln Kinder im Vorschulalter in der *Zone der nächsten Entwicklung* (vgl. Wygotski 1981).¹⁴ Sie setzen dort also Fähigkeiten frei, über die sie in anderen Situationen noch nicht verfügen. Andresen hat diese These Wygotskis in ihrer Forschung mit Flensburger Kindern zwischen drei und sechs Jahren überprüft und die Bedeutung des Rollenspiels für die kindliche Sprachentwicklung bestätigt gefunden. Sie konnte zeigen, dass der dekontextualisierte Sprachgebrauch, der eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist, erstaunlicherweise schon im Vorschulalter und dann auch noch in der Mündlichkeit vorbereitet wird: „Dekontextualisierung von Sprache wird sowohl in kulturtheoretischer als auch in ontogenetischer Perspektive meist mit Schriftlichkeit bzw. Schriftspracherwerb verbunden. Nun zeigt () [sich] für die ontogenetische Entwicklung, dass bereits Vorschulkinder, vor Beginn eines systematischen Lese-/Schreibunterrichts, in mündlicher Interaktion Sprache dekontextualisieren“ (Andresen 2002a, S. 225).¹⁵

im Umgang mit Reimen überwiegt also bei Kindern dieser Altersgruppe (vgl. ebd., S. 230), wengleich einige der älteren Kinder in sog. Reimgesprächen auch einen reflexiven und bewussten Zugriff auf Sprache zeigten (vgl. ebd., S. 231).

¹⁴ Laut Wygotski (1964) lernen Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung, indem sie etwas, was sie noch nicht selbst beherrschen, versuchen nachzuahmen: Sie überschreiten so das aktuelle Niveau ihrer Entwicklung, bis die nachgeahmte Handlung schließlich in das Niveau ihrer aktuellen Entwicklung übergeht und von ihnen beherrscht wird. Das heißt in Bezug auf Schule, dass sich der Unterricht einerseits zwar an bereits durchlaufenen Entwicklungsstadien orientieren, andererseits aber immer auf die gerade heranreifenden Funktionen bezogen sein muss: „Die Möglichkeiten des Unterrichts werden durch die Zone seiner nächsten Entwicklung bestimmt“ (Wygotski 1964, S. 240). Eine Lehrperson kann ein Kind nur das lehren, was es zu lernen fähig ist, was in seiner Zone der nächsten Entwicklung liegt. Unterricht und Entwicklung müssen sich folglich in der Schule so zueinander verhalten wie „die Zone der nächsten Entwicklung zum aktuellen Niveau der Entwicklung“ (Wygotski 1964, S. 240). Die Auseinandersetzung mit den Transkripten der Diktiersituationen legt den Schluss nahe, dass auch das Diktieren einen unterrichtlichen Rahmen bilden kann, der diese Anforderung erfüllt.

¹⁵ So erfahren die Kinder durch Umbenennungen von Gegenständen, die sie im Rollenspiel häufig vornehmen, dass Wörter nicht ein Teil der bezeichneten Gegenstände sind, sondern dass es davon unabhängige, mentale Bedeutungsrepräsentationen gibt. Anders wäre es nicht möglich, dass mit dem im Spiel als Messer bezeichneten Stift unabhängig von der mentalen Repräsentation eines tatsächlichen Messers umgegangen wird. Eben darin besteht ein wichtiger Schritt zur Lösung aus dem sympraktischen Sprachgebrauch: „Die sprachlichen Zeichen beziehen sich nicht mehr vornehmlich auf den in der Situation gegebenen nichtsprachlichen Kontext, sondern auf einen zeichenhaft konstruierten Kontext“ (Andresen 2002a, S. 176).

Die Zeichen-Zeichen-Beziehungen des Rollenspiels, mit denen Kinder dabei den Kontext ihres Spiels schaffen, sind jedoch hochgradig situationsgebunden. Häufig gelten Spielbedeutungen sogar nur für einen sehr kurzen Augenblick, wenn beispielsweise ein Kind kurz nacheinander folgend zwei verschiedene Rollen übernimmt (vgl. Andresen 2002a, S. 173). Wertsch (vgl. 1996, S. 130) unterscheidet in diesem Zusammenhang kontextualisierte und dekontextualisierte Zeichen-Zeichen-Beziehungen.¹⁶ Dekontextualisierte Zeichen-Zeichen-Beziehungen liegen vor, wenn Bedeutungen über Situationen hinweg konstant bleiben, wie z.B. die Begriffe eines Begriffssystems. Insofern handelt es sich bei den im Rollenspiel erzeugten Bedeutungen eindeutig um kontextualisierte Zeichen-Zeichen-Beziehungen, denn sie sind stark an die jeweilige Spielsituation gebunden. Die Beherrschung des kontextualisierten Zeichen-Zeichen-Gebrauchs ist aber eine Voraussetzung für den Aufbau dekontextualisierter Zeichen-Zeichen-Beziehungen (vgl. Wertsch 1996; Andresen 1998). Der sympraktische Sprachgebrauch wird also erstaunlicherweise gerade dadurch überwunden, dass Kinder in einem durch Sprache zeichenhaft konstruierten Kontext hochgradig (!) situationsgebunden handeln (vgl. Andresen 2002a, S. 176).¹⁷

Trotzdem bleibt die kindliche Vorstellung, dass Wörter Eigenschaften bezeichneter Gegenstände sind, gerade durch die sprachliche Umdeutung von konkret vorhandenen Spielgegenständen – bei gleichzeitiger Überwindung dieses Denkens – noch ein Stück weit erhalten (vgl. Andresen 2007, S. 30).

¹⁶ An dieser Stelle sei angemerkt, dass Sprache natürlich nie frei von jeglichem Kontext ist. Die Unterscheidung von Wertsch will lediglich darauf hinweisen, dass Zeichen-Zeichen-Beziehungen, die immer eine Form des dekontextualisierten Zeichengebrauchs darstellen, in einer konkreten Situation verhaftet sein können, oder aber eine situationsübergreifende, allgemeine Gültigkeit haben können. Insofern gibt es immer einen Kontext. Anders ausgedrückt lassen sich zwei Formen dekontextualisierten Sprachgebrauchs unterscheiden: der eine bleibt situationsbezogen, der andere ist situationsunabhängig. Diese Unterscheidung scheint mir hilfreich in Bezug auf die Beschreibung des Entwicklungsschrittes, den Kinder im Schriftspracherwerb vollziehen müssen. Schließlich erfordert das Lesen und Schreiben den Umgang mit dekontextualisiert verwendeten Zeichen-Zeichen-Beziehungen, die gerade nicht mehr – wie noch im Rollenspiel – hochgradig situationsbezogen sind.

¹⁷ Das Rollenspiel stellt die Kinder dabei nicht nur sprachlich vor neue Herausforderungen, sondern auch die Situation, mit gleichaltrigen Kindern kooperativ zu handeln und ein gemeinsames Spiel aufrecht zu erhalten, ist neu (vgl. Andresen 2007, S. 29). Im Rollenspiel gelingt ihnen so, was Fünfjährige beim gemeinsamen Erzählen noch nicht können. Hier wählen sie Erwachsene als Interaktionspartner, die einen erheblichen Anteil nicht nur an der Strukturierung, sondern auch an der thematischen Entfaltung erzählter Geschichte haben (vgl. Becker 2005).

Andresen sieht den Grund dafür, dass Kinder im Rollenspiel so vielfältige Herausforderungen bewältigen können, darin, dass sie ein starkes emotionales Bedürfnis haben, ihre

Die Analysen zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter zeigen, dass Kinder dort in der Zone der nächsten Entwicklung handeln. Das rechtfertigt die These, „dass die beschriebenen Dekontextualisierungsprozesse eine Bedeutung für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten in der nachfolgenden Entwicklungsphase haben“ (Andresen 2002a, S. 243). *Auch die Diktiersituation kann in diesem Sinne eine Vorbereitung auf den schulischen Schrift-sprachenwerb darstellen.* Allerdings setzt sie einen Rahmen, der sich deutlich von dem des Rollenspiels unterscheidet. Denn die Diktiersituation ist – im Gegensatz zu vorwiegend spontan stattfindenden Sprachspielen – eine *didaktische Inszenierung*, die die Verwendung dekontextualisierter Zeichen-Zeichen-Beziehungen provoziert; eine Situation also, *die Kinder dazu herausfordert, die im Rollenspiel noch notwendige Situationsgebundenheit hinter sich zu lassen und ihnen so ermöglicht, auch in den Bereich der dekontextualisierten Zeichen-Zeichen-Beziehungen und damit in den Bereich des (konzeptionell) schriftlichen Sprachgebrauchs vorzudringen.*

2.2 Von der inneren zur geschriebenen Sprache

„Die schriftliche Sprache ist keine einfache Übersetzung der mündlichen Sprache in Schriftzeichen und das Erlernen der schriftlichen Sprache ist auch nicht einfach eine Aneignung der Technik des Schreibens.“
(Wygotski 1964, S. 224)

Wygotski erklärt die Unmöglichkeit einer direkten Übertragung von Mündlichkeit in Schriftlichkeit mit dem Verhältnis von *innerer, äußerer* (d.h. *gesprochener*) und *geschriebener Sprache*, den drei von Wygotski unterschiedenen Sprachformen.¹⁸

eigenen, kindlichen Handlungsmöglichkeiten zu überschreiten, sich in die Rolle eines Erwachsenen zu begeben und wie eine Mutter, ein Arzt, ein Feuerwehrmann oder eine Verkäuferin zu handeln (vgl. Andresen 2007, S. 30). Das Rollenspiel stellt sich somit als eine ideale Lernsituation dar: Die Kinder sind sprachlich wie auch sozial stark gefordert. Gleichzeitig setzt ihre große Spielmotivation ein hohes Lernpotential frei:

„Besonders bemerkenswert ist dabei, dass Rollenspiele nicht nur bestimmte sprachliche Fähigkeiten erfordern, sondern dass Vorschulkinder die ‚benötigten‘ Fähigkeiten gerade erst in diesen Spielen und durch diese Spiele entwickeln.“ (Andresen 2005, S. 10)

Das könnte in der Diktiersituation ähnlich sein; auch hier entwickeln Kinder möglicherweise einen neuen Sprachgebrauch.

¹⁸ Joachim Lompscher und Georg Rückriem haben 2002 eine Neuübersetzung von Wygotskis Denken und Sprechen herausgegeben. Ich beziehe mich bewusst weiterhin auf die Übersetzung von Gerhard Sewekow aus dem Jahr 1964, da in der Neuübersetzung eine sehr entscheidende Veränderung vorgenommen wurde: Aus der Unterscheidung von innerer, äußerer und geschriebener Sprache wird inneres, äußeres (oder auch mündliches) und schriftliches Sprechen (vgl. ebd., S. 313ff.). Dies erfolgt mit der Begründung, dass Wygotski konsequent den russischen Begriff *reč* = Sprechen verwendet, der den Gebrauch der Sprache

Die *innere Sprache*, deren Existenz Wygotski aus einer zunehmenden Verinnerlichung des egozentrischen Sprechens begründet, nimmt dabei eine vermittelnde Funktion zwischen Denken und Sprechen ein. Sie hat einen prädikativen Charakter, der darauf zurückzuführen ist, dass wir selbst, als einziger Adressat unserer inneren Sprache, immer wissen, was das Thema unserer Gedanken ist: „Das Subjekt unserer Aussage ist in unseren Gedanken stets vorhanden. Es wird immer hinzuge-dacht“ (Wygotski 1964, S. 339). Wygotski spricht daher auch von einem „Denken mit reinen Bedeutungen“ (ebd., S. 350). Die innere Sprache ist also eine maximal verkürzte Sprache, die „nicht zur Mitteilung bestimmt (ist), es ist eine Sprache für den Sprechenden“ (ebd., S. 348).

Auch in der Mündlichkeit gibt es viele Situationen, in denen Sprache ‚in verkürzter Form‘ verwendet wird – ein Gedanke, der auf das Modell von Koch/Oesterreicher ebenso wie auf Andresens Unterscheidung von sympraktischem und dekontextualisiertem Sprachgebrauch übertragbar ist. Denn in der Mündlichkeit gibt es einen geteilten Wahrnehmungsraum und auch die paraverbalen Eigenschaften von Sprache sind zentrale Bedeutungsträger. Daher müssen nicht alle für das Verständnis wichtigen Informationen sprachlich expliziert werden. Zudem besteht jederzeit die Möglichkeit, beim Gegenüber nachzufragen und das

durch Individuen meint. Sprache hingegen heißt auf Russisch *jazyk*, und steht für Sprache als System gesellschaftlicher Bedeutungen und Mittel der Verständigung (vgl. ebd., S. 29). Die Übersetzer merken an, dass das „im Deutschen so nicht üblich“ (ebd., S. 29) ist, sie gestehen auch ein, dass insbesondere der Begriff des schriftlichen Sprechens zu Verständnisschwierigkeiten führen kann (vgl. ebd., S. 512). Zudem weisen sie darauf hin, dass Wygotski mit schriftlichem Sprechen „die individuelle Nutzung der Schriftsprache, nicht aber nur ‚Schreiben‘“ (ebd., S. 512) meint.

Dieser Gedanke ist einerseits sehr aktuell, denkt man an den Begriff der ‚Bildungssprache‘. Schließlich unterscheidet sich Bildungssprache von der sogenannten ‚Umgangssprache‘ „durch die Verwendung fachlicher Terminologie und die Orientierung an syntaktischen Strukturen, Argumentations- und Textkompositionsregeln, wie sie für schriftlichen Sprachgebrauch gelten“ (Gogolin 2008, S. 26; Hervorhebung D. M.), ist in diesem Sinne also ‚schriftliches Sprechen.‘ Auch Dehn (2011, S. 146) betont, dass „konzeptionell schriftlich, nicht nur lesen und schreiben zu können, sondern auch an der Unterrichtskommunikation teilhaben zu können, (...) eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg“ ist, wobei sie besonders die Bedeutung der ‚syntaktischen Kompetenz‘ als „das Zentrum von konzeptioneller Schriftlichkeit und Bildungssprache“ (ebd., S. 141) hervorhebt.

Trotzdem lässt der Begriff des *schriftlichen Sprechens* eher eine Situation des mündlichen Sprachgebrauchs assoziieren; ganz anders als der Begriff der geschriebenen Sprache, der viel stärker die Vorstellung einer klassischen Schreibsituation mit Stift und Papier impliziert. Und auch wenn die Kinder ihren Text beim Diktieren natürlich sprechend, also medial mündlich, produzieren, so hilft ihnen doch gerade auch das Schreibmaterial – also Stift und Papier –, das Diktieren als eine Situation der Distanzkommunikation zu erkennen, und unterstützt sie darin, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen. Insofern werde ich begrifflich bei der ‚alten‘ Unterscheidung von *innerer, gesprochener* und *geschriebener Sprache* bleiben.

Verständnis im gemeinsamen Gespräch zu klären. Eine Äußerung wie „Der war‘s“, die möglicherweise von einer Zeigegeste oder einem Blick begleitet ist, kann so in einer Gesprächssituation explizit genug sein, um das Gemeinte auszudrücken, auch wenn die Referenzen sprachlich nicht eindeutig geklärt sind (Wer ist ‚der‘? Was hat er gemacht?).

Die *geschriebene Sprache* hingegen ist eine „auf die maximale Verständlichkeit für andere Personen gerichtete Sprache“ (ebd., S. 227f.). Insofern stellen die innere und die geschriebene Sprache in Bezug auf sprachliche Explizitheit und Verständlichkeit zwei Pole dar. Die besondere Herausforderung beim Schreiben besteht nun darin, dass die innere Sprache die Voraussetzung für die geschriebene Sprache bildet, dass sich also die am stärksten entfaltete Sprache aus der am stärksten reduzierten entwickelt (vgl. ebd., S. 228; S. 350). Das erfordert „auch vom Kinde komplizierteste Operationen des willkürlichen Aufbaus von Sinneszusammenhängen“ (ebd., S. 228) – und damit ein hohes Maß an Abstraktion. Wie lassen sich diese Abstraktionsprozesse beim Diktieren, beim Übergang zur Schriftlichkeit beobachten?

2.2.1 Zur Bewusstwerdung von Sprache

„Bewusstsein und Absicht lenken von Anfang an die geschriebene Sprache des Kindes. Die Zeichen der geschriebenen Sprache und ihren Gebrauch erlernt das Kind bewusst und willkürlich zum Unterschied von der nichtbewussten Anwendung und Aneignung der lautlichen Seite der Sprache. Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, intellektueller zu handeln. Sie zwingt es, sich den Prozess des Sprechens selbst stärker bewusst zu machen. Die Motive der geschriebenen Sprache sind selbst abstrakter, intellektualistischer und beruhen in weniger starkem Maße auf einem Bedürfnis.“ (Wygotski 1964, S. 228)

In Wygotskis Theorie des menschlichen Bewusstseins nimmt die *Bewusstwerdung* psychischer Funktionen eine zentrale Bedeutung ein, wobei das Bewusstsein die Funktionen *Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache, Aufmerksamkeit* und *Denken* umfasst. In der ontogenetischen Entwicklung dominiert jeweils eine Bewusstseinsfunktion die anderen – zuerst wird die Wahrnehmung bewusst, zuletzt das Denken. Wenn die jeweiligen Funktionen einen gewissen Reifegrad erreicht haben, durchlaufen sie einen Prozess der Bewusstwerdung, d.h. sie sind für das Individuum dann gezielt steuerbar. Wygotski definiert Bewusstwerdung daher als einen „Bewusstseinsakt, dessen Gegenstand die Bewusstseinstätigkeit selbst ist“ (ebd., S. 205). Die

einzelnen Funktionen sind dabei miteinander verbunden und bedingen einander wechselseitig.

Wygotski versteht die Bewusstwerdung von Sprache als notwendige Voraussetzung für den Gebrauch der geschriebenen Sprache. Der Schreiber muss zum einen von der Bedeutungsseite der Sprache abstrahieren und „sich die lautliche Struktur des Wortes bewusst machen, muss das Wort zergliedern und willkürlich in den Schriftzeichen reproduzieren“ (ebd., S. 226). Bosch spricht diesbezüglich von einer ‚Vergegenständlichung von Sprache‘ (Bosch 1984, zuerst 1937). Darüber hinaus macht die geschriebene Sprache eine ‚doppelte Abstraktion‘ erforderlich: Abstraktion von der lautlichen Seite der Sprache und vom Gesprächspartner (vgl. Wygotski 1964, S. 225).

Diese Situation gestaltet sich in der Diktiersituation anders, denn hier können Kinder ‚schreiben‘, ohne die Vergegenständlichung von Sprache bereits beherrschen zu müssen. Und auch die Abstraktion vom Gesprächspartner gestaltet sich in besonderer Weise, denn mit der Skriptorin gibt es ein Gegenüber, das aber gerade nicht Gesprächspartner ist (vgl. Kapitel II, 1.4). Wie aber ist das veränderte Sprechverhalten von Sanja zu deuten, das in dem Diktierausschnitt in der Einleitung vorgestellt wurde (vgl. S. 13 ff.)?

2.2.2 ‚Aktuelle‘ vs. ‚eigentliche‘ Bewusstwerdung

Während die ‚eigentliche Bewusstwerdung‘ von Sprache voraussetzt, dass es sich um einen gezielten und willentlichen Vorgang handelt, können bei der ‚aktuellen Bewusstwerdung‘ von Sprache „in bestimmten Situationen aus verschiedenen Gründen heraus sprachliche Phänomene zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden, ohne dass dem die Fähigkeit zugrunde liegt, Sprache gezielt und situationsübergreifend zum Reflexionsobjekt zu machen“ (Andresen/Funke 2003, S. 444 f.). Diese begriffliche Unterscheidung ist im Kontext dieser Arbeit von Interesse, weil davon auszugehen ist, dass Kinder ihre Aufmerksamkeit in der Diktiersituation nicht gezielt auf verschiedene Aspekte von Schriftlichkeit richten; die Lenkung der Aufmerksamkeit ereignet sich vielmehr spontan – die Diktierszene von Sanja hat hierfür einen ersten Einblick gegeben (vgl. Einleitung). Wenn Sanja silbisch, langsam und gedehnt spricht, indem sie größere und kleinere Sinneinheiten ausgliedert und schriftsprachliche Endungen artikuliert, tritt der Bedeutungsaspekt ein Stück weit in den Hintergrund und es findet *ein erster Zugriff* auf, bzw. *eine Annäherung* an das statt, was Bernhard Bosch in seinen ‚Grundlagen des Erstleseunterrichts‘ als ‚Vergegenständlichung von Sprache‘ bezeichnet:

„Offensichtlich ist eine Vergegenständlichung der Sprache nicht möglich, solange sie nicht gegen die hinter ihr stehende außersprachliche Wirklichkeit abgehoben, sondern als mit dieser zu einer undifferenzierten Ganzheit verwoben erlebt wird.“ (Bosch 1984, S. 82)

Für einen erfolgreichen Leselernprozess ist somit die Fähigkeit zur Abstraktion vom Handlungs- und Bedeutungskontext entscheidend und damit einhergehend die Fähigkeit zur Konzentration auf die Sprachform. Bosch hebt in diesem Zusammenhang die besondere Bedeutung der Schrift hervor:

„Am optischen Schriftbild kommt das Kind allmählich zur Vergegenständlichung der Sprache selbst.“ (Bosch 1984, S. 106)

Die Diktiersituation ist ohne den entstehenden Text auf dem Papier nicht denkbar; und wenn Kinder ihre Sprechweise beim Diktieren verändern, dann ist dieses Verhalten stets *auf den Schreibprozess* bezogen, der hier für das Kind nicht nur sicht-, sondern auch hörbar ist. Das unterscheidet die Vergegenständlichung beim Diktieren wesentlich von der Vergegenständlichung im kindlichen Rollenspiel (s.o.) oder auch von der im Bereich kindlicher Sprachspiele (vgl. z.B. Andresen 1993, 2002 a, 2002 b, 2005, 2006, 2007).

2.2.3 Entstehende Sprachbewusstheit

Mit der Bewusstwerdung von Sprache entsteht *Sprachbewusstheit*. Die Auseinandersetzung darüber, was genau unter sprachlicher Bewusstheit zu verstehen ist, ist durch eine große begriffliche Heterogenität gekennzeichnet. Häufig ist neben *Sprachbewusstheit* auch von *Sprachbewusstsein* oder *language awareness* die Rede, wobei die Begriffsinhalte nicht klar voneinander abgegrenzt sind (vgl. Andresen 2006).¹⁹ Da besonders die Schriften von Wygotski und Andresen einen wichtigen Bezugspunkt für die vorliegende Arbeit bilden, werde ich mich nachfolgend ihrer Begrifflichkeit anschließen.

Während *Sprachbewusstheit* bei Wygotski eine gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit voraussetzt (in Wygotskis Terminologie ‚*willkürlich*‘), legt Andresen ein etwas weiter gefasstes Verständnis zu Grunde. Sie definiert *Sprachbewusstheit* im Sinne der aktuellen Bewusstwerdung als die „Bereitschaft und Fähigkeit, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“ (Andresen/Funke 2003, S. 439). Dabei kann Sprachbewusstheit implizit

¹⁹ Für eine ausführlichere Diskussion vgl. z.B. Hohm 2005, S. 61-64; Kirschhock 2004, S. 60-63; Funke/Andresen 2003; Andresen 1985.

und intuitiv sein, und sie ist nicht an die Verwendung einer begrifflichen Metasprache gebunden. Das heißt aber nicht, dass es nicht auch explizit metasprachliche Äußerungen geben kann.²⁰ Hier besteht eine Parallele zum Diktieren der Vorschulkinder, denn auch sie werden auf sprachliche Phänomene aufmerksam und thematisieren sie, ohne dass sie Begriffe dafür haben oder sie es situationsunabhängig auch in anderen Kontexten könnten.

Ist jedoch die *eigentliche Bewusstwerdung* von Sprache gemeint, so setzt dies voraus, dass Sprache gezielt zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht wird. Die sprachlichen Kenntnisse müssen dann in unterschiedlichen Kontexten zugänglich sein und (meta-)sprachliches Wissen entsteht (vgl. Andresen/Funke 2003, S. 439). Dieser Prozess der Bewusstwerdung, an dessen Endpunkt der Entwicklung sozusagen ein (meta-)sprachliches Wissen steht, ereignet sich allerdings nicht von heute auf morgen:

„Bewusstwerdung ist ein Prozess, der sich über längere Zeit hinweg erstreckt und in dessen Verlauf einige Aspekte von Sprache bereits bewusst erkannt sind, während andere der bewussten Reflexion noch nicht zugänglich sind. So verstanden mag ein Kontinuumsmodell durchaus angemessen sein.“ (Andresen 1985, S. 189; Hervorhebung im Original)

Insofern ist es sinnvoll, den Prozesscharakter der Bewusstwerdung auch begrifflich hervorzuheben und im Kontext dieser Arbeit anstatt von *Sprachbewusstheit* ausdrücklich von *entstehender Sprachbewusstheit* zu sprechen. Als Voraussetzung dafür gilt die aktive und handelnde Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache (vgl. Andresen 2009, S. 86; Andresen 2006, S. 28). Entsprechend sollte entstehende Sprachbewusstheit auch in ihren Entstehungszusammenhängen untersucht werden – dann also, wenn Kinder ‚handelnd‘ mit ihr umgehen:

„Ontogenese von Sprachbewusstheit sollte auch so erforscht werden, dass wir uns das Material, das die Kinder liefern, daraufhin ansehen, was die Kinder uns über Sprache zu sagen haben.“ (Andresen 1993, S. 130; vgl. auch Andresen 2006, S. 29)

²⁰ Ein deutlich anderes Verständnis von ‚Sprachbewusstheit‘ ist bei Spitta (2000) zu finden. Dem Begriff der ‚Sprachbewusstheit‘, der „als der entschieden willkürlicher, systematischer und abstrakter ausgerichtete Prozess“ (vgl. Spitta 2000, S. 3), steht der des ‚Sprachbewusstseins‘ gegenüber: ‚Sprachbewusstsein‘ ist dabei enger verbunden „mit der sprachlichen Intuition, dem Sprachgefühl als Ausdruck des unbewusst gespeicherten Netzwerkes von sprachlichen Kategorien und Regelsystemen“ (ebd., S. 4). Auch Beisbart (1999, S. 79) unterscheidet ein implizites, aber operativ verfügbares Sprachbewusstsein, von expliziter, verbal verfügbarer Sprachbewusstheit, die daraus entsteht.

Auch die Diktiersituation erfüllt diesen Anspruch. Anders als im Rollenspiel ist das Sprachhandeln der Kinder allerdings nicht mehr an die konkrete Kommunikationssituation gebunden. Schließlich ist die Diktiersituation klar an der Schriftlichkeit orientiert – sowohl konzeptionell als auch medial. Das macht die Verwendung dekontextualisierter Zeichen-Zeichen-Beziehungen erforderlich.

Das Diktieren bietet also einen Rahmen, in dem Kinder zeitgleich zum Rollenspiel auch schon Erfahrungen mit der *Funktion* und der *Struktur* von Schrift sammeln können – die Aspekte, die Downing (1984) in seiner *Theorie der Kognitiven Klarheit* als entscheidende Faktoren für erfolgreiches Lesenlernen herausgestellt hat, und die sich ohne Weiteres auf den Bereich des Schreibens übertragen lassen (vgl. z.B. Valtin 2001, S. 48f.). Es geht dabei um

1. die *kommunikative Funktion* von Schrift (mit Schrift werden zu unterschiedlichen Zwecken Bedeutungen auf dem Papier festgehalten)
2. die *Struktur* der Schrift, schließlich werden in der geschriebenen Sprache nur bestimmte Merkmale der gesprochenen Sprache auch graphisch repräsentiert (Phoneme, Wörter, Sätze) (vgl. Downing 1984, S. 36).²¹

Im Laufe des Schriftspracherwerbs erlangen Kinder dabei zunehmend höhere Grade an ‚kognitiver Klarheit‘, wobei Downing nicht mehr – wie noch in den Anfängen seiner Theorie – einen Zustand der ‚cognitive confusion‘ als Ausgangspunkt für das Lesen- und Schreibenlernen annimmt. Kinder hätten vielmehr „partially developed concepts of the functions and features of speech and writing“ (Downing 1984, S. 37) – jeweils abhängig von ihren vorausgegangenen Erfahrungen mit dem Gebrauch von Schriftlichkeit.

Denn dass insbesondere der Umgang mit Schrift das Entstehen von kognitiver Klarheit fördert und dass es enge Zusammenhänge zwischen entstehender Sprachbewusstheit und dem Schriftspracherwerb gibt, gilt in der Forschung als unbestritten (vgl. z.B. Andresen 2009, S. 84; Brockmeier 1997, besonders S. 222 f.; Andresen 1985; Dehn 1985; Coulmas 1981, besonders S. 25). Über diese rein sprachliche Ebene hinaus werden dem Erwerb von Schriftlichkeit und der damit einhergehenden Möglichkeit der Distanzierung auch immer wieder Auswirkungen auf die Entwicklung des Denkens zugesprochen. Denn das Erlernen der Schriftsprache setzt für jeden Schreibanfänger „eine Veränderung seiner bisherigen Einstellung zu der ihn umgebenden konkreten, optischen, relativ ‚symbolfreien‘

²¹ Im Original unterscheidet Downing „Functional concepts: the communication purpose of writing“ von „Featural concepts: the features of spoken language that were to be represented by written symbols“ (Downing 1984, S. 36; Hervorhebung im Original).

Umwelt voraus. Es bedarf der Herausbildung eines abstrakten Verhaltens gegenüber bestimmen visuellen Reizkonstellationen, den graphemischen Strukturen“ (Weigl 1979, S. 17 f.). Weigl spricht in diesem Zusammenhang auch von dem Erwerb einer neuen Dimension, dem „Übergang vom konkreten zum kategorialen Verhalten“ (Weigl 1979, S. 21). Von diesem Übergang ist nicht nur die Entwicklung des Denkens (also die Begriffsbildung) betroffen, sondern auch das Verhältnis des Kindes zur Welt und zu sich selbst.

2.2.4 Exkurs: Wie das Schreiben das Denken verändert

Seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde in vielen Studien immer wieder darauf hingewiesen, dass der Schriftgebrauch wesentliche Veränderungen des menschlichen Bewusstseins und auch des Zusammenlebens in einer Gesellschaft zur Folge hatte. So haben z.B. Goody/Watt (1986), die sich für die kulturellen Folgen der Schrift interessieren, anhand verschiedener ethnographischer Studien eine Reihe von Konsequenzen aufgezeigt, die der Schriftgebrauch für die kulturelle Überlieferung in einer Gesellschaft hat. Dazu gehören z.B. das historische Bewusstsein, das logische bzw. analytische Denken und auch die Fähigkeit des Individuums, Kritik zu üben. Havelock (1990) wiederum untersuchte den Unterschied zwischen oraler und literaler Kultur am Beispiel des antiken Griechenlands. Für ihn ist die Einführung der alphabetischen Schrift die wesentliche Voraussetzung für die bedeutenden Entwicklungen, die in der griechischen Philosophie und Wissenschaft ihren Ausgang nahmen. Havelock spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem neuen Status des Geistes – „the alphabetic mind“ (Havelock 1986, S. 134 ff.). Auch Flusser vertritt die Ansicht, dass die Alphabetschrift und das damit verbundene Denken „das dumpfe Dunkel der magisch-mythischen Lebenswelt“ aufgeklärt haben (Flusser 1987, S. 140).

Ong sieht im Schreiben daher auch eine Möglichkeit der ‚Bewusstseinsweiterung‘:

„Sowohl ontogenetisch als auch phylogenetisch gesehen, ist es das orale Wort, das zuerst das Bewusstsein vermittels artikulierter Sprache erhellt, das zuerst Subjekt und Objekt trennt und sie daraufhin in Beziehung setzt, und das die Menschen zu Gesellschaften zusammenfügt. Das Schreiben führt Trennung und Entfremdung, aber ebenso eine höhere Einheit ein. Es beflügelt das Selbstgefühl und begünstigt eine bewusster Interaktion zwischen Personen. Schreiben ist Bewusstseinsweiterung.“ (Ong 1987, S. 176)

Er ist damit – ebenso wie Havelock und Goody/Watt – ein Vertreter der Position, die Brockmeier der sogenannten ‚starken Literalitätshypothese‘ zurechnen würde. Sie macht Literalität zur Grundbedingung jeglicher menschlicher und gesellschaftlicher Entwicklung (vgl. Brockmeier 1997, S. 169). Brockmeier kritisiert diese Auffassung, weil sie jegliche kulturelle Entwicklungen monokausal einzig auf den Symbolismus der Schrift zurückführt und dabei eine grundsätzliche Trennung von Oralität und Literalität voraussetzt.²² Aus seiner Sicht wäre es jedoch wichtig, gerade das Verhältnis *zwischen* Rede und Schrift zum Gegenstand der Forschung zu machen – und zwar aus kulturhistorischer, sprachwissenschaftlicher, anthropologischer und auch psychologischer Sicht (vgl. ebd., S. 175). Nur dann sind die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen Sprache, Denken und Kultur zu verstehen.

Das ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass auch Brockmeier dem Erwerb von Schriftlichkeit eine große Bedeutung für die kulturelle Entwicklung einer Gesellschaft beimisst:

„Im Schreiben beziehen wir uns nicht einfach auf Sprache, im Schreiben verhalten wir uns zu Sprache als solcher, verwandeln sie in ein Objekt, einen Gegenstand des sinnlich-praktischen Tuns, des Wahrnehmens und Denkens.“ (ebd., S. 284)

Entscheidender Zugewinn der Schriftlichkeit ist aus seiner Sicht jedoch vor allem die Möglichkeit der Teilhabe an den literalen Traditionen einer Gesellschaft, und das geht weit über ein bloßes Beherrschen der Kulturtechniken hinaus:

„Diese Teilhabe besteht nicht nur darin, die Techniken des Lesens und Schreibens zu beherrschen und damit an den Schrifttraditionen der Wissenschaft, der Philosophie, der Literatur, des Rechts und der Religion partizipieren zu können. An einer literalen Tradition teilzuhaben beinhaltet auch, auf eine übergreifende Weise mit den unterschiedlichen, möglicherweise gar gegensätzlichen und widersprüchlichen Optionen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache in einer dominant

²² Brockmeier (1997) kritisiert 1. „die kausaltische und teleologische Reduktion der Kulturgeschichte auf ein einziges ihrer Momente, nämlich auf die Schrift“ (ebd., S. 178), 2. dass „Schriftlichkeit fast ausschließlich auf eine Funktion der logisch-wissenschaftlichen Intelligenz reduziert“ wird (ebd., S. 178) und 3. die (kulturgeographisch) eurozentrische und (kulturhistorisch) gräzistische Fixierung (vgl. ebd., S. 178). Zudem gibt Brockmeier zu bedenken, dass es durchaus möglich ist, dass es den Griechen gerade darum gelang, das phönizische Schriftsystem zum Alphabet weiterzuentwickeln und so in neue Sphären des abstrakten begrifflichen Denkens vorzudringen, weil sie so etwas wie den ‚Geist des Griechentums‘ besaßen, der bereits in den oral komponierten Homerischen Epen zum Ausdruck kam. Dieser ‚Geist‘ konnte sich dann durch die Erfindung des Alphabets auch in der Schriftlichkeit zeigen (vgl. ebd. S. 219).

literalen Kultur umgehen zu können. Eben das heißt, über orale und literale Sprache als kulturelle Werkzeuge zu verfügen – in einer literalen Kultur handlungsfähig zu sein.“ (Brockmeier 1997, S. 312)

Eine etwas andere Perspektive auf den Zusammenhang von Sprache und Denken vertritt der Anthropologe Tomasello, der die Entwicklung des menschlichen Denkens in Abgrenzung zu der von Primaten untersucht. Er sieht die Besonderheit der menschlichen Kognition vor allem darin, dass sie kulturell vermittelt ist und spricht daher auch von einer ‚kulturellen Kognition‘ (vgl. Tomasello 2006, S. 253 ff.). Das Erlernen der Sprache als kulturelles Artefakt hat Auswirkungen auf das Denken – aber laut Tomasello ist nicht allein der Symbolcharakter von Sprache ausschlaggebend für diese Veränderungen.²³ Ebenso wie für Brockmeier ist für Tomasello die Teilhabe an der bestehenden Kultur von entscheidender Bedeutung – und insbesondere die Interaktion mit anderen:

„Es ist nicht unwesentlich, dass ein Individuum nur durch eine mehrere Jahre dauernde, kontinuierliche Interaktion mit erfahrenen Sprachbenutzern lernen kann, den Gebrauch solcher Symbole (Sprache; D. M.) und der damit verbundenen Denkweisen zu beherrschen.“ (Tomasello 2006, S. 270)

Eine solche aktive Teilhabe an der literalen Tradition wird Kindern in der Diktiersituation durch die Interaktion mit einem schreiberfahrenen Skriptor ermöglicht – und zwar im Spannungsfeld zwischen oraler und literaler Sprache. Dort können sie also die sog. ‚gegensätzlichen und widersprüchlichen Optionen der geschriebenen und gesprochenen Sprache‘ (Brockmeier 1997, S. 312; und siehe oben S. 44 unten) nicht nur implizit erfahren, sondern auch aktiv erproben. Wenn ihnen auf diese Weise ein Zugang zu unterschiedlichen Aspekten von Schriftlichkeit eröffnet wird, könnte dies – wie in dem Beispiel von Sanja bereits angedeutet – in einem veränderten Sprachverhalten beim Diktieren deutlich werden. Dann kann Sprache möglicherweise schon vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb ein ‚Gegenstand sinnlich praktischen Tuns, des Wahrnehmens und Denkens‘ werden (Ong 1987, S. 284; und siehe oben S. 44 Mitte).

Können Kinder dann irgendwann selbstständig lesen und schreiben, gibt es für sie kein Zurück mehr. Sie können sich Sprache ohne Schrift nicht mehr vorstellen, denn „was man auch versucht, die Wörter kommen als geschriebene daher“ (Ong 1987, S. 21). Das gilt natürlich auch für die vorliegende empirische Studie. Hier liegt auch ein Grund für den Zeitpunkt und die Zeitspanne der vorliegenden

²³ Tomasello (2006) unterscheidet im Kontext seiner Arbeit nicht zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

Untersuchung: Ist ein Zusammenhang zum Schriftspracherwerb zu beobachten? Diktieren Kinder anders, wenn sie selbst schreiben können? Lernen Kinder anders schreiben, wenn sie Erfahrungen mit dem Diktieren haben? Nicht jede dieser Fragen lässt sich im Rahmen dieser Studie beantworten. Und möglicherweise wird auch manches über die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit im Verborgenen bleiben (müssen), da auch mein Blick (als Forscherin, aber auch als Skriptorin) immer nur ein durch unsere Schrift geprägter sein kann. Sogar die Transkripte der Diktiersituationen als Grundlage der Analysen liegen in Transkriptform, also medial schriftlich, vor. Auf der anderen Seite ist dieses Wissen zugleich auch notwendige Bedingung dafür, dass die Skriptorin in der Diktiersituation überhaupt eine Situation der Distanzkommunikation herstellen und das diktierende Kind so auch zu einer ‚Haltung des Schreibens‘ führen kann.

2.3 Vom diktierenden zum schreibenden Autor

Dass das Diktieren möglicherweise sogar als ein natürlicher Schritt im kindlichen Schriftspracherwerb angesehen werden könnte, soll ein kurzer Blick in die Geschichte der Schriftentwicklung zeigen. Schließlich war das Diktieren lange Zeit ein elementarer Bestandteil der Schreibpraxis, im Mittelalter war das Schreiben sogar grundsätzlich arbeitsteilig organisiert: „Der *scriptor* hält die Feder und der *dictator* führt sie“ (Illich 1991, S. 92; Hervorhebung i. O.). Schreiben galt als niedere handwerkliche Arbeit. Es war dementsprechend kein Privileg, lesen und schreiben zu können. Das Privileg bestand vielmehr darin, sich jemanden leisten zu können, der einem diese Arbeit abnahm.

Diktieren und Schreiben waren ursprünglich also „zwei grundverschiedene und stets auch unterschiedene Tätigkeiten“ (Ludwig 1996, S. 18). Das *Diktieren* stellte die Kopfarbeit dar, setzte eine gewisse Bildung voraus und war den Intellektuellen vorbehalten. Das *Schreiben* hingegen diente der Edition von Texten. Es wurde durch Abschreiben gelernt und galt als Kunst, war demzufolge keine kommunikative Tätigkeit (vgl. Ludwig 1996, S. 18). Die Textproduktion war zu dieser Zeit auf Seiten des Autors notgedrungen an die mediale Mündlichkeit gebunden – eine Situation, die mit der der diktierenden Vorschulkinder vergleichbar ist.

Im Laufe des 15. und 16. Jahrhunderts hat sich die Trennung von *scriptor* und *dictator* nach und nach aufgelöst und der Autor wurde selbst zum Schreiber. Der Ausgangspunkt dieser Entwicklung war ein beidseitiger. Der *Skriptor* sah sich gezwungen, Aufgaben des Autors zu übernehmen, wenn er nicht dazu in der Lage war, das Diktat wörtlich mitzuschreiben. Dann musste er den Text anhand seiner Notizen im Anschluss selbst formulieren (vgl. Illich 1991, S. 94). Der *Autor*

hingegen begann dann selbst zu schreiben, wenn ihm kein Skriptor zur Verfügung stand oder er sich einen solchen gerade nicht leisten konnte. Der wohl wesentlichste Grund für diesen Wandel besteht jedoch in dem Streben der Scholastik nach Wissen, ist also das Produkt eines neu ausgerichteten Denkens, in dem auch die epistemische Funktion des Schreibens ihren Ursprung hat: Geschrieben wurde, um „besser, tiefer und grundsätzlicher zu verstehen“ (Ludwig 1996, S. 20). Texte, die diesen Anspruch einlösen, lassen sich nicht in Stichwörtern skizzieren:

„Sie entstehen vielmehr durch beharrliche Arbeit des Autors am Text, durch beständige Auseinandersetzung des Autors mit dem vor seinen Augen entstandenen Text, durch Abarbeiten und Überarbeiten“ (Ludwig 1996, S. 20 f.).

Für das Verfassen derart komplexer Texte wurde das Diktieren demnach zu einer denkbar ungeeigneten Methode, setzte es doch voraus, dass der zu diktierende Text zum Zeitpunkt des Diktats bereits weitgehend fertig ist. Zwar sind kleine Veränderungen auch beim Diktat möglich, größere hingegen nicht, es sei denn, das Diktat begänne von Neuem.

Wenn aber der Autor seinen Text selbst aufschreibt, so kann der Text während des Schreibvorgangs jederzeit verändert werden. Die Funktion des Schreibens hat sich also verändert:

„Schreiben diene nun nicht mehr der nachträglichen Aufzeichnung des zuvor Gedachten, Gesagten oder (bei Abschriften oder Kopien etwa) des Geschriebenen, es wird vielmehr () zu einer konstitutiven Operation bei der Produktion von Texten“ (Ludwig 1996, S. 21).

Damit wurde das Diktieren als Methode zur Textproduktion überflüssig, die Textherstellung verlor „alle lautlichen und rhythmischen Qualitäten“ (Ludwig 1996, S. 25), das Schreiben erfolgte nun stumm.

Das Diktieren war somit lange Zeit ein ganz natürlicher Bestandteil der Schreib-tätigkeit. Der Übergang von der inneren zur geschriebenen Sprache erfolgte in der Phylogenese also ganz selbstverständlich über die gesprochene Sprache. Vor diesem Hintergrund lässt sich für den kindlichen Schriftspracherwerb fragen, ob dieser phylogenetisch wichtige Entwicklungsschritt möglicherweise in ontogenetischer Hinsicht bisher zu wenig Beachtung gefunden hat – zumindest als *eine* weitere Möglichkeit. Was aber zeichnet die Tätigkeit des Schreibens aus?

2.4 Schreiben als Transformationsprozess

„Der Übergang von der inneren zur äußeren Sprache stellt eine komplizierte dynamische Transformation dar – die Umwandlung einer prädiikativen und idiomatischen Sprache in eine syntaktisch gegliederte und anderen verständliche Sprache“ (Wygotski 1964, S. 350).

Von der inneren zur geschriebenen Sprache geschehen wesentliche Veränderungen – das gilt für die Referenzen, also dafür, worauf sich Sprache bezieht, als auch für die Syntax, also die Verknüpfung der Zeichen untereinander. Wygotski hat in diesem Zusammenhang den Begriff der Transformation geprägt – ein Prozess, der nicht nur in die eine Richtung zu denken ist: Das Schreiben beeinflusst seinerseits das Sprechen und auch das Denken.

Wygotski ist nicht der einzige, der ein solches Verständnis vom Schreiben zu Grunde legt. Beisbart spricht von einem Transformationsprozess ‚vom Gedanken zum Wort‘ (Beisbart 1989), bei Nussbaumer ist es die Transformation vom Prätext im Kopf des Schreibenden (Text 0) zum Text auf dem Papier (Text 1) (vgl. Nussbaumer 1991). Auch Dehn versteht das Schreiben in diesem Sinne:

„‚Schreiben‘ heißt, Gedanken, Wissen, Mitteilungen, Empfindungen, Erfahrungen, Erinnerungen aus dem Kopf aufs Papier zu bringen. Das ist an sich – und grundsätzlich – ein Transformationsprozess.“ (Dehn 2005, S. 11)

Sie hebt besonders hervor, dass jede Transformation durch ein „Bilden und Nachbilden“ bestimmt ist. Das betrifft das Verhältnis von Wahrnehmung und Aneignung genauso wie das von Gedanke und Wort. Zentral ist dabei die Annahme, dass der Vorgang der Transformation „mehr vom ‚Bilden‘ als vom ‚Nachbilden‘ bestimmt ist“ (Dehn 2005, S. 12). Es handelt sich also immer um einen konstruktiven Akt, „von dem Ungeschiedenen des Gedankens – mit der Linearität der Schriftzeichen – zur Kontextualisierung²⁴ des Geschriebenen für den Leser“ (Dehn 2005, S. 13).²⁵

²⁴ Kontextualisierung ist hier vor dem Hintergrund des *Schreibens als kultureller Tätigkeit* zu verstehen, das jeden Text als Text zwischen Texten versteht (vgl. Dehn 1999). In Bezug auf die innere Sprache ist das Schreiben dadurch immer mit einem nur auf den ersten Blick unvereinbar erscheinenden Gegensatz verbunden: „Im Schreiben wird also etwas Gegensätzliches geleistet, einerseits – mit der Beziehung zur inneren Sprache – eine starke Kontextualisierung, andererseits – mit der Abstraktion von der Situation – die Voraussetzung für Dekontextualisierung, also für die Entwicklung von Begriffen“ (Dehn 1999, S. 69). Der in dem Zitat verwendete Begriff der ‚Kontextualisierung‘ steht also nicht im Widerspruch zu der Begrifflichkeit von Andresen – der Blickwinkel ist in diesem Moment durch den Bezug zur maximal verdichteten inneren Sprache jedoch ein anderer als der bei Andresen.

Vor diesem Hintergrund entwickelt Dehn mit dem *Schreiben als kultureller Tätigkeit* ein umfassendes Verständnis vom Textschreiben, „das Schreiben immer in Korrespondenz mit Vorgefundenem sieht, mit und zwischen anderen Texten, Schreiben also als Umgang mit Mustern begreift, mit Mustern als Modi der Erfahrung und Deutung. Schreiben () ist immer an Kontexte gebunden: an Kontexte des Denkens, des Formulierens, des Austauschs“ (Dehn 1999, S. 11).

2.4.1 Zur Transformation von Mustern

Das Material der Transformationen sind also Muster: „Sie werden generiert bei der Wahrnehmung und Aneignung der Lebenswelt, bezeichnen einen präexistenten Zustand, eine Qualität, in der Erfahrung, Begriffe, Symbolisierungen und Gestaltungen virulent sind“ (Dehn 2005, S. 13). Sie entstehen in Auseinandersetzung mit der äußeren Welt, das Individuum muss das Wahrgenommene transformieren und ihm zugleich auch selbst eine Form geben. An dieser Stelle wird noch einmal die Bedeutung des ‚Bildens und Nachbildens‘ deutlich, mit der Betonung auf Ersterem. Muster haben wie auch kognitive Schemata etwas mit Strukturbildung zu tun, sie sind aber stärker gegenstandsbezogen. So lassen sich beim Schreiben beispielsweise orthographische von medialen oder literarischen Mustern unterscheiden (vgl. Dehn 2005, S. 14ff.).²⁶ In Bezug auf das Schreiben rückt Dehn für ihr Verständnis des Musterbegriffs das Wechselspiel zwischen Aneignung und Entäußerung ins Zentrum:

„Für mich ist eine Art Pendelbewegung wichtig, nämlich die Internalisierung von Erzeugtem und Vorgefundenen – ‚Bilden und Nachbilden‘ – und die Entäußerung davon beim Schreiben – als Vergegenständlichung auf dem Papier“ (Dehn 2005, S. 13f.)

Beim Schreiben erfolgt dementsprechend in Auseinandersetzung mit vorher erfahrenen Mustern eine Variation und Adaption von bereits Bekanntem. Dadurch wird beim Schreiben – und entsprechend auch beim Diktieren – etwas Neues freigesetzt.

²⁵ Dementsprechend gibt es keine bloße Nachahmung, denn der Schritt von der Wahrnehmung zur Aneignung ist immer ein Konstruktionsprozess und verändert mit jeder neuen Erfahrung das jeweilige kognitive Schema eines Individuums.

²⁶ Eine klare Abgrenzung muss an dieser Stelle erfolgen von dem Musterbegriff, der die Annäherung an ein vorgegebenes Ziel im Sinne einer Normvorgabe beinhaltet (Schreiben oder Zeichnen nach Mustern). Ebenso wenig ist damit die Annäherung an eine bestimmte Textsortennorm bzw. an ein bestimmtes Textmuster im Sinne der Schreibentwicklungsfor-schung gemeint (vgl. dazu z.B. Feilke 2003).

Die Bildung von Mustern vollzieht sich dabei „als implizites Lernen und als innere Regelbildung“ (Dehn 2005, S. 24). Beim Textschreiben zeigen sich diese Lernprozesse „als Verdichtung früherer Erfahrungen mit Texten und anderen Zeichenstrukturen und als sprachlich mediale Formulierung von Lebensmomenten“ (Dehn 1999, S. 134). Texte sind demnach Ergebnis zurückliegender Lernprozesse, aber auch das Schreiben selbst ist ein Lernprozess. Schließlich muss eine Struktur für die Schreibidee gefunden werden, es muss geordnet werden und Beziehungen müssen formuliert werden (vgl. Dehn 1999, S. 134). Das stellt jeden Schreiber vor Herausforderungen, ganz besonders aber den Schreibanfänger. Inwiefern können Kinder dies schon vor dem selbstständigen Schreiben? An Texten als Produkten von Diktierprozessen ist die Bedeutung solcher Muster bereits ein Stück weit untersucht (vgl. Mania 2007; Hüttis-Graff/Merklinger 2010; Merklinger 2010 a).

2.4.2 Wie Schreibanfänger Muster nutzen

Die Schreibtätigkeit stellt für Schreibanfänger alles andere als Routine dar. Sie müssen auf der Ebene der Buchstaben genauso wie auf der Wort-, Satz- und Textebene in ganz elementarer Weise Schreibarbeit leisten.

„Sie befinden sich insofern als gerade eben Literalisierte beim Textschreiben in einer Extremsituation, denn sie müssen hier gleichsam Autor und Scriptor sein.“ (Dehn/Habersaat/Weinhold 1998, S. 21)

In der Rolle des Autors müssen sie sich nicht nur auf die sprachanalytische Tätigkeit sondern, auch auf die graphomotorische Umsetzung der Zeichen konzentrieren: Dazu gehört das Erfassen der Buchstabenform ebenso wie die Erzeugung der zugehörigen Bewegungsabläufe – als Aufgabe des Skriptors. Diese Doppelrolle stellt einen hohen Anspruch an die Schreibanfänger, was erhebliche Auswirkungen auf die konzeptionelle Tätigkeit des Schreibens haben kann (vgl. Weingarten 2003). Weigl geht sogar so weit, dass der Anfänger manchmal auch vergisst, was er eigentlich schreiben wollte (vgl. Weigl 1974, S. 167). Gleichwohl zeigen Texte von Schreibanfängern deutlich, dass sie durchaus Wege finden, ihre Botschaft zu transportieren, und dass es ihnen gelingt, sich den Kommunikationsbedingungen der Schriftlichkeit anzunähern.

Die Schreibarbeit, die Kinder dabei leisten, hinterlässt Spuren in ihren Texten. Und die Entstehungssituation der Texte ist für die Deutung dieser Spuren entscheidend. Weinhold (2000) ist diesen Spuren anhand von 300 Kindertexten vom Ende des ersten Schuljahres unter der Perspektive der Leserorientierung nachgegangen.²⁷ Ihre Ergebnisse machen deutlich, dass Schreibanfänger nicht nur *Muster*

der Mündlichkeit, sondern vor allem auch vielfältige sprachliche und literarische Muster (Weinhold spricht von *narrativen Strukturen* (vgl. auch 2005)) für das Schreiben eigener Texte nutzen.

Bei ihren ersten Schreibversuchen ist immer wieder zu beobachten, dass Kinder die Unmittelbarkeit der Sprechsituation, die sie aus der Mündlichkeit kennen, auf die Schriftlichkeit übertragen, z.B. wenn sie Texte als *direkte Antwort auf die Aufgabenstellung* formulieren. Aber auch, wenn Kinder *Deiktika als TextEinstieg* verwenden oder wenn sie die auf dem Schreibblatt abgebildeten *Figuren ansprechen* und so zum Adressaten ihrer Texte machen bzw. sie manchmal sogar *zum Sprecher des Geschriebenen* machen, nutzen sie Muster der Mündlichkeit für das Textschreiben (vgl. Weinhold 2000).²⁸ Es gelingt Schreibanfängern also nicht, beim Schreiben übergangslos von der konkreten Situation Abstand zu nehmen und Sprache dekontextualisiert zu verwenden.

Wie sieht dies bei diktierenden Vorschulkindern aus – zumal sie in der Diktiersituation durch den Skriptor immer ein Gegenüber haben? Nicht nur die

²⁷ Dazu hat sie eine Untersuchung ausgewertet, in der die Kinder zu einem von ihnen ausgewählten Bild einer bekannten Buch- und Medienfigur einen eigenen Text schreiben: Tiger und Bär, Pippi Langstrumpf, Batman, Arielle, Super Mario, Pocahontas, Rotkäppchen, König der Löwen. Somit gab es für die literarische Kompetenz aller Kinder Anknüpfungspunkte, auch für diejenigen, die Geschichten eher nicht aus Büchern kennen. Die Aufgabenstellung lautete: „Ich möchte euch bitten, Geschichten zu schreiben (...). Es gibt acht verschiedene Möglichkeiten, etwas zu schreiben, ihr könnt euch eine aussuchen (...). Überlegt schon mal, über wen ihr etwas schreiben wollt“ (Dehn/Habersaat/Weinhold 1998, S. 23). Im Rahmen dieser Aufgabenstellung ist wichtig, dass die Figur auf dem Schreibblatt abgebildet ist, so dass sie ein Feld von Assoziationen, die mit der jeweiligen Geschichte verbunden sind, eröffnet. Damit einher geht, dass der Schreibanfänger entscheiden muss, was er thematisieren will, er muss also auswählen.

²⁸ Die nachfolgenden Beispiele zeigen, wie die Kinder „die Unmittelbarkeit der Sprechsituation, die aus der Mündlichkeit bekannt ist“ (Dehn/Habersaat/Weinhold 1998, S. 26) auch in der Schriftlichkeit anwenden:

- Sie formulieren ihre *Texte als Antwort* auf den dialogischen Kontext der Aufgabenstellung: „Weil das ein toller Film ist, weil sie unter Wasser ist, es ist eine Meerjungfrau“ (Dehn/Habersaat/Weinhold 1998, S. 23).
- Sie verwenden *Deiktika als TextEinstieg*: „Das ist Pippi Langstrumpf“ (Dehn/Habersaat/Weinhold 1998, S. 23). Denn in der Mündlichkeit ist der Verweis des Sprechers auf das mit dem Hörer geteilte Wahrnehmungsfeld ein elementarer Bestandteil der Kommunikation. Kinder nutzen die Abbildung der Figur auf ihrem Schreibblatt auf ähnliche Weise. So müssen sie den Kontext für den Leser nicht erst sprachlich schaffen, sondern setzen stattdessen ein geteiltes Wahrnehmungsfeld mit dem Leser voraus.
- Die Kinder sprechen die abgebildete Figur in ihrem Text an und machen sie so zum Adressaten des Textes: „Wie heißt du (?) Das will (ich) wissen“ (Dehn/Habersaat/Weinhold 1998, S. 26); oder die Figur auf der Abbildung selbst wird zum Sprecher des geschriebenen Textes: „Hallo, ich bin Arielle ...“ (Weinhold 2005, S. 137).

Schreibprodukte, insbesondere der Prozess des Diktierens, auf dem in dieser Arbeit der Schwerpunkt liegt, kann darüber Auskunft geben.

2.4.3 Sprachliche und literarische Muster als ‚Sprungbrett‘ in die Schriftlichkeit

Eine ganz entscheidende Bedeutung für die Bewältigung der Schreibsituation misst Weinhold der Orientierung an narrativen Strukturen bei, die Kindern in unterschiedlichem Ausmaß aus ihrer sprachlichen und literarischen Sozialisation bekannt sind (vgl. Weinhold 2005, S. 72). Dabei fokussiert sie allerdings nicht das Schreiben von *Texten*, sondern es geht ihr erstrangig um das Schreiben von *Geschichten*. Das ist möglicherweise auch der Grund dafür, dass Weinhold (vgl. 2005) anders als Dehn (2005) die ‚narrativen Strukturen‘ und nicht die ‚sprachlichen und literarischen Muster‘ als Material für die Transformationen beim Schreiben betrachtet. Der Begriff der ‚narrativen Struktur‘ ist in Bezug auf das Produkt des Schreibprozesses stärker textsortengebunden als der des Musters – wenngleich narrative Strukturen zugleich immer auch Muster sind. Für den Schreibanfänger hat also die Kenntnis narrativer Strukturen in unterschiedlichen Bereichen eine entlastende Funktion. Sie helfen ihm, einen Textestieg zu finden; zügig in seiner Geschichte voranzukommen anstatt am Anfang zu verweilen; sie zeigen Wege für die Darstellung von zentralen Konflikten auf (z.B. durch den adversativen Konnektor ‚aber‘); und sie sind bei der Strukturierung der Handlungsfolge wie auch bei der Einführung von Aktanten hilfreich (vgl. Weinhold 2005, S. 72-77).

Weinhold resümiert wie folgt:

„Diese Verwendung von Erzählstrukturen „stiftet“ Schriftlichkeit, ohne dass die Kinder diese im Rahmen ihrer kommunikativen Absicht selbstständig konzeptualisieren müssen. (...) Ihre Funktionalität für den Textaufbau können die Schreiblerner noch gar nicht vollständig beurteilen. Sie helfen aber im Formulierungsprozess und für den Leser ist das Textverständnis gewährleistet.“ (Weinhold 2005, S. 81 f.)

Auch beim Diktieren können die narrativen Strukturen bzw. die sprachlichen und literarischen Muster den Schreibprozess der Kinder entlasten, denn auch dort liefern sie das Material für den Transformationsprozess von der inneren zur geschriebenen Sprache (Wygotski 1964), vom Gedanken zum Wort (Beisbart 1989). Aber nicht alle Vorschulkinder haben vielfältige Erfahrungen im Umgang mit konzeptionell schriftlicher Sprache gemacht, nicht alle bringen schon von zu Hause einen reichen Schatz an sprachlichen und literarischen Mustern mit. Das gilt es bei der Gestaltung der Diktiersituation zu beachten. *Denn für die Anfänge*

des Schreibens gilt noch einmal mehr, dass die Schreibaufgaben in einem Kontext stehen sollten, der Kindern sprachliche, literarische und möglicherweise auch mediale Muster zur Verfügung stellt. Auf diese können sie dann beim Schreiben ihrer eigenen Texte zurückgreifen, sie können sie transformieren und produktiv für den Formulierungsprozess nutzen (vgl. Mania 2007). Das ‚Schreiben zu Vorgaben‘ ist ein theoretischer Rahmen, der diesen Anspruch erfüllt (vgl. dazu Kapitel II, 1.3).

3 Formen der Annäherung an Schriftlichkeit

3.1 Zur Bedeutung impliziten Wissens

Dem impliziten Wissen wird in den unterschiedlichsten Bereichen der deutschdidaktischen Forschung eine entscheidende Bedeutung für den Lernprozess zugesprochen. ‚Implizites Wissen‘ wird dabei meist in Abgrenzung von ‚explizitem Wissen‘ thematisiert. Auch wenn diese Begriffe in der Fachdiskussion allgemein akzeptiert sind, wird selten eine genaue begriffliche Klärung vorgenommen. Im Kontext dieser Arbeit greift eine einfache Gegenüberstellung von unbewusstem, nicht verbalisierbarem *impliziten Wissen* und bewusst zugänglichem, verbalisierbarem *expliziten Wissen* jedoch zu kurz. Und selbst Polanyi, auf den der Begriff ‚tacit knowledge‘ zurückgeht (vgl. Polanyi 1985, S. 14), hat nicht vorrangig ein Konzept entwickelt, das zwei unterschiedliche Arten von Wissen unterscheidet, sondern ihm ging es vor allem darum zu zeigen, dass Wissen immer zweigliedrig ist und auch explizites Wissen implizite Anteile haben kann (vgl. Neuweg 1999, S. 47ff.).

Viel sinnvoller ist es demnach, implizites und explizites Wissen im Sinne eines Kontinuums zu deuten. So unterscheidet beispielsweise Karmiloff-Smith in ihrem Modell der ‚representational redescription‘ unterschiedliche Grade der Bewusstheit: Es gibt explizites Wissen, das nicht verbalisierbar ist, aber genauso auch nicht bewusst zugängliche explizite Wissensanteile, die deshalb häufig auch dem impliziten Wissensbereich zugeordnet werden. Und auch implizites Wissen kann in diesem Modell bewusst zugängliche Anteile haben (vgl. Karmiloff-Smith 1997, S. 18–23). Wenn ich nun die Diktiersituation als eine Situation charakterisiere, die bei Kindern in erster Linie implizite Lernprozesse herausfordert, dann geschieht dies in dem Wissen, dass einige Kinder in ihren Fragen immer wieder auch explizites Wissen in den Blick nehmen; dabei sind ihre Fragen allerdings – ganz im Sinne ‚aktueller Bewusstwerdung‘ – immer an eine bestimmte Gegebenheit in einer Diktiersituation gebunden.

Insofern ist für das Verständnis der kindlichen Diktierprozesse ein Begriff von ‚implizitem Wissen‘ hilfreich, der die Möglichkeit bewusst zugänglicher Anteile weder von vorn herein ausschließt, sie aber auch nicht überbewertet. Denn dass gerade den impliziten Wissensanteilen eine große Bedeutung für den Lernprozess zukommt, ist schon lange bekannt. Reber bezeichnet das implizite Wissen daher auch als „fundamental, ‚root‘ process“ (Reber 1993, S. 5), sozusagen als Basis für jegliches Lernen. Und wenn es in dieser Arbeit um kindliche Zugänge zu Schrift-

lichkeit geht, dann beginnt dieser Lernprozess natürlich nicht erst in dem Moment, in dem ein Kind die Gelegenheit erhält, seinen ersten eigenen Text zu diktieren. Denn beim Diktieren greifen Kinder auch auf bereits vorhandenes implizites Wissen zurück. Und der Erwerb dieses impliziten Wissens hat häufig schon sehr früh begonnen: mit der Rezeption von Geschichten – erzählten, vorgelesenen, verfilmten oder gespielten (z.B. auf dem Computer). Aber nicht nur mit Geschichten, auch mit anderen Texten können Kinder als Rezipienten in Kontakt kommen.

3.2 Zuhören – Erwerb impliziten Wissens

Dass das Lesen- und Schreibenlernen nicht erst in der Schule beginnt, ist in der Forschung unumstritten (vgl. Dehn 2008; Hofmann/Valtin 2008; Ulich 2003; Wierler 1997). Erfahrungen mit konzeptionell schriftlicher Sprache erlangen Kinder in erster Linie beim *Vorlesen*, aber auch, wenn sie *Lesungen und Hörspiele hören*. Oder wenn ihnen *Geschichten* in vorwiegend konzeptionell schriftlicher Sprache erzählt werden. In der Rolle des Zuhörers können Kinder sich entsprechend sprachliche, literarische und auch mediale Muster aneignen.²⁹ Diese Musterbildung vollzieht sich auf impliziter Ebene (vgl. Dehn 2005, S. 24). Die Muster sind es, die das Material für spätere Transformationsprozesse von der inneren zur geschriebenen Sprache liefern (Wygotski 1964; vgl. auch Christensen 2010; Ritter 2010).

Neben den sprachlichen Mustern sind es vor allem literarische Muster, mit denen Kinder beim Zuhören vertraut werden. Dehn (1999, S. 38) unterscheidet typische Figurenkonstellationen (der Gute und der Böse, Eltern und Kind, Freund und Feind), Handlungsmomente (Erwartung und Enttäuschung, Kampf und Versöhnung, Aufgabe und Suche) und Bedeutungsmuster (Sieg des Guten, Bewältigung von Schuld, Verlust der Geliebten). Für Spinner (2010) sind es auf einer abstrakteren Ebene folgende fünf ‚anthropologischen Grundmotive und -symbole‘, die nicht nur in der Kinder- und Jugendliteratur, sondern auch in der Erwachsenenliteratur immer wieder auftreten und entsprechend auch von Kindern

²⁹ In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf dem *Zuhören*, d.h. darauf, wie Kinder durch Sprache, ohne visuellen Kontext, Erfahrungen im Umgang mit (konzeptionell) schriftlichen Sprachstrukturen sammeln können. Das soll nicht heißen, dass nicht auch Muster aus audiovisuellen Medien oder aus dem Computer von Kindern für das Textschreiben genutzt werden. Das zeigen Hoffmann/Lüth (2008) am Beispiel des Computer-Adventures *Torins Passage* und Dehn (2005) am Beispiel des Schreibens zu der Fernsehserie *Knight-Rider*. Auch Fix und Jost (2004, S. 170) stellen in ihrem Ludwigsburger Aufsatzkorpus in den Texten von Achtklässlern vielfältige Medienbezüge heraus, sie sprechen von einer ‚Transformation medialer Elemente.‘ Im Rahmen der vorliegenden Studie soll es aber in erster Linie um ‚gehörte Schriftlichkeit‘ gehen, um eine Schriftlichkeit also, die sich Kindern ‚im Gewand der Mündlichkeit‘ präsentiert (Andresen 2005, S. 184).

adaptiert und variiert werden können: Minderwertigkeit und Selbsterprobung, Fliegen – Freiheit im Raum der Fantasie, verbotene Orte, das Böse, Tod und Leben.

Insbesondere der Vorlesesituation kommt für den Erwerb impliziten Wissens über Texte eine ganz zentrale Bedeutung zu. Dabei ist nicht allein entscheidend, dass Kindern vorgelesen wird, sondern vor allem, wie der erwachsene Vorleser mit dem Kind interagiert. So hat Wieler (1997) in einer qualitativen Studie gezeigt, dass Kinder besonders dann von gemeinsamen Vorlesegesprächen profitieren, wenn sie die Möglichkeit haben, sich aktiv an der gemeinsamen Bedeutungskonstitution zu beteiligen. Das setzt voraus, dass es dem Vorleser also gelingt, sich auf die Bedürfnisse des Kindes, auf seine ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ einzustellen. Dann ist das Vorlesen nur scheinbar eine monologische Situation; die Interaktion ist in Wirklichkeit stark dialogisch geprägt.

Auch beim Geschichtenerzählen ist Sprache häufig konzeptionell schriftlich geprägt: „Geschichten referieren auf zurückliegende Ereignisse, die Geschichten werden in längeren, mehr oder weniger elaborierten Äußerungseinheiten präsentiert“ (Hurrelmann 2004, S. 177). Wardetzky (2010) berichtet aus ihrem Berliner Erzählprojekt, dass Kinder aus sozialen Brennpunkten nach einer längeren „Inkubationszeit des Mündlichen“ (S. 46), in denen sie regelmäßig von professionellen Erzählerinnen Märchen aus aller Welt hörten, in erstaunlichem Maß mit den „Bildern, Motiven, Konfliktkonstellationen und Bauplänen dieses narrativen Genres“ (ebd.) umgehen konnten. Das Zuhören, Nacherzählen und Erfinden bezeichnet sie dabei als den „Humus, aus dem Schreibideen und Texte wachsen können“ (ebd., S. 47). Auch Andresen (2009) stellt einen Zusammenhang zwischen Erzählen und Schriftlichkeit her: Sie konnte in ihren Studien mit Kindern im Vorschulalter zeigen, dass besonders Fantasie- und Nacherzählungen dazu geeignet sind, „die Erzähltätigkeit in Richtung auf konzeptionelle Schriftlichkeit zu fördern“ (ebd., S. 102).

Sowohl beim Vorlesen als auch beim Erzählen ist dabei ein dialogisches Moment gegeben, der Erzähler kann genau wie der Vorleser unmittelbar auf die Signale seines Zuhörers eingehen. Das ist bei Lesungen und Hörgeschichten auf Kasette oder CD anders – gleichwohl auch sie ein großes Potential für die Aneignung sprachlicher, literarischer und auch medialer Muster bergen (vgl. z.B. Hüttis-Graff 2008), insbesondere auch dadurch, dass Kinder sie oft mehrfach, bis zu einhundertmal hören (Rogge 1996). Hüttis-Graff resümiert:

„Wenn Kinder Hörkassetten hören, erwerben sie implizit Kenntnisse über prägnante Geschichtenstrukturen, lernen Motive und Figurenkonstellationen kennen, setzen

sich mit existentiellen Themen und mit Mehrdeutigkeiten auseinander.“ (Hüttis-Graff 2010, S. 220)

Und für diejenigen, denen wenig vorgelesen oder erzählt wird, können Hörmedien möglicherweise sogar eine „kompensatorische Alternative“ darstellen (Hüttis-Graff/Osburg 2006, S. 29) – auch im Hinblick auf die Aneignung sprachlicher Muster.

3.3 Diktieren – Erproben impliziten Wissens

Beim Diktieren haben Kinder die Möglichkeit, das beim Zuhören gewonnene implizite Wissen über Schriftlichkeit auch aktiv zu erproben. Sie können dabei nicht nur mit der medialen, sondern auch mit der konzeptionellen Seite des Schreibens vielfältige Erfahrungen machen. Der Transformationsprozess von der inneren zur geschriebenen Sprache dürfte ihnen dabei umso leichter fallen, je mehr sprachliche und auch literarische Muster als Material für Transformationen sie sich als (Zu)Hörer von Geschichten angeeignet haben. Dies ist zugleich auch eine Begründung für die im Rahmen dieser Studie verwendeten Schreibaufgaben und das Diktieren zu einem Bilderbuch (vgl. Kapitel II, 1.3). Denn auch Kinder, die bisher wenig mit Schriftsprache umgegangen sind, können beim Diktieren ihres eigenen Textes (der keine Geschichte sein muss) auf die in diesen Geschichten enthaltenen sprachlichen, literarischen und medialen Muster als ‚Material‘ ihres Schreibprozesses zurückgreifen.

Der Perspektivwechsel vom (Zu)Hörer/Rezipienten zum Autor/Produzenten scheint eine besonders günstige Voraussetzung dafür zu sein, dass Kinder auf Aspekte von Schriftlichkeit aufmerksam werden können. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen theoretischen Ausführungen ist anzunehmen, dass sie dabei grundlegende Erfahrungen über Schreiben und Sprechen sammeln können, z.B.:

- dass Schreiben langsamer geht als Sprechen (Bedingung des Mediums).
- dass beim Schreiben Bedeutungen auf dem Papier festgehalten werden (Aufzeichnungsfunktion von Schrift).
- dass das Diktierte beim Schreiben wörtlich fixiert wird und auch wieder genauso vorgelesen werden kann (Aufzeichnungsfunktion von Schrift).
- dass man beim Schreiben keine direkte Antwort erhält, denn der Skriptor ist nicht Gesprächspartner sondern in erster Linie Schreiber, d.h. er verhält sich distanziert (die eigentlich ‚monologische Situation des Schreibens‘, die beim Diktieren auf besondere Weise gestaltet ist).

- dass es beim Schreiben wichtig ist, alle zum Verständnis wichtigen Informationen in Sprache zu fassen (dekontextualisierter Sprachgebrauch).
- dass sie ihren aufgeschriebenen Text verändern können. Diese Veränderungen hinterlassen Spuren auf dem Papier (Möglichkeit der Textüberarbeitung; Bedingung des Mediums).

Das am Datenmaterial entwickelte *Spektrum möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit* wird einen detaillierteren Einblick in die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit geben und differenzierter darstellen, auf welche Aspekte von Schriftlichkeit Kinder ihre Aufmerksamkeit in der Diktiersituation tatsächlich richten (vgl. Kapitel II.2). Dabei gilt es zu beachten, dass jeder Zugang zu Schriftlichkeit, der in der Diktiersituation zu beobachten ist, stark durch die hier verwendete Methode des Diktierens geprägt ist. Bestimmte andere Zugänge zu Schriftlichkeit – wie z.B. der Gebrauch von Schrift als Geste (vgl. Sjölin 1996) – bleiben dahingegen von vorn herein ausgeschlossen.

Es wird sich zeigen, inwiefern Kinder beim Diktieren nicht nur auf die *Funktion*, sondern auch auf die *Struktur* von Schrift aufmerksam werden können, um sich der ‚kognitiven Klarheit‘ auf der Ebene aktueller Bewusstwerdung ein Stück weit zu nähern (vgl. Downing 1984, S. 36).

Diktieren als ‚lernendes Schreiben‘

Vor diesem Hintergrund stellt die Diktiersituation eine Möglichkeit für ‚lernendes Schreiben‘ dar: Anders als das ‚epistemische Schreiben‘, das im Verständnis von Bereiter dem Schreibexperten vorbehalten ist und ein hohes Reflexionsniveau als Voraussetzung hat (vgl. ebd. 1980), ist der Begriff des ‚lernenden Schreibens‘ sehr viel umfassender. ‚Lernendes Schreiben‘ meint sämtliche während des Schreibens stattfindenden Lernprozesse – ohne etwa Bewusstheit und Intentionalität vorauszusetzen (Pohl/Steinhoff 2010a, S. 19 f.). Pohl und Steinhoff argumentieren, dass auch bei weniger routinierten Schreibern ein ‚epistemisches Moment‘ des Schreibens wirksam werden kann – unerschwellig, wobei „‚neu‘ gewonnenes Wissen (...) in der Regel auf den Schreibenden begrenzt“ ist (Pohl/Steinhoff 2010a, S. 20). Steinhoff spricht in diesem Zusammenhang auch von einem ‚epistemischen Schreiben im weiteren Sinne‘ – weil es eben alle Schreiber und nicht nur routinierte Vielschreiber betrifft (vgl. Steinhoff i.D.).

Für Grundschul Kinder haben Augst u.a. (2007) diesbezüglich festgestellt, dass sie sich „grundlegende Aspekte des Schreibauftrags (u.a. in der Sachdimension) überhaupt erst *erschreiben*“ (ebd. S. 365 f.; Hervorhebung i.O.). Für das Diktieren besteht die besondere Chance nun darin, dass Vorschulkinder sich nicht nur

die ‚*grundlegenden Aspekte des Schreibauftrags*‘ diktierend erschreiben, sondern sie erschreiben sich zugleich auch ‚*grundlegende Aspekte des Schreibens*‘ – angefangen mit der Aufzeichnungsfunktion von Schrift. Das Schreiben im Sinne des ‚lernenden Schreibens‘ kann somit beginnen, noch bevor Kinder überhaupt selbständig schreiben können: Wenn sie die Gelegenheit erhalten, eigene Texte zu diktieren.

3.4 Diskussionsstand: Diktieren im Anfangsunterricht

Wer im Kontext von Schule das Wort ‚Diktat‘ hört, assoziiert vermutlich sofort die auch heute noch gängige aber vielfach kritisierte Praxis des Klassendiktats (vgl. z.B. Bartnitzky u.a. 2002; Birkel 2009). Vereinzelt gibt es in der Fachdidaktik aber auch Ansätze, die das Diktieren für die Anfänge des Schreibens nutzbar machen (vgl. Kapitel I, 3.4.2). Dann übernimmt der Erwachsene die Rolle des Schreibers, der im Sinne eines Sekretärs notiert, was Kinder, die selbst noch nicht schreiben können, ihm diktieren. Dabei unterscheiden sich die Auffassungen über den Sinn und Zweck des Diktierens zum Teil erheblich.

3.4.1 Diktieren als Stilübung

Der Reformpädagoge Paul Georg Münch beispielsweise verstand das Diktieren als stilistische Übung. Er sah seine Aufgabe gerade nicht darin, das von den Kindern Diktierte möglichst wörtlich zu notieren, sondern er verbesserte während der Niederschrift wiederholtes ‚und dann‘ am Satzanfang oder auch Ungereimtheiten im Satzbau. Er bezeichnete sich selbst als „ideale Diktiermaschine, aus der angekränkelte Sätze gesund herauskommen. Ich bringe um Gottes Willen nicht Putz und Schminke an, ich mache die Sätze nicht ‚schön‘, ich beseitige aber gewisse Fehler und lasse dann meine Niederschrift auf die Kinder wirken“ (Münch 1923, S. 26).

3.4.2 Diktieren: Verschriftlichung der Gedanken

Nicht als Stilübung sondern als Vorbereitung auf das selbstständige Schreiben wird das Diktieren in Veröffentlichungen aus den späten 1980er Jahren betrachtet. Mit der kognitiven Wende in der Deutschdidaktik rückten nämlich die *Lernprozesse* der Kinder und damit *ihre Perspektive* auf das Lesen und Schreiben in das Zentrum des Interesses. Das Diktieren wurde dabei als Möglichkeit gesehen, erste Erfahrungen mit dem Transformationsprozess von der inneren zur geschriebenen Sprache zu sammeln:

„Die Gelegenheit zum Diktieren erleichtert die Umwandlung des Gedankens in Schrift und bereitet den Erwerb der Kulturtechnik vor.“ (Dehn 1988, S. 227)

Das setzt allerdings voraus, dass das Diktierete vom Skriptor auch wörtlich aufgeschrieben wird, denn sonst kann die komplizierte Transformation von der inneren zur geschriebenen Sprache von den Kindern nicht selbst vollzogen werden. Dass Kinder dabei ihre Sprache verändern, dass sie keine ‚Erzählsprache‘ verwenden, sondern ihre Satzkonstruktionen stattdessen im Sinne der ‚Verschriftlichung‘ konzeptionell an der Schriftsprache orientieren, ist in Diktiersituationen vielfach beobachtet worden (Dehn 2010, S. 102 f.; Spiegel 2008; Dehn 2007, S. 18–23 und S. 47; Dehn 2006; Andresen 2005; Spitta 2001, S. 22 f.; Spitta 1988, S. 27 ff.). Über die Situierung der Diktiersituation und auch darüber, wie der Skriptor sich beim Aufschreiben verhält, gibt es dabei allerdings in der Regel nur sehr allgemeine Informationen. Zudem wurde trotz der Orientierung an den Lernprozessen der Kinder die Verschriftlichung überwiegend an den Kindertexten, d.h. an dem dekontextualisierten Sprachgebrauch in den Produkten festgemacht – der Prozess selbst blieb außen vor.

Nur vereinzelt wird auf der Grundlage eigener Beobachtungen auch der Prozess in den Blick genommen und beschrieben, wie Kinder beim ersten Diktieren innehalten, wie die Wörter nicht mehr aus ihnen herausprudeln: „Diktieren ist keine Sprech-, sondern eine Schreibsituation“ (Dehn 2010, S. 102). Entsprechend geht es in der Diktiersituation um mehr als um die Verschriftung des Gesprochenen. Dehn nennt in diesem Zusammenhang die Verlangsamung des Schreibens als wesentliche Einflussgröße, die für Kinder durch das laute Mitsprechen der Skriptorin beim Schreiben erfahrbar wird (vgl. auch Baumgartner/Füssenich 2002, S. 304 f.). Welche zentrale Bedeutung dieses schreibbegleitende laute Mitsprechen beim ‚lernenden Schreiben‘ haben kann, soll erprobt werden, indem die Skriptorin während des Aufschreibens bewusst nicht laut mitspricht. Zudem wurde in der Forschung bisher noch nicht konkretisiert, wie die Skriptorin sich in der Diktiersituation verhalten kann, damit für Kinder tatsächlich eine Situation der Distanzkommunikation entsteht, und wie es gelingen kann, Schreiberin und gerade nicht Gesprächspartnerin zu sein. Dies soll im Rahmen dieser Arbeit geleistet werden (vgl. Kapitel II. 1.4; vgl. zu diesen systematischen Erprobungen auch Merklinger 2009 b).

Auch in einer Reihe von Veröffentlichungen zur Bildung im Elementarbereich wird das Diktieren inzwischen als eine Möglichkeit angesehen, Schriftspracherfahrung anzubahnen (vgl. z.B. Feller u.a. 2008; Ulich 2003; Zinke 2005, S. 54–56; für mehrsprachige Kinder Apeltauer 2008, S. 187–188). Allerdings findet der hier so wesentliche Unterschied zwischen einer bloßen ‚Verschriftung des Gesprochenen‘ als einem rein medialen Wechsel im Gegensatz zu einer ‚Verschriftlichung der

Gedanken‘ als einer Verschiebung auf konzeptioneller Ebene nur wenig Beachtung. Die Aufzeichnungsfunktion von Schrift steht im Vordergrund, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, „Geschichten schriftlich festzuhalten“ (Ulich 2003, S. 9; vgl. auch Feller u.a. 2008). Das ist natürlich eine wichtige Erfahrung – eine begriffliche Differenzierung zwischen (schriftsprachlichem) Diktieren und dem mündlichen Erzählen erfolgt jedoch nicht (vgl. z.B. Apeltauer 2008; Ulich 2003). Auch der Transformationsprozess von der inneren zur geschriebenen Sprache, der für das Schreiben so wesentlich ist, ist nicht im Blick, wenn „kollektive Diktate mit der Gruppe geschrieben“ werden (Apeltauer 2008, S. 187) oder eine Gruppe von Kindern sich eine Geschichte ausdenkt und „eins von ihnen diktiert sie“ (Ulich 2003, S. 9). Von einer solchen Auffassung ist die im Rahmen dieser Arbeit verwendete Methode des Diktierens ganz deutlich zu unterscheiden: Die monologische Entfaltung der Gedanken, die mit dem Generieren einer Schreibidee beginnt, wird für die Diktiersituation als wesentlich erachtet.

3.4.3 Diktieren: Verschriftlichung der Gedanken und Vergegenständlichung von Sprache

Die bisher vorgestellten Ansätze lassen einen Schwerpunkt auf der *kommunikativen Funktion* von Schrift erkennen. Anhand von einem festgelegten Inventar an Schriftzeichen werden Bedeutungen auf dem Papier festgehalten. Das geht häufig mit konzeptionell schriftsprachlichen Formulierungen einher – aber Kinder können die Aufzeichnungsfunktion von Schrift auch dann erfahren, wenn das Schreiben auf einen rein medialen Wechsel beschränkt bleibt.

Weniger Beachtung fand bisher der zweite Bereich, den Downing für das Lesen- und Schreibenlernen als wesentlich erachtet: Das Erkennen der *Struktur* von Schrift (vgl. Downing 1984). Im Unterschied zu Downings ‚Theorie der kognitiven Klarheit‘ erscheint für den Kontext des Diktierens ein Verständnis von ‚Struktur‘ hilfreich, das nicht nur schrifttypische Elemente umfasst, sondern auch solche Bereiche, die vielleicht nicht typisch schriftsprachlich sind, die möglicherweise aber trotzdem – auf der Ebene aktueller Bewusstwerdung – der Vergegenständlichung von Sprache dienen können. Das langsame und silbische Sprechen wie auch das Ausgliedern größerer und kleinerer Sinneinheiten, das in Sanjas Verhalten in dem Beispiel aus der Einleitung zu beobachten war, lässt sich als ein erster Hinweis in diese Richtung deuten (vgl. S. 13 ff.). Ob und inwiefern die Diktiersituation Kinder dazu herausfordert, ihre Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache zu richten, darüber soll die nachfolgende empirische Studie Auskunft geben. In der bisherigen fachdidaktischen Diskussion zum Diktieren hat dieser Bereich

eine eher untergeordnete Rolle gespielt – möglicherweise auch deshalb, weil dies den Prozess des Diktierens betrifft, der flüchtig und daher auch ohne eine Transkription kaum zu erschließen ist. Einzig Baumgartner/Füssenich weisen für den sprachtherapeutischen Bereich explizit darauf hin, dass das laute Mitartikulieren des Geschriebenen Kindern helfen kann, beim Diktieren die Laut-Buchstaben-Zuordnung zu verstehen (Baumgartner/Füssenich 2002, S. 304ff.).

Erste Arbeiten, die das Potential des Diktierens nicht nur in Bezug auf die *Funktion*, sondern auch in Bezug auf die *Struktur* von Schrift in den Blick nehmen und sich dabei dem Prozess des Diktierens einschließlich der ihm innewohnenden Möglichkeiten für die Vergegenständlichung von Sprache widmen, sind jüngst erschienen (vgl. Hüttis-Graff/Merklinger 2010; Hüttis-Graff u.a. 2010; Merklinger 2010 a; 2010 b; 2009 a; 2009 b; 2008).

3.5 Besonderheiten des diktierenden Schreibens

Wenn es darum geht, einen schriftsprachlichen Text zu formulieren und dabei den Anforderungen des dekontextualisierten Sprachgebrauchs gerecht zu werden, dann sind die Anforderungen an einen Schreibanfänger grundsätzlich vergleichbar mit denen an ein diktierendes Vorschulkind. Allerdings gibt es auch einige wesentliche Unterschiede, die das diktierende Schreiben maßgeblich bestimmen.

So können Kinder sich beim Diktieren stärker *auf den Akt des Formulierens konzentrieren*, da der Skriptor die manuelle Tätigkeit des Schreibens für sie übernimmt. Dadurch sind *die kognitiven Prozesse des Schreibens* zunächst *von der motorischen und auch von der sprachanalytischen Tätigkeit entlastet*. Dabei kann ein Vorschulkind in der Diktiersituation interessanterweise gerade auch zu den beiden Bereichen einen Zugang finden, in denen es Entlastung erfährt – diese Beobachtungen haben Eingang gefunden in die Entwicklung des Spektrums möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit, die auf einer Analyse des empirischen Materials basiert (vgl. Kapitel II. 2).

Zugleich muss das diktierende Kind – anders als ein Schreibanfänger, der seinen Stift selbst in der Hand hält – *beim Schreiben den Weg über die äußere bzw. über die gesprochene Sprache gehen*. Das ist nicht zu verwechseln mit der manchmal äußerst gedehnten Artikulation von Schreibanfängern, die zur Unterstützung der Sprachanalyse ihr Schreiben laut begleiten. Kinder stehen beim ‚lernenden Schreiben‘ also vor der Herausforderung, in einer scheinbaren Situation der Mündlichkeit von der konkreten Kommunikationssituation Abstand zu nehmen. Und nur wenn es Kindern gelingt, den für die Mündlichkeit angemessenen sympraktischen Sprachgebrauch zu überschreiten und Sprache beim Diktieren dekontextualisiert zu verwenden, kann ein konzeptionell schriftlicher Text entstehen.

Dabei kommt erschwerend hinzu, dass es für das Kind in der Diktiersituation ein tatsächliches Gegenüber gibt, das dann auch noch die Geschichte, zu der das Kind etwas diktiert, kennt: Die Skriptorin, die weder Gesprächspartnerin noch Adressatin des Geschriebenen sein soll. Aus diesem Grund stellt sich die ‚*doppelte Abstraktion*‘, die das Kind laut Wygotski (1964) beim Schreiben leisten muss, beim Diktieren ganz anders dar: Es gibt ein Gegenüber und es ist für das diktierende Kind gerade *nicht* möglich, von der Lautseite der Sprache abzusehen. Vielmehr wird das laute Sprechen sogar zu einer wichtigen Bedingung für das ‚lernende Schreiben‘. Dabei ist neben der gesamten Situierung des Schreibens auch das Verhalten der Skriptorin, ihre ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘, entscheidend dafür, dass eine solche Schreibsituation trotz der intensiven Interaktion zwischen den zwei beteiligten Akteuren einen monologischen, d.h. distanzsprachlichen Charakter erhält.

**TEIL II:
EMPIRISCHE STUDIE ZUM DIKTIEREN**

1 Methodologie und Methode der empirischen Studie

1.1 Zur grundsätzlichen Anlage der Studie

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht darin, herauszufinden, welche Zugänge zu Schriftlichkeit Kinder am Übergang von der Mündlichkeit nutzen. Zur Bearbeitung dieser Frage ist ein qualitatives, explorativ angelegtes Untersuchungsdesign nötig. Häufig wird der Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Forschung auf die Art der Datenkonstruktion bezogen. Verkürzt dargestellt heißt das dann häufig:

„In der qualitativen Forschung werden verbale bzw. nichtnumerische Daten interpretativ verarbeitet. In der quantitativen Forschung werden Messwerte statistisch analysiert.“ (Bortz/Döring 2006, S. 298)

Dies trifft den eigentlichen Kern des als qualitativ bezeichneten Vorgehens jedoch nicht, denn die Unterscheidung lässt sich nicht darauf reduzieren, dass Zahlen darin keinen Platz haben. Viel entscheidender ist, dass in der qualitativen Forschung auf die *Vorstrukturierung* der zu erforschenden Wirklichkeit durch ein vorher entwickeltes Raster verzichtet wird (vgl. Flick 1999, S. 14). Auch Lamnek sieht als Kennzeichen der qualitativen Forschung, dass zunächst „die theoretische Durchdringung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt“ wird (1995, S.22), und bezeichnet sie daher auch als explorativ. Ebenso spezifizieren Bortz und Döring (2006) die erstgenannte Unterscheidung:

„In der empirischen Forschung werden Untersuchungen, die das Generieren von Hypothesen und Theorien zum Ziel haben, als explorative Untersuchungen bezeichnet.“ (ebd., S. 356)

Strauss und Corbin machen diese Herangehensweise im Rahmen der Grounded Theory sogar explizit zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen:

„Eine ‚**Grounded**‘ Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet.“ (1996, S. 7; Herv. i. O.)

Die Vorstellung, dass Theorien ausschließlich durch Induktion aus dem empirischen Material emergieren könnten, gilt jedoch als überholt und wird häufig auch

als das „induktivistische Selbstmissverständnis‘ der Grounded Theory“ bezeichnet (Kelle 2007, S. 34; vgl. auch Kelle/Kluge 1999, darin Kapitel 1.2).

1.1.1 Theoretische Sensibilität im Forschungsprozess

In der Forschung herrscht inzwischen Einigkeit darüber, „dass jede Wahrnehmung grundsätzlich abhängig ist von theoretischen Konzepten, über die ein Forscher verfügt“ (Kelle 2007, S. 34). Das bedeutet, dass auch explorative Untersuchungen keineswegs völlig theoriefrei vorgehen, denn jede Wahrnehmung ist zwangsläufig von Erwartungen und Vorerfahrungen durchsetzt. Binneberg spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Theoriegeladenheit aller Beobachtungen“ (Binneberg 1997, S. 247).³¹ Das theoretische Vorwissen des Forschers fungiert somit als wichtiges sensibilisierendes Konzept, das es ihm ermöglicht, bestimmte Aspekte in seinem Material überhaupt erst wahrzunehmen – man könnte auch sagen: zu lernen. Dies wird im Kontext der Grounded Theory als ‚theoretische Sensibilität‘ bezeichnet:

„Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. [...] Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln – und zwar schneller, als wenn diese Sensibilität fehlt.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 25)

Die theoretische Sensibilität bzw. das ‚sensibilisierende Konzept‘ (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 27) kann dabei aus verschiedenen Quellen herrühren: aus der Literatur oder aus der persönlichen und beruflichen Erfahrung des Forschers, aber auch die Auseinandersetzung mit dem erhobenen Datenmaterial und die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung (vgl. Strauss/Corbin 1996, 25ff.). Aber nicht nur als Heuristik für die Interpretation, sondern auch bei der Entwicklung des zur Fragestellung passenden Untersuchungsdesigns ist eine vorherige Aufarbeitung gegenstandsbezogener Theorien notwendig (siehe Teil I dieser Arbeit).

Doch nur dann, wenn der Forscher dazu bereit ist, sich von den erhobenen Daten belehren zu lassen, statt dem empirischen Material schon im Vorwege dar-

³¹ Glaser und Strauss waren sich ebenfalls von Anfang an dieses Problems bewusst, auch wenn sie als Verfechter eines radikal induktiven Forschungsprozesses gelten. So ist in ihrem Buch ‚The Discovery of Grounded Theory‘ in einer Fußnote folgendes zu lesen: „Of course the researcher does not approach reality as a tabula rasa. He must have a perspective that will help him see relevant data and abstract significant categories from his scrutiny of the data“ (Glaser/Strauss 1967, S. 3).

gestellte theoretische Konzepte ‚überzustülpen‘, kann es ihm gelingen, eigene Konzepte und Vorstellungen in Auseinandersetzung mit der Untersuchungswirklichkeit zu verändern – und dabei auch Neues und Unerwartetes darin zu entdecken.

Im Rahmen dieser Arbeit soll es darum gehen, durch die Methode des Diktierens Einblicke in die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit zu erhalten. Dazu ist es notwendig, die subjektiven Sichtweisen von Kindern auf Schrift und Schriftlichkeit verstehend nachzuvollziehen, und zwar in erster Linie anhand der Transkripte der Diktiersituationen. Der Forschende betätigt sich dabei als Interpret, weshalb in diesem Zusammenhang auch von interpretativer bzw. rekonstruktiver Forschung gesprochen wird (vgl. Bohnsack 2007). An dieser Stelle stellt sich eine sehr grundlegende Frage, die mit der Besonderheit der Rekonstruktion der Kindperspektive zusammenhängt: Inwiefern können Erwachsene überhaupt Aussagen über kindliche Perspektiven machen?

1.1.2 Zur Frage der Kindperspektive

Die Frage danach, inwiefern Forschende die Forschungsteilnehmer und deren Perspektive überhaupt verstehen können, ist eine Grundfrage qualitativer Forschung (vgl. Bohnsack 2007). Diese Frage spitzt sich noch einmal zu, wenn es darum geht, die kindliche Perspektive zu berücksichtigen, da Kinder auf Grund sprachlicher, kognitiver und lebensweltlicher Aspekte andere Perspektiven auf das Leben haben als Erwachsene.

In der grundschulpädagogischen Forschung und der Kindheitsforschung gibt es hierzu Überlegungen, die für diese Untersuchung in methodologischer Hinsicht von besonderer Relevanz sind. Die Grundschulpädagogik hat sich seit den 70er Jahren als Forschungsdisziplin allmählich etabliert (vgl. Glumpler 2000, S. 571). Als grundlegende Vorannahme grundschulpädagogischer Forschung gilt dabei die Anerkennung des Kindes als kompetentem Akteur und Konstrukteur von Wirklichkeit: „Kinder als (Mit-)Produzenten ihrer Entwicklung“ (Honig u.a. 1999, S. 9). In der Kindheitsforschung spricht man in diesem Zusammenhang von einem Wandel des Kindheitsbildes „vom Defizitwesen zur Person aus eigenem Recht“ (ebd., S. 19). Damit kommt dem Wissen der Kinder ein völlig neuer Stellenwert zu, werden sie doch zu Experten in eigener Sache.

In forschungsmethodologischer Hinsicht kann hieraus nur die Forderung folgen zu versuchen, die Perspektive der Kinder einzunehmen bzw. zu rekonstruieren, um einen Zugang zu ihrem ‚Expertenwissen‘ zu erhalten. Das hat auch auf methodischer Ebene Konsequenzen, denn es sind Verfahren nötig, die Einblicke in die Kindperspektive, also eine Binnensicht, überhaupt erst zulassen. Voraussetzung

dafür sind Erhebungsmethoden, die das (implizite) Wissen und Können der Kinder hervorlocken und dessen Eigenwert auch anerkennen. Mit dieser Haltung – und in dem Wissen, dass der eigene Blick immer der eines Schriftkundigen ist – kann das Ziel dieser Arbeit nur darin bestehen, sich den kindlichen Zugängen zu Schriftlichkeit unter eben diesen Voraussetzungen zu nähern.

Eine weitere methodologische Frage, die es bei der Forschung mit Kindern zu bedenken gilt, ist die *unterschiedliche Rollenverteilung*. Kinder nehmen Erwachsene im Kontext Schule häufig als Personen wahr, die ein erzieherisches Interesse verfolgen und ihnen etwas beibringen möchten. Auch wenn Kind und Erwachsener die Interaktion gemeinsam herstellen, kann es dadurch leicht passieren, dass der Erwachsene die Situation kontrolliert und vom Kind in dieser Rolle auch wahrgenommen wird. Das kann sich so äußern, dass Kinder alles richtig machen möchten, weil sie glauben, es gebe eine bestimmte Lösung, die von ihnen erwartet wird. Das ist auch für die Diktiersituation durchaus denkbar, zumal ich an der Schule, an der ich die Studie durchgeführt habe, zuvor auch Lehrerin war und manche Vorschulkinder mich teilweise durch ältere Geschwister bereits in dieser Rolle kennengelernt haben. Ich habe den Kindern daher immer wieder signalisiert, dass sie selbst entscheiden können, was und wie viel sie schreiben. Gleichwohl haben die Kinder natürlich auch gemerkt, dass ich etwas aufschreiben wollte.

Im gesamten Forschungsprozess gilt es zu bedenken, dass sowohl die Skriptorin als auch die Kinder in der Diktiersituation bestimmte Interessen verfolgen. Unter dieser Voraussetzung ist es aus Erwachsenen­sicht wohl am ehesten möglich, sich der ‚Kindperspektive‘ ein Stück weit anzunähern, und zwar in dem ständigen Wissen, dass die bestehende Differenz letztlich nie vollständig überwunden werden kann. Das Besondere an der Diktiersituation ist, dass diese Differenz in Bezug auf die Schriftkenntnis des Erwachsenen nicht nur in medialer, sondern auch in konzeptioneller Hinsicht sogar notwendige Bedingung dafür ist, dass die Kinder eine ‚Haltung des Schreibens‘ entwickeln können und eine Schreib- und keine Gesprächssituation entsteht. Zugleich ist es aber auch die Schriftkenntnis, durch die sich das Denken des Erwachsenen von dem des Kindes ganz grundlegend unterscheidet (vgl. dazu auch den Exkurs in Kapitel I, 2.2.4 *Wie das Schreiben das Denken verändert*).

1.1.3 Verschiedene Rollen der Forscherin im Forschungsprozess

Ich habe im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie zu frühen Zugängen zu Schriftlichkeit viele verschiedene Rollen innegehabt, woraus ein kompliziertes Geflecht an Handlungsanteilen resultiert, denn ich habe:

- die gesamte Studie geplant,
- die Erhebungsmethode entwickelt,
- als Skriptorin und somit Interaktionspartnerin agiert,
- das empirische Material ausgewertet und theoretisch interpretiert.

Das stellt aus forschungsmethodologischer Perspektive eine Herausforderung dar, die zugleich auch Chancen birgt:

- Dadurch, dass ich die Datenerhebung selbst durchgeführt habe und als Skriptorin zugleich auch Interaktionspartnerin für die Kinder war, habe ich Einfluss auf das entstandene Datenmaterial genommen. Dennoch habe ich die Kinder in der Diktiersituation nicht instruiert, ich habe ihnen lediglich Lernmöglichkeiten für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit eröffnet (vgl. Kapitel II, 5 *Lernförderliche Bedingungen der Diktiersituation*). Ob und wie sie diese genutzt haben, war immer den Kindern überlassen. Zudem konstituiert jede Erhebungsmethode ihren Gegenstand, und zwar auch dann, wenn ein Dritter und nicht der Forscher selbst die Datenerhebung durchführt.
- Zentral für die Qualität des erhobenen Datenmaterials ist, dass eine Situation der Distanzkommunikation entsteht, denn Ziel meiner Untersuchung ist herauszufinden, wie Kinder, die noch nicht selbstständig schreiben können, einen Zugang zu Schriftlichkeit finden können, und zwar in einer Situation, die auf Schriftlichkeit zugespitzt ist.³² Erprobungen von Studierenden haben gezeigt, dass es nicht leicht ist, die Diktiersituation tatsächlich als Schreibsituation zu etablieren (vgl. z.B. Julius Text zu Benjamin Blümchen, Kapitel II, 1.4.1). Insofern stellt mein Expertenwissen in diesem Bereich ein wichtiges Argument für die ‚Personalunion‘ von Forscherin und Interaktionspartnerin dar. Zudem ist der Bezugsrahmen für das Diktierverhalten der Kinder durch mein Verhalten als Skriptorin vergleichsweise konstant (im Gegensatz zu möglicherweise mehreren Personen als Skriptoren).
- Für die Auswertung der erhobenen Daten waren meine vielfältigen Erfahrungen als Skriptorin eine entscheidende Voraussetzung. So wird in der ‚Grounded Theory‘ betont, dass zu der für den Forschungsprozess so wichtigen ‚theoretischen Sensibilität‘ neben dem Theoriewissen über den jeweiligen Gegenstandsbereich auch ein Wissen gehört, das aus der praktischen Erfahrung des Forschers resultiert. Insbesondere für die Beantwortung der Anschlussfrage war diese vielfältige Erfahrung als Skriptorin nötig, um auf

³² Vgl. die Forderung von Bereiter (1980), Schreibentwicklungen unter ‚maximally developed circumstances‘ zu untersuchen.

bestimmte lernförderliche Bedingungen in der Interaktion zwischen Kind und Skriptorin überhaupt aufmerksam werden zu können (vgl. Kapitel II, 5). Diese Einsichten sind häufig entstanden in einem Wechselspiel zwischen dem, was ich in der Interaktion erfahren habe, und dem, was sich bei der Analyse der Transkripte gezeigt hat. Meine Erfahrung als Skriptorin insbesondere, die Interaktion mit den diktierenden Kindern, war somit zentraler Bestandteil meiner ‚theoretischen Sensibilität‘. Häufig konnte ich nachgängig anhand der Transkripte überprüfen und systematisieren, was ich in einzelnen Diktiersituationen intuitiv bemerkt habe.

Wenn es um die Frage nach den lernförderlichen Bedingungen der Diktiersituation geht (vgl. Kapitel II, 5), entsteht eine besondere forschungsmethodologische Schwierigkeit, weil dort auch das Verhalten der Skriptorin zum Gegenstand der Forschung wird. Forschungssubjekt und Forschungsobjekt sind damit in einer Person vereint. Daher habe ich in diesem Teil der Arbeit nicht nur auf Transkripte aus meinem Datenmaterial zurückgegriffen, sondern auch auf solche von Studierenden, die im Rahmen von Seminararbeiten entstanden sind.³³ Damit ist das methodologische Problem nicht aufgehoben. Allerdings stellt die Frage nach den lernförderlichen Bedingungen der Diktiersituation lediglich eine Anschlussfrage meiner Untersuchung dar (vgl. Einleitung, S. 15 f.).

1.2 Untersuchungsfeld und Ablauf der Studie

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Vorschulklassen einer dreizügigen Hamburger Grundschule. Das Einzugsgebiet dieser Schule ist sehr gemischt, denn es gehören ein Asylantenheim und Siedlungen mit sozialem Wohnungsbau genauso dazu wie Gegenden mit Ein- und Mehrfamilienhäusern. Die Schule liegt demnach nicht in einem sozialen Brennpunkt – trotzdem ist die gesamte Bandbreite der Gesellschaft vertreten.

In einer der beiden Vorschulklassen wurde vor jeder Diktiersituation einmal das Bilderbuch vorgelesen (Buchklasse), die andere Klasse hat zusätzlich an 3–4 Tagen das Hörbuch zu der jeweiligen Geschichte angehört (Hörbuchklasse) – ganz nebenbei in der Frühstückspause, so wie Kinder eben auch zu Hause häufig Hörspiele hören. Der ursprüngliche Grund für dieses unterschiedliche Vorgehen in den beiden Klassen war die Frage, welchen Einfluss die mediale Präsentationsform

³³ In den Abschnitten zur impliziten und expliziten Fokussierung von Schriftlichkeit (Kapitel II, 5.2.2 und 5.2.3) sowie zur Korrektur sprachlicher Fehler (Kapitel II, 5.2.4) stammt die Hälfte der insgesamt 20 Diktierausschnitte von Studierenden.

möglicherweise auf das Diktierverhalten der Kinder hat, eine Frage, die nicht weiter verfolgt wurde, weil sich schnell zeigte, dass sich das Diktierverhalten der Kinder in den beiden Klassen nicht unterscheidet (vgl. auch Kapitel II, 3.2).

Der zeitliche Ablauf der Studie stellt sich wie folgt dar:

Vorschule	
1. Zeitpunkt: November 2007 (Löwe 1)	Diktieren zum Anfang des Bilderbuches <i>Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte</i> von Martin Baltscheit (2002), d. h. bis zum Nilferdbrief.
2. Zeitpunkt: November 2007 (Löwe 2) eine Woche nach dem ersten Diktieren	Diktieren zur ganzen Geschichte vom Löwen.
3. Zeitpunkt: März 2008 (Grüffelo)	Diktieren zum Bilderbuch <i>Der Grüffelo</i> von Axel Scheffler und Julia Donaldson (1999).
Anfang Klasse 1, 6 Wochen nach Schulbeginn	
4. Zeitpunkt: Oktober 2008 (Frosch)	Diktieren zu Frosch und Kröte: <i>Der Badeanzug</i> von Arnold Lobel (2006).

Abb. 4: Zeitlicher Ablauf der Studie

Bei der Auswahl der *ersten beiden Zeitpunkte* im November 2007 war ausschlaggebend, dass die Kinder sich bereits gut in der Vorschule eingelebt hatten. Hinter der Idee, die Kinder zunächst nur zum Anfang der Geschichte etwas diktieren zu lassen und eine Woche später dann zur ganzen Geschichte, stand die Frage, ob sich das Diktierverhalten und ebenso die entstehenden Texte durch die Kenntnis der ganzen Geschichte und die zunehmende Vertrautheit mit ihrem Inhalt möglicherweise verändern. Bis zum *dritten Erhebungszeitpunkt* im März 2008 sollten dann ein paar Monate liegen, um eventuelle Entwicklungen im Diktierverhalten feststellen zu können. Der vierte Erhebungszeitpunkt 6 Wochen nach Schulbeginn war insofern interessant, als zu diesem Zeitpunkt der Lese- und Schreiblehrgang für die Kinder begonnen hatte und dies möglicherweise Auswirkungen darauf hätte haben können, wie sie die Diktiersituation für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen.

Darüber hinaus wurde im November 2007 ein *Elternfragebogen* verteilt, um Informationen über die Bildungsnähe der Elternhäuser und den sprachlichen Hintergrund der Kinder zu erhalten. Diese Informationen waren für einzelne Bereiche der quantitativen Auswertung des Datenmaterials von Interesse (vgl. Kapitel II, 3).

Am Ende von Klasse 1, also im Juni 2009, habe ich zudem die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe (May 2002) eingesehen.

1.3 Eine Aufgabenstellung aus dem ‚Schreiben zu Vorgaben‘

Wenn es darum geht, kindliche Zugänge zu Schriftlichkeit zu erforschen, dann ist es wichtig, eine Schreibaufgabe zu verwenden, die Kindern Spielräume dafür gibt, eine eigene Schreibidee zu entwickeln und ihre Vorstellungen von Schriftlichkeit und vom Schreiben auch zu entfalten. Ein geeigneter theoretischer Bezugspunkt für die Entwicklung solcher Schreibaufgaben stellt das *Schreiben zu Vorgaben* dar, wie Mechthild Dehn es im Rahmen des *Schreibens als kulturelle Tätigkeit* vorgestellt hat (vgl. 1999). Dabei ist Komplexität „sowohl ein Kriterium für die Auswahl der Vorgabe wie für die Art der Aufgabenstellung“ (Dehn 1999, S. 114). Durch die Vorgabe wird den Kindern ein Wissen an die Hand gegeben, worüber man schreiben kann. Ein Bilderbuch als Vorgabe hat zudem den Vorteil, dass die Inhalte nicht nur bildlich, sondern auch sprachlich gefasst sind. Beim Hörspiel kommt die Akustik als zusätzliche Informationsquelle hinzu. Die Kinder stehen vor der Aufgabe, aus dieser Fülle des Vorgegebenen etwas für sich auszuwählen, sie sind dazu herausgefordert, zu *thematisieren* und zu *formulieren*. Dabei ist eine mehr oder weniger enge Orientierung an der Vorgabe möglich, aber auch eine Ablösung davon. Aufgabenstellungen aus dem Schreiben zu Vorgaben sind dabei so gestaltet, dass sie den Kindern die größtmögliche Freiheit für die Auseinandersetzung mit der gewählten Schreibvorgabe geben – das gilt für den thematischen Fokus ebenso wie für die Textsorte, für die die Kinder sich entscheiden:

„Schreiben zu Vorgaben soll nicht mit Nacherzählen verwechselt werden. Schreiben zu Vorgaben unterscheidet sich vom Nacherzählen grundlegend, weil es Material bereitstellt und Spielräume eröffnet, dabei aber nicht vorschreibt, was der Schülertext enthalten sollte.“ (Dehn 2006, S. 41)

Sie sind als Anregung zu verstehen – und auch als Anspruch:

„Schreiben nach Vorgaben in diesem Sinne enthält also einen hohen Anspruch, aber keine Sanktionen. Es gibt kein Verfehlen der Aufgabe, nicht die Unterscheidung von richtig und falsch und somit kann – von der Aufgabenstellung her – jede Schülerin, jeder Schüler die Sicherheit haben, die Aufgabe erfüllen zu können und mit der eigenen Leistung zufrieden zu sein.“ (Dehn 1999, S. 104)

Das ist insofern von entscheidender Bedeutung, als die Vorschulkinder in der Diktiersituation ihre ersten Erfahrungen mit dem Schreiben sammeln. Eine derartige

Aufgabenstellung ermöglicht ihnen somit von Anfang an, das Schreiben als eine persönlich bedeutsame Tätigkeit zu erfahren, bei der es darum geht, die eigenen Gedanken (mit Hilfe des Skriptors) aus dem Kopf aufs Papier zu bringen. Bei Aufgabenstellungen, die diese Anforderungen erfüllen, ist anzunehmen, dass sie einen ‚inneren Schreibdruck‘ (vgl. Dehn 1996, S. 177) bei den Kindern auslösen können. Das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Kinder überhaupt etwas schreiben möchten und eine Schreibidee entwickeln. Und wenn die innere Sprache als „geistige Impulszone zwischen Gedanke und Wort“ (vgl. Beisbart 1989, S. 9) verstanden wird, dann „sind komplexe Prozesse beim Textschreiben insbesondere für die ersten Erfahrungen mit dem Textschreiben wichtig“ (vgl. Dehn 1996, S. 177; Hervorhebung D.M.).

1.3.1 Die Schreibvorgaben

Geschichten sind besonders dann als Schreibvorgabe geeignet, wenn sie Deutungsspielräume eröffnen und die Auseinandersetzung mit existentiellen Themen ermöglichen. Solche Geschichten bieten Anknüpfungspunkte für Erfahrungen, die Kinder mit sich selbst und mit der Welt gemacht haben. Im Rahmen dieser Studie fiel die Auswahl auf drei verschiedene Geschichten, die jeweils als Buch und als Hörbuch erhältlich sind: *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*, *Der Gröffelo* und *Der Badeanzug* aus der Reihe Frosch und Kröte.

Da aus der Analyse der transkribierten Diktierszenen hervorgeht, dass die Kinder nicht grundsätzlich anders diktieren, wenn sie neben dem Bilderbuch auch die Hörgeschichte kannten, ist eine vergleichende Analyse der unterschiedlichen medialen Vorgaben im Rahmen dieser Arbeit nicht notwendig.³⁴ An dieser Stelle soll eine kurze inhaltliche Zusammenfassung der Geschichten genügen, gefolgt von einer Zusammenschau der grundlegenden Themen, die in der jeweiligen Geschichte enthalten sind. Schließlich war die Möglichkeit, sich anhand der Geschichten mit grundlegenden Themen auseinanderzusetzen, ein wesentliches Auswahlkriterium.

Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte

Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte, thematisiert die Situation, in der sich die meisten Vorschulkinder zum Untersuchungszeitpunkt auch befinden: Sie haben den Wunsch, Lesen und Schreiben zu lernen, können es aber noch nicht.

³⁴ Für *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*, ist ein solcher Vergleich zwischen Bilderbuch und Hörspiel bereits an anderer Stelle erfolgt. Dabei wurden Unterschiede in der inhaltlichen, medialen sowie in der sprachlichen Ausgestaltung des Hörspiels herausgestellt (vgl. Hüttis-Graff/Merklinger 2010).

In der Geschichte verliebt sich der Löwe in eine Löwendame, die des Lesens kundig ist. Er beschließt, ihr einen Liebesbrief zu schreiben – allerdings kann er, der König der Tiere, selbst nicht schreiben. Er bittet daher verschiedene Tiere, ihm dabei zu helfen. Der Affe, das Nilpferd, der Mistkäfer und der Geier erklären sich bereit, aber es ist immer das Gleiche: Die Tiere schreiben aus ihrer Perspektive. Der Affe schreibt zum Beispiel: „Liebste Freundin, wollen Sie mit mir auf die Bäume klettern? Ich hab auch Bananen. Total lecker. Gruß, Löwe.“ Der Löwe ist jedes Mal entsetzt, so dass er schließlich all das, was er schreiben würde, wenn er denn könnte, laut in den Wald brüllt. Das hört die Löwendame und möchte wissen, warum er nicht einfach einen Brief geschrieben hat. Der Löwe gesteht daraufhin, dass er nicht schreiben kann. Die Löwin nimmt sich seiner an und zeigt es ihm.

Diese Geschichte hat sich als Einstieg in das Diktieren angeboten, weil die Kinder durch die Geschichte zugleich erfahren können, wie wichtig es ist, beim Schreiben selbst zu formulieren. Das ist ein ganz zentrales Moment von Schriftlichkeit, denn Schreiben ist nicht Erwerb einer Technik, sondern es ist eine Ausdrucksmöglichkeit für individuell bedeutsame Inhalte. Ein weiteres grundlegendes Thema der Geschichte ist das von Stärke und Schwäche. Auch wer stark ist, hat Schwächen, und ihm wird geholfen, wenn er den Mut hat, diese Schwächen – in diesem Fall, nicht schreiben zu können – auch zuzugeben.

Der Grüffelo

In dieser Geschichte wird die im Wald wandernde Maus von Fuchs, Eule und Schlange zum Essen eingeladen. Sie rettet jedes Mal mit der gleichen Ausrede ihr Leben. Sie sei auf dem Weg zu ihrem gefährlichen Freund, dem Grüffelo, und der fresse besonders gern Fuchsspieß, Eule mit Zuckerguss oder Schlangensuppe. Kraft ihrer Sprache kreierte sie ein wirklich furchterregendes Monster: „Er hat schreckliche Hauer. Und schreckliche Klauen. Und schreckliche Zähne, um Tiere zu kauen. (...) Und Stacheln am Rücken, da wird einem bang.“ Mit diesem nur ausgedachten Freund vertreibt die kleine Maus mutig ihre Fressfeinde. Als dann der Grüffelo tatsächlich vor der erschreckten Maus steht, wendet sie erneut eine List an. Sie sagt dem Grüffelo, er solle sie lieber nicht fressen, denn alle Tiere im Wald hätten Angst vor ihr. Der Grüffelo folgt ihr und stellt erstaunt fest, dass Fuchs, Eule und Schlange tatsächlich vor der Maus weglaufen. In Wirklichkeit laufen sie natürlich vor dem Grüffelo weg, aber das merkt der Grüffelo nicht. Am Ende flüchtet der Grüffelo vor der kleinen Maus, die ihm androht, Grüffelogrütze aus ihm zu machen.

Die Geschichte berührt grundlegende Themen wie Angst und Mut, Lüge und Wahrheit, Dummheit und Klugheit, Stärke und Schwäche, die die Kinder in der Auseinandersetzung mit literarischen Figuren im Schutz der Geschichte bearbeiten können.

Der Badeanzug

Die beiden Freunde Frosch und Kröte gehen zusammen in einem einsamen Fluss schwimmen. Kröte zieht hinter einem Felsstein ihren Badeanzug an, möchte darin aber auf keinen Fall gesehen werden, weil sie findet, dass sie komisch aussieht. Sie bittet Frosch daher, erst zu gucken, wenn sie im Wasser ist. Frosch tut ihr den Gefallen und hält sich die Augen zu, als Kröte ins Wasser geht. Dann baden sie gemeinsam – Frosch etwas wilder, Kröte eher nicht so wild. Als Kröte das Wasser verlassen möchte, sitzt eine Schildkröte am Ufer. Kröte schickt Frosch zu ihr hinüber, um sie zu bitten, fortzugehen. Die Schildkröte möchte wissen, warum sie gehen soll. Frosch erklärt, dass Kröte sich in ihrem Badeanzug geniert. Denn sie findet sich darin komisch und möchte nicht gesehen werden. Das weckt auch das Interesse einiger anderer Tiere: Drei Eidechsen, eine Schlange, zwei Libellen und eine Maus setzen sich zu der Schildkröte und warten nun gemeinsam darauf, dass Kröte aus dem Wasser steigt. Und so sehr Frosch sie auch bittet zu gehen, sie bleiben am Ufer sitzen. Schließlich wird es Kröte zu kalt und sie steigt in ihrem tropfnassen Badeanzug aus dem Wasser. Alle Tiere fangen an zu lachen – Frosch auch! Als Kröte ihn fragt, warum er lacht, sagt er, dass sie in ihrem Badeanzug so komisch aussieht. Kröte bestätigt dies mit den Worten „Hab ich doch gesagt“, packt ihre Sachen zusammen und geht in ihrem nassen Badeanzug nach Hause.

In dieser Geschichte geht es um Fragen der Freundschaft. Niemand wird gern ausgelacht – schon gar nicht von einem Freund. Auf der anderen Seite kann der Leser die Neugier der Tiere vielleicht auch verstehen. Die Geschichte bietet Anknüpfungspunkte für Fragen, die den Kindern auch im täglichen Leben im Umgang mit ihren Freunden begegnen können: Hält der Frosch sich an die Bitte, nicht zu gucken? Hätten die Tiere Krötes Bitte nachkommen sollen? Darf Frosch in dieser Situation wirklich nicht lachen, nur weil er Krötes Freund ist? Dürfen die anderen Tiere eher lachen als Frosch? Ist es vielleicht sogar ehrlicher, dass Frosch lacht, anstatt sein Lachen zu verbergen – vorausgesetzt, er findet Krötes Badeanzug wirklich komisch? Löst Kröte diese Reaktionen (Dableiben und Lachen) vielleicht sogar selbst aus, weil sie alle bittet, nicht zu gucken?

1.3.2 Die Schreibaufgaben

Vor dem theoretischen Hintergrund des Schreibens zu Vorgaben wurden im Rahmen dieser Studie zu den vier Erhebungszeitpunkten folgende Schreibaufgaben verwendet:

1. Der Löwe ist in die Löwin verliebt. Du hast den Anfang der Geschichte gehört. Jetzt kannst du etwas dazu aufschreiben. Ich schreibe für dich.
2. Der Löwe ist in die Löwin verliebt. Du hast die ganze Geschichte gehört. Jetzt kannst du etwas dazu aufschreiben, *was dir wichtig ist*. Ich schreibe für dich.
3. Du hast die Geschichte vom Gruffelo und der Maus gehört. *Auf diesem Blatt* kannst du aufschreiben, was dir wichtig ist. Ich schreibe für dich.
3. Du hast die Geschichte ‚Der Badeanzug‘ von den beiden Freunden Frosch und Kröte gehört. *Auf diesem Blatt* kannst du etwas dazu aufschreiben, was dir wichtig ist. Ich schreibe für dich.

All diese Aufgabenstellungen ermöglichen es den Kindern, einen eigenen thematischen Fokus zu setzen – sie unterscheiden sich aber auch in kleinen Details. Nachdem zum ersten Erhebungszeitpunkt viele Kinder Nacherzählungen vom Anfang der gehörten Geschichte diktiert hatten, habe ich mich für die nachfolgenden Erhebungen dazu entschlossen, die Formulierung um den Zusatz ‚*was dir wichtig ist*‘ zu ergänzen. Damit wollte ich zusätzlich betonen, dass sie wirklich das schreiben können, was sie persönlich als bedeutsam erachten.³⁵ In einer Diskussion mit Studierenden, die selbst praktische Erfahrungen mit dem Diktieren gemacht hatten, kam in einer Seminarsitzung die Frage auf, ob es für die Kinder nicht einfacher gewesen wäre, sich auf die Anforderungen des schriftlichen Sprachgebrauchs einzustellen, wenn man sie dazu aufgefordert hätte, *eine eigene Geschichte* zur gehörten Geschichte zu schreiben (vgl. Brachvogel 2009). Das ist durchaus denkbar. Allerdings geht dies möglicherweise mit einer Einschränkung auf eine ganz bestimmte Textsorte einher. Und auch die Wahl der Textsorte sagt etwas darüber aus, welche Vorstellungen von Schriftlichkeit die Kinder haben. Brachvogel argumentiert, dass

³⁵ Häufig werden Kinder auch im Unterrichtsgespräch nicht unbedingt dazu ermutigt, eigene Gedanken zu einer Geschichte zu äußern. Und wer es gewohnt ist, dass in Gesprächen in erster Linie die Handlung einer Geschichte möglichst vollständig wiedergegeben wird, überträgt dies möglicherweise auch auf die Diktiersituation. Insofern ist das ‚*was dir wichtig ist*‘ als Ermutigung zu verstehen, einen eigenen Schwerpunkt zu setzen und etwas aus der Vielfalt der Vorgabe auszuwählen, was für den Einzelnen von Interesse ist. Und das kann natürlich auch weiterhin eine Nacherzählung sein.

die Formulierung ‚was dir wichtig ist‘ sogar irreführend für die Kinder sein könnte, da sie einen konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch nahelegt:

„Auf die in dieser Formulierung implizit enthaltene Frage ‚Was war dir wichtig?‘ reagieren die Kinder sehr häufig und natürlich mit konzeptionell mündlichen Formulierungen wie: ‚Das mit dem Grüffelo‘, ‚Dass der Grüffelo...‘, ‚Der Grüffelo‘.“ (Brachvogel 2009, S. 7)

Dieser Einwand ist nachvollziehbar. Trotzdem halte ich auch im Nachhinein an den hier gewählten Aufgabenstellungen fest – zumal der Skriptor die Aufgabe nicht als Frage stellt und die Formulierung ‚was dir wichtig ist‘ auch nicht am Schluss der Aufgabe steht. Der Anspruch an die Kinder, im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit zu formulieren, ist vergleichsweise höher als bei der Aufgabe, eine eigene Geschichte zur gehörten Geschichte zu schreiben – und die Leistung, die sie vollbringen, wenn sie es trotzdem schaffen, ist entsprechend größer. Darüber hinaus können die Kinder bei den hier gewählten Formulierungen die grundlegende Erfahrung machen, dass das Schreiben die Möglichkeit bietet, die eigenen Gedanken zu klären – und zu entscheiden, was einem wichtig ist und worüber man eigentlich schreiben möchte, gehört dazu.

Zum dritten und vierten Erhebungszeitpunkt habe ich die Kinder nicht mehr so viel diktieren lassen, wie sie wollten. Das geschah aus ganz pragmatischen Gründen, denn viele Kinder hatten bei den ersten beiden Zeitpunkten sehr lange Texte diktiert und die Aufnahmen der Diktiersituationen waren teilweise über dreißig Minuten lang. Zudem hatte ich durch die Transkription der ersten beiden Erhebungszeitpunkte einen guten Einblick in das Diktierverhalten der Kinder. Hinzu kam der Eindruck, dass sich das Verhalten der Kinder nicht grundsätzlich ändert, je länger sie diktieren. Daher sprach für mich nichts dagegen, die Textlänge bei den letzten beiden Erhebungszeitpunkten auf eine A5-Seite zu beschränken, denn auch so war ein Einblick in die Bandbreite des Diktierverhaltens möglich. Im Nachhinein war diese Entscheidung für die quantitative Auswertung des Datenmaterials allerdings nicht immer von Vorteil (vgl. Kapitel II, 3).

Alle Aufgabenstellungen machen deutlich, dass es ums *Schreiben* geht: Die Kinder werden jedes Mal explizit dazu aufgefordert, etwas zu *schreiben* (und nicht zu sprechen oder zu erzählen). Die Schreibaufgaben sind also ausdrücklich darauf zugeschnitten, Kinder zu einem dekontextualisierten Sprachgebrauch herauszufordern. Dafür ist auch die Gestaltung des Schreibblattes von Bedeutung.

1.3.3 Die Gestaltung des Schreibblattes – eine distanzsprachliche Situierung

Es macht einen entscheidenden Unterschied, ob auf dem Schreibblatt eine Abbildung aus dem Buch abgedruckt ist oder ob die Kinder zu einer gehörten Geschichte zuerst etwas malen und dann zu diesem selbstgemalten Bild etwas diktieren, wie das nachfolgende Beispiel von Selai illustriert:



Abb. 5: Diktieren zum selbstgemalten Bild

Selai beschriftet die Figuren, die sie gemalt hat: MAUS, GRÜFFELO, FUCHS, GRÜFFELOKIND, SCHLANGE, EULE. Sie nutzt die Möglichkeit zu diktieren also nicht, um sprachlich einen neuen Kontext zu schaffen. Stattdessen verwendet sie die geschriebene Sprache sympraktisch: Die diktieren Nomen verweisen unmittelbar auf das Gemalte. Am Anfang des Diktierens steht insofern nicht das Generieren einer Schreibidee, sondern Ausgangspunkt für das Geschriebene ist das Bild. Das Diktieren zu einem selbstgemalten Bild fordert die Kinder im Vergleich zu der im Rahmen dieser Untersuchung verwendeten Diktiersituation also vergleichsweise weniger dazu heraus, das, was sie ausdrücken möchten, auch explizit in Sprache zu fassen. Schließlich gibt es durch das Bild bereits einen Kontext und auf diesen Kontext kann das Kind sich beim Diktieren beziehen. Das ist natürlich bei einer Abbildung aus dem Buch ebenso möglich, und einige Kinder machen auch davon Gebrauch – es liegt aber weitaus weniger nah. Die Abbildungen auf dem

Schreibblatt sollen den Kindern in erster Linie helfen, ihre Aufmerksamkeit auf die Geschichte zu fokussieren (vgl. Dehn 2006, S. 41) – sozusagen als Ankerpunkt. Das war auch insofern besonders wichtig, als die Kinder immer nur nacheinander diktieren konnten. Die Abbildung konnte ihnen dann dabei helfen, gedanklich wieder bei der Geschichte anzukommen. Damit im Zuge dessen keine bestimmte Szene in den Fokus geriet, fiel die Auswahl auf die Hauptfiguren der Geschichte:



Abb. 6: Abbildung Schreibblatt Löwe

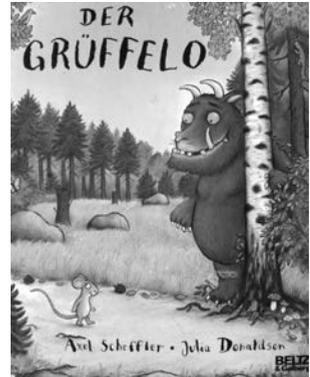


Abb. 7: Abbildung Schreibblatt Grüffelo

Lediglich beim vierten Erhebungszeitpunkt Anfang Klasse 1 hatten die Kinder dann die Wahl zwischen drei verschiedenen Schreibblättern. Anders als zuvor gab es dabei neben einer Abbildung der Hauptfiguren (Frosch und Kröte) auch eine weitere, welche mit den lachenden Tieren am Ufer des Flusses einen thematischen Fokus enthielt. Doch das stellte insofern keine zu starke Lenkung dar, als die Kinder selbst entscheiden konnten, für welches Schreibblatt sie sich entscheiden.

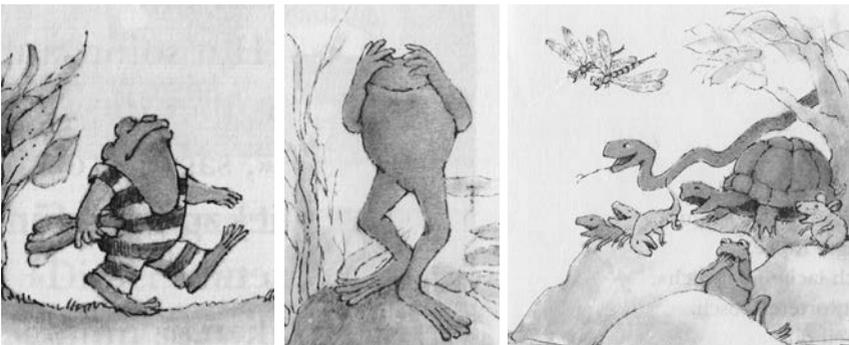


Abb. 8: Abbildungen Schreibblätter Frosch und Kröte

1.4 Entwicklung der Erhebungsmethode

Die Frage, ob die Anwendung einer bestimmten Methode sich für einen Forschungsprozess als sinnvoll erweist, lässt sich nicht losgelöst vom zu untersuchenden Gegenstand beantworten. Für die Stimmigkeit des Forschungsprozesses ist nämlich entscheidend, dass das gewählte Vorgehen auf die konkrete Fragestellung und den Untersuchungsgegenstand passt (vgl. Flick 1999, S. 285). Wenn es in dieser Arbeit nun darum gehen soll, Einblick zu nehmen in kindliche Zugänge zu Schriftlichkeit im Vorschulalter, dann gilt es, eine Methode anzuwenden, die es Kindern ermöglicht, ihre Perspektive auf Schriftlichkeit und Schreiben auch zu entfalten – obwohl sie zu diesem Zeitpunkt in der Regel noch nicht selbst schreiben können.

Die Kinder eigene Texte diktieren zu lassen und das Diktierte für sie aufzuschreiben ist damit als Erhebungsmethode naheliegend. Dass Diktieren aber nicht gleich Diktieren ist, hat meine eingehende Beschäftigung mit verschiedenen Varianten des Diktierens gezeigt. Denn Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Vorstellungen von konzeptioneller Schriftlichkeit in der Diktiersituation auch entfalten können, ist, dass sie diesem Anspruch überhaupt begegnen. Dafür muss die Diktiersituation auch als eine Situation der Distanzkommunikation für sie erfahrbar sein, andernfalls wäre das Diktieren als Erhebungsmethode für die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit ungeeignet. Dass dies keine Selbstverständlichkeit ist und was es dabei zu beachten gilt, werde ich nachfolgend erläutern.

1.4.1 Protokollieren des Gesagten: Orientierung an der Mündlichkeit

Der hier verwendete Kindertext ist nicht im Kontext meiner Untersuchung entstanden, sondern er ist dem Textkorpus des Forschungsprojekts ‚Hörmedien und Lesenlernen‘ von Petra Hüttis-Graff entnommen (vgl. z.B. 2010; 2008). Er ist ein gutes Beispiel dafür, was passieren kann, wenn der Skriptor zwar aufschreibt, was das Kind sagt, die Situation das Kind aber gar nicht zur Verschriftlichung der eigenen Gedanken herausfordert. Kinder aus vier Hamburger Vorschulklassen hatten dort 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.* Julia hat Benjamin Blümchen als Lieblingsfigur gemalt und der Skriptor schreibt genau auf, was Julia sagt:

- 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.



Das Geschriebene hat 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 er Benjamin Blümchen kennt. Obgleich es keine Tonaufzeichnung von dieser Diktiersituation gibt, so lassen sich aus dem Text selbst Rückschlüsse auf die Situation seiner Entstehung ziehen. Dabei ist die konzeptionelle Mündlichkeit dieses Textes auch auf das Verhalten des erwachsenen Skriptors zurückzuführen:

- Mehrere Sätze wirken 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.
- Verstärkt wird der mündliche Charakter des Textes durch die Verschriftung der Interjektion *ÄHM* (Z. 2). Der Skriptor unterscheidet an dieser Stelle nicht zwischen ‚Diktieren‘ und ‚Sprechen‘, sonst würde er ein *ÄHM* vermutlich kaum aufschreiben. Auch das Notieren von *'NE HAND* (Z. 4) statt *eine Hand* ist ein Zeichen für mündlichen Sprachgebrauch.
- Fraglich ist auch, ob der Skriptor während des Schreibens laut mitgesprochen hat, um Julia zu helfen, ihr Sprechtempo zu verlangsamen und dadurch eine

Ausrichtung auf Schriftlichkeit anzustoßen. Dadurch liegt es für Julia insgesamt nicht nahe, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen, das eigentliche Potential des Diktierens als Schreibsituation kann nicht zur Entfaltung kommen.

Diese Diktiersituation scheint also sehr stark an der Mündlichkeit orientiert gewesen zu sein. Verschiedene Anzeichen sprechen dafür, dass der Entstehungsgrund dieses Textes nicht das Formulieren einer eigenen Schreibidee war, sondern dass der Produktionsmechanismus vielmehr darin bestand, dass der Skriptor immer wieder nachgefragt hat – wie in mündlichen Dialogen üblich. Dem Skriptor ist es demnach nicht gelungen, eine Schreibsituation zu erzeugen. Das ist meines Erachtens insbesondere auf das fehlende monologische Moment bei der Entfaltung der Schreibidee zurückzuführen. Vor diesem Hintergrund überrascht es kaum, dass das Geschriebene eher einem Protokoll der Redeanteile von Julia gleichkommt als dem Aufschreiben eines schriftsprachlichen Textes. Die Tätigkeit des diktierenden Schreibens wird dadurch auf einen ausschließlich medialen Wechsel im Sinne der ‚Verschriftung‘ reduziert (vgl. Koch/Oesterreicher 2007, S. 358). Eigentliches Ziel ist jedoch, dass die Kinder sich in der Diktiersituation zu einer ‚Verschriftlichung‘ ihrer Gedanken und damit zu einer Verschiebung auf konzeptioneller Ebene herausgefordert sehen. Das kann nur dann gelingen, wenn dem erwachsenen Skriptor dieser grundlegende Unterschied bekannt ist – und wenn es gelingt, eine Situation der Distanzkommunikation herzustellen (vgl. dazu auch Kapitel II, 1.4.2, 1.4.3 und 5).

Anhand dieses Textes lassen sich also nur sehr bedingt Rückschlüsse auf Julias Zugang zu Schriftlichkeit ziehen. Und wenn der Skriptor sich im Rahmen dieser Studie tatsächlich so verhielte, wie hier beispielhaft rekonstruiert wurde, dann wäre diese Untersuchungssituation als Erhebungsmethode denkbar ungeeignet, weil sie weder der Forschungsfrage noch dem Forschungsgegenstand angemessen ist. Dies ist zugleich ein starkes Argument dafür, frühe Zugänge zu Schriftlichkeit unter „maximally revealing circumstances“ (Bereiter 1980, S. 90) zu erforschen und nicht in einer beliebig gestalteten Diktiersituation.

1.4.2 Lautes Mitsprechen –

Die Langsamkeit des Mediums hörbar machen

Ein sehr wichtiger Schritt, um ein besseres Verständnis für die Besonderheiten meiner eigenen Forschungsmethode zu entwickeln, war die Frage nach der Bedeutung des lauten Mitsprechens während des Aufschreibens. Ich habe zu jedem Erhebungszeitpunkt beim Schreiben laut mitgesprochen, d. h. die Erhebungsmethode wurde zu keinem Zeitpunkt verändert. Im Anschluss an meine dritte Erhebung

im März 2008 habe ich jedoch an einem zusätzlichen Termin einige Kinder diktieren lassen, denn ich wollte herausfinden, was die Kinder machen, wenn ich nur schreibe und dabei nicht laut im Schreibtempo mitspreche. Gelingt es den Kindern trotzdem, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen? 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 (vgl. dazu auch Merklinger 2009b). 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 wieder dazu übergegangen, mein Schreiben sprechend zu begleiten.

Die beiden nachfolgenden Ausschnitte stammen aus derselben Diktiersituation und folgen fast unmittelbar aufeinander. Ich hatte den Kindern die Wahl ihres Schreibthemas freigestellt, hatte ihnen aber Schreibblätter mit Bildern verschiedener Buch- und Medienfiguren zur Auswahl gestellt. 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 dieser Arbeit – nach folgenden Regeln transkribiert:

Transkriptionskonventionen

Kennzeichnung von Pausen und Kommentaren:

[3]	Pause von 3 Sekunden
[.]	kurze Pause
[Kommentar]	Erläuterung des Diktierverhaltens

Kennzeichnung der Betonung:

[?]	Steigende Intonation am Ende einer Äußerung, die einen Sprecherwechsel einleitet.
MAUS	Worte, die mit besonderer Betonung geäußert werden, werden in Großantiqua notiert.

MAUS [CD]	Manchmal ahmen die Kinder beim Diktieren den Tonfall von der Hör-CD nach . Dies wird durch den Zusatz [CD] hinter dem jeweiligen Wort in Großantiqua angezeigt.
<u>Weitere Merkmale der Diktierweise des Kindes:</u>	
Tie-re	Wenn die Kinder silbisch diktieren , werden Bindestriche innerhalb der Wörter notiert.
Mau:s	Die Dehnung eines Lautes wird durch einen Doppelpunkt markiert.
einen	Werden von Kindern schriftsprachliche Endungen explizit ausgesprochen , werden diese im Wort fett gedruckt.
Grüffe/	Manchmal brechen die Kinder ihr Diktirtes mitten im Wort ab .
G r ü f f e l o	Leerzeichen zwischen den Buchstaben bedeuten langsa- mes Sprechen .
(aber)	Die wenigen Wörter im Transkript, die nicht eindeutig zu verstehen sind , sind in Klammern gesetzt.
<u>Zur Interaktion von Kind und Skriptor:</u>	
<u>Die Maus/</u>	
/sah den Grüffelo	Wenn das Kind sich gut auf die Langsamkeit des Schreibens einstellt, gehen die Äußerungen von Skriptor und Kind manchmal nahtlos ineinander über .
Die Maus §freute sich §Und der Grüffelo	Es gibt auch Situationen, in denen das Kind und der Skriptor gleichzeitig sprechen .
<u>Was der Skriptor aufschreibt:</u>	
<u>Der Grüffelo</u>	Nicht alles, was ein Kind sagt, schreibt der Skriptor auch auf. Oft ist am Tonfall zu erkennen, was tatsächlich aufgeschrieben werden soll. Umtransparent zu machen, was von dem, was ein Kind äußert, am Ende vom Skriptor aufgeschrieben wird , ist dies in der Rede des Kindes durch Unterstreichung gekennzeichnet.

Die Eule

Das **laute Mitsprechen des Skriptors im Schreibtempo** ist im Transkript am Kursivdruck zu erkennen. Der diktierte Text ist so auch im Transkript sichtbar. Der Kursivdruck beim Skriptor und das Unterstrichene beim Kind entsprechen einander somit. Abweichungen sind fett markiert (z.B. wenn der Skriptor ‚*vor dem Grüffelo*‘ statt des diktierten Satzes ‚Die Maus erschreckt sich von dem Grüffelo‘ schreibt). Das ist kein Widerspruch dazu, die Ideen der Kinder wörtlich aufzuschreiben, denn hier handelt es sich nicht um eine inhaltliche Änderung, sondern um die Korrektur eines sprachlichen Fehlers – als implizite Lerngelegenheit für das Kind.

Abb. 9: Transkriptionskonventionen

Wie also ist der Text von Luka entstanden? Am Anfang der Diktierszene habe ich (S) – anders als sonst – 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/
 S: /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.
 S: 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.

Als ich Luka unterbreche, bemüht er sich einen kurzen Moment um Langsamkeit und spricht die nächsten Wörter etwas gedehnt aus *Und da:nn: [.] ha:ben die:*. Möglicherweise überlegt er auch einfach, 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 mit dem Schreiben über den ersten Satz 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
 S: *Und*
 L: Dann
 S: *Dann*
 L: Ist
 S: *Ist*
 L: Was: [.] Ist die Klappe aufgegangen §und da:nn
 S: §die Klappe §auf ge-gangen [?] §und
 L: §IST ge-gangen §hat der
 S: Achso.
 L: McQueen noch ge-schla:-**fen** [?]
 S: Und dann ist die Klappe aufgegangen. [liest]
 L: Ja.
 S: Hm.
 L: Und dann: [?]
 S: *Und §dann*
 L: §i:st , hat jemand gehupt, dann war §der LKW schon ga:nz [?]
 S: § hat jemand gehupt
 L: Dann [.] ist [.] der auf-ge-wacht [?]
 S: *Dann ist der aufgewacht [?]*
 L: Dann [2] ist [.] der [3] LK§-W
 S: §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
 S: §ganz weit § weg
 L: §Mc _____-Queen [.] ist [.] in [.] die [.]
falsche Richtung geFAHREN.
 S: *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, sich auf die Langsamkeit des Schreibprozesses einzustellen, wobei er an einigen Stellen auch durch das Mitsprechen der Skriptorin von außen gebremst wird. 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 und gedehnt. Manchmal lässt er Pausen zwischen den Wörtern und dehnt auch einzelne Laute. Auch die grammatische Endung *-en* in ‚ge-schla-**-fen**‘ artikuliert er explizit. 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. Das weist deutlich auf die zentrale Bedeutung des Mediums für die Anfänge des Schreibens hin. Das laute Mitsprechen durch die Skriptorin unterstützt zudem die beachtliche Gedächtnisleistung der Kinder beim Diktieren, indem sie noch einmal hören können, was sie gerade diktieren haben. Dadurch fällt es ihnen leichter, inhaltlich an bereits Diktirtes anzuknüpfen, und auch innerhalb längerer Sätze

fallen sie nicht so leicht aus der Konstruktion wie ohne das laute Mitsprechen durch die Skriptorin.

Das deutet auf die zentrale Bedeutung des lauten Mitsprechens für das Diktieren hin: Auf diese Weise können Kinder die Langsamkeit des Schreibprozesses nicht nur Buchstabe für Buchstabe auf dem Papier entstehen sehen, sie können sie auch hören. Das ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass sie eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen können, sowie dafür, dass für sie der Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit möglich wird. Das laute Mitsprechen im Schreibtempo ist somit ein ganz elementarer Bestandteil der Erhebungsmethode des Diktierens.

1.4.3 Zur Bedeutung einer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ durch die Skriptorin

Kinder nehmen in der Diktiersituation nicht automatisch eine ‚Haltung des Schreibens‘ ein. Möchte man ihnen die Chance geben, das zu tun, muss auch der Skriptor sein Verhalten an der Schriftsprachlichkeit orientieren, d. h., er darf nicht sogleich verschriften, was Kinder erzählend sprechen (wie in dem Beispiel von Benjamin Blümchen). Selbst wenn es nicht jedem Kind gelingt, im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit zu formulieren, wenn es diese Herausforderung nicht annimmt, so sagt auch das sehr viel über den Zugang zu Schriftlichkeit aus, den dieses Kind hat. Zentral ist jedoch, dass die Untersuchungssituation diesen Anspruch potentiell enthält und dass eine Situation der Distanzkommunikation entsteht.³⁶

Die Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit ist dabei gekennzeichnet durch ein Theoriewissen über die Unterschiede zwischen (konzeptioneller) Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch/Oesterreicher 1985; 1994), zwischen sympraktischem und dekontextualisiertem Sprachgebrauch (Andresen 2002b; 2005) sowie zwischen

³⁶ Andresen und Schmidt (2010) haben ein Konzept zur Förderung der Erzählfähigkeiten vier- und fünfjähriger Kinder entwickelt. Sie konnten zeigen, dass der Einbezug von Schriftlichkeit in den Fördersituationen zu einer Veränderung der Erzählprozesse der Kinder führt. Einige Kinder scheinen durch den Einbezug von Schrift von selbst zum Diktieren überzugehen, obwohl dies nicht beabsichtigt war; in den Fördersituationen „wurde darauf geachtet, dass die Kinder nicht zum Diktieren, (...) übergangen, sondern beim gemeinsamen Erzählen blieben“ (Andresen/Schmidt 2010, S. 91). Über das Verhalten der erwachsenen Schreiberin während des Aufschreibens erfährt der Leser, dass das Aufschreiben „simultan zum Erzählen“ und „wörtlich ohne Korrektur der Wortbeiträge der Kinder“ erfolgt (ebd., S. 91). Eine Ausnahme bilden Kasus- und Genusfehler (vgl. ebd., S. 104). Möglicherweise gibt es beim Aufschreiben gemeinsam erzählter Geschichten sogar viele Parallelen zu der ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ durch die Skriptorin, zumal sowohl beim Erzählen als auch beim Diktieren eigener Geschichten konzeptionelle Schriftlichkeit und Dekontextualisierung von Sprache eine entscheidende Rolle spielen.

innerer, äußerer und geschriebener Sprache (Wygotski 1964). Sie kommt in zwei grundsätzlich voneinander zu unterscheidenden Bereichen zum Ausdruck.³⁷

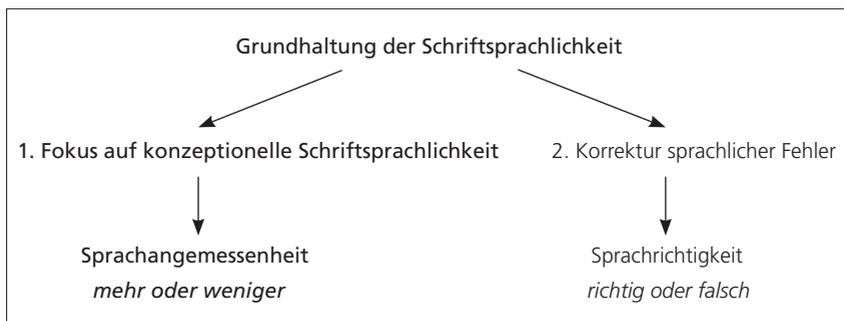


Abb. 10: Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit

Im Hinblick auf die Forschungsfrage liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem ersten Bereich (Fettdruck), nämlich darauf, wie beim Diktieren eine Situation der Distanzkommunikation entstehen kann, in der die Kinder sich zu einem (möglichst) konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch herausgefordert sehen. Hier geht es um das Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit – in diesem Bereich kann es dementsprechend kein Richtig oder Falsch geben, eine Formulierung kann immer nur mehr oder weniger angemessen sein. Für das Verhalten des Skriptors in der Untersuchungssituation folgt daraus:

- Der Skriptor hat die Verschriftlichung, also das konzeptionell schriftliche Formulieren als Zielperspektive für das Kind vor Augen. Dafür ist es wichtig, dass er nicht sofort aufschreibt, was ein Kind erzählend spricht (wie in dem Beispiel von Benjamin Blümchen). Stattdessen sollte der Skriptor in der konkreten Diktiersituation Impulse geben und auch Kriterien benennen, die den Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben für das Kind verdeutlichen. Dehn spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Prononcierung der ‚grundlegenden Aspekte des Schreibauftrags‘ [...] durch die erwachsene Schreiberin“ (Dehn 2009, S. 173). Für konkrete Beispiele vgl. Kapitel II, 5.2.2 und 5.2.3. Hält ein Kind trotzdem an einer konzeptionell mündlichen Formulierung fest, so wird diese auch genauso

³⁷ Die Bereiche der Sprachangemessenheit und der Sprachrichtigkeit sind sicherlich nicht völlig unabhängig voneinander zu betrachten. Die Frage nach dem Zusammenhang dieser beiden Bereiche steht jedoch nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung; sie eröffnet ein eigenes Forschungsfeld.

notiert. Die Entscheidung liegt in diesem Bereich immer beim diktierenden Autorenkind.

- Den Kindern werden keine Impulse zum Weiterschreiben gegeben, vielmehr wird ihnen signalisiert, dass sie selbst bestimmen können, wann ihr Text fertig ist. Nur so können sie die ganz grundlegende Erfahrung machen, dass man *seine Gedanken beim Schreiben ganz allein entfalten muss*. In diesem Zusammenhang ist auch entscheidend, dass *Formulierungen der Kinder* beim Aufschreiben *nicht inhaltlich verändert oder beeinflusst* werden. Nur so können die Kinder das Geschriebene auch als ihren eigenen Text empfinden – und der Forscher kann etwas über ihre Vorstellungen von Texten und vom Schreiben erfahren. Daher fragt der Skriptor nach, wenn er nicht sicher ist, was von dem Gesagten tatsächlich aufgeschrieben werden soll, anstatt einfach das zu notieren, was ihm sinnvoll erscheint.
- Der Skriptor notiert und artikuliert während des Aufschreibens auch dann die entsprechende schriftsprachliche Explizitform, wenn Kinder Formen des mündlichen Sprachgebrauchs diktieren (z.B. ‚n‘ statt ‚ein‘ oder ‚ein‘; ‚zun‘ statt ‚zu einem‘). Die Orientierung an solchen schriftsprachlichen Explizitformen kann für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb hilfreich sein. Denn nicht allein ‚Spracherfahrung‘ und ‚Sprachaufmerksamkeit‘ können entscheidende Faktoren im Schriftspracherwerb sein, „sondern Schriftspracherfahrung und Schriftsprachaufmerksamkeit“ (Feilke 2006, S. 28), d. h. also die Orientierung an der geschriebenen und gesprochenen Schriftsprache. Das laute Mitsprechen des Skriptors kann durch seine Ausrichtung auf schriftsprachliche Explizitformen in dieser Hinsicht beispielhaft sein; es verdeutlicht für die Kinder die Differenz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, denn es macht hörbar, dass die geschriebene Sprache nicht einfach ein Abbild der gesprochenen Sprache ist. Daher spreche ich in Bezug auf den Skriptor bewusst von einer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ (und nicht der ‚Schriftlichkeit‘), denn so rückt neben der konzeptionellen Seite der Schriftlichkeit auch Sprache als Gegenstand in den Blick. Ich möchte im Rahmen dieser Arbeit in diesem Zusammenhang vom ‚Formaspekt von Sprache‘ sprechen (vgl. Kapitel II, 2.1).

Der zweite Bereich, der zur Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit gehört, der aber für den Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu Schriftlichkeit keine wesentliche Rolle spielt, ist die *Korrektur sprachlicher Fehler*.

- Bei sprachlichen Fehlern wie z.B. der Verwendung falscher Artikel, Personalpronomen, Possessivpronomen oder Verbformen werden Korrekturen vorgenommen (z.B. wird *das Krokodil* notiert, auch wenn ein Kind *die Krokodil* diktiert hat; der Skriptor schreibt *ging*, auch wenn das Kind *gehte* diktiert). Dies wird nicht als unzulässiger Eingriff gewertet, weil es keine Auswirkung auf die konzeptionelle Dimension des Schreibens bzw. auf die Formulierung des Gedankens hat.

Anders als beim Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, bei dem es immer nur um ein mehr oder weniger an Angemessenheit geht, sind in diesem Bereich eindeutige Entscheidungen möglich: Entweder ist eine sprachliche Konstruktion richtig oder sie ist falsch und wird entsprechend beim Aufschreiben durch den Skriptor korrigiert – allerdings ohne dass dieser gesondert darauf hinweist, schließlich steht beim Diktieren das Formulieren eines eigenen (konzeptionell schriftsprachlichen) Textes im Vordergrund.

Die ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ kommt auch in der äußerlichen Gestaltung der Diktiersituation zum Ausdruck. Die Situation der Distanzkommunikation wird z.B. dadurch unterstützt, dass *das Kind so neben dem Schreiber sitzt, dass es sehen kann, was geschrieben wird*. Zudem werden *Großbuchstaben* notiert, denn diese sind Kindern meistens zuerst bekannt (vgl. dazu auch Kapitel II, 5.1 und 5.2.1)

1.5 Vorgehen bei der Entwicklung des Kategoriensystems

Kategorien sind das Bindeglied zwischen Theorie und Empirie. Sie sind eine Voraussetzung dafür, empirisch begründete Theorien entwickeln zu können (vgl. Kelle/Kluge 1999). Auch die Grounded Theory weist der Kategorienbildung eine ganz zentrale Bedeutung zu: Kodieren ist der Prozess der Datenanalyse (vgl. Strauss/Corbin 1996, Kapitel 5). In meinem Vorgehen habe ich mich an der Vorgehensweise der Grounded Theory orientiert.

Um die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit verstehen zu können, war es wichtig, dem erhobenen Datenmaterial möglichst unvoreingenommen zu begegnen – trotz theoretischer Sensibilität durch die Konzentration auf das Erkenntnisinteresse. Diesem Anspruch habe ich versucht gerecht zu werden, indem ich zunächst mit dem *offenen Kodieren* begonnen habe: „Das *offene Codieren* ist als der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten definiert“ (Kuckartz 2007, S. 73; Hervorhebung im Original). Verwendet werden dabei Codes, die auf theoretischen Konzepten basieren, als auch sogenannte In-Vivo-Codes, worunter Begriffe zu verstehen sind, die die Akteure

selbst verwenden.³⁸ Dabei gibt es – anders als beispielsweise in der Qualitativen Inhaltsanalyse – keine von vornherein festgelegten Kodiereinheiten. Codes können sich auf Wörter, auf Sätze, auf ganze Absätze oder sogar auf das ganze Dokument beziehen. Am Ende hatte ich schließlich eine Liste von Codes, die ich in einem zweiten Schritt unter verschiedenen Kategorien zusammengefasst habe. Kategorien besitzen dabei Eigenschaften und Merkmale, die theoretisch bedeutsame Aspekte darstellen. Sie müssen somit auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt sein als die ursprünglichen Codes (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 49). Im nachfolgenden zweiten Kapitel spreche ich anstatt von Kategorien von vier verschiedenen Zugängen zu Schriftlichkeit, denn diese herauszufinden ist das Ziel dieser Arbeit.

In der Grounded Theory folgen auf das offene Kodieren die Schritte des *axialen* und des *selektiven Kodierens*. Beim axialen Kodieren geht es – stark verkürzt – darum, Verbindungen zwischen Kategorien herzustellen und die Daten noch einmal neu zu ordnen. Ziel des selektiven Kodierens schließlich ist es, eine Kernkategorie zu finden, die das zentrale Phänomen darstellt, in das sich alle anderen Kategorien integrieren lassen. An dieser Stelle bin ich der Vorgehensweise der Grounded Theory nicht mehr gefolgt. Zwar habe ich nach dem offenen Kodieren immer wieder Neuordnungen vorgenommen, bis schließlich das Kategoriensystem, das nachfolgend vorgestellt werden soll, entstanden ist. Aber es ist nicht möglich, genau zu rekonstruieren, wie es letztendlich dazu gekommen ist. Das ist nicht verwunderlich, bedenkt man, dass der auf Theoriebildung zielende Forschungsprozess „eine Mischung aus Intuition, harter Arbeit, Kreativität, solidem Vorwissen und nicht zuletzt Zufälligkeit und Glück“ ist (Kuckartz 2007, S. 77).

Nun könnte man meinen, an dieser Stelle bestehe die Gefahr der Willkür und Beliebigkeit. Dem möchte ich wie folgt begegnen: Letztlich kann der Wert eines Kategoriensystems nicht daran bemessen werden, nach welcher Methode und in welchen Arbeitsschritten es entstanden ist. Viel entscheidender ist, ob es helfen kann, den beforschten Gegenstandsbereich besser zu verstehen und neue Erkenntnisse darüber zu gewinnen. Auch Strauss und Corbin sprechen sich dafür aus, dass es weniger darauf ankommt, ein ganz bestimmtes Procedere zu durchlaufen. Viel wichtiger sei es, das Ziel, nämlich Theoriegenerierung oder Theorieüberprüfung, im Auge zu behalten (vgl. Kuckartz 2007, S. 77).

³⁸ Auch wenn In-Vivo-Codes häufig als Möglichkeit angesehen werden, einen Zugang zu den Sichtweisen der Akteure zu erhalten, der durch keine Theorie verstellt ist, so habe ich von dieser Möglichkeit nur in sehr eingeschränktem Maße Gebrauch gemacht. Denn die Verwendung von In-Vivo-Codes schaffte keine Übersicht über das erhobene Datenmaterial, da häufig zu viele Zeilen auf einmal kodiert werden mussten, um einen aussagekräftigen Codenamen zu erhalten.

Um zu gewährleisten, dass das entwickelte Kategoriensystem tatsächlich helfen kann, die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit zu erforschen, haben zwei weitere Personen³⁹ an jeweils 10 zufällig ausgewählten Transkripten die vorgenommene Kodierung nachvollzogen. Und auch ich habe mit zeitlichem Abstand einige Transkripte ein zweites Mal kodiert. Abweichungen wurden diskutiert und in die Entwicklung des Kategoriensystems aufgenommen. So konnte gewährleistet werden, dass das entwickelte Kategoriensystem tatsächlich auch für Dritte nachvollziehbar ist – selbst wenn niemals eine vollständige Übereinstimmung erreicht werden kann.

³⁹ Ein herzlicher Dank geht an dieser Stelle an Anneke Naumann und Cornelia Schatte.

2 Das Spektrum möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit

„Aufmerksamkeit“ als verbindendes Moment

Worauf ein Kind in der Diktiersituation seine Aufmerksamkeit richtet, entscheidet darüber, welche Zugänge zu Schriftlichkeit es nutzen kann. Ich verwende den Begriff der ‚Aufmerksamkeit‘ dabei in Anlehnung an den Kognitionspsychologen Neisser, der unter ‚fokaler Aufmerksamkeit‘ (1974, S. 117) „die Zuweisung von Mechanismen der Analyse zu einem begrenzten Teil des Wahrnehmungsfeldes“ (ebd.) versteht. ‚Fokal‘ heißt soviel wie ‚gerichtet‘ oder ‚fokussiert‘; es geht um das, was im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Davon zu unterscheiden sind laut Neisser die sogenannten ‚präattentiven Prozesse‘, die den Einzelnen alles Mögliche wahrnehmen lassen – oder eben auch nicht, je nach Ausprägung der jeweiligen kognitiven Schemata.

Die Prä-Attention hat laut Neisser die Aufgabe, „die Objekte der fokalen Aufmerksamkeit bereitzustellen“ (1974, S. 117), wobei Neisser offen lässt, ob der Schritt von der Prä-Attention zur gerichteten Aufmerksamkeit bewusst erfolgt oder nicht. Ebenso bleibt offen, warum etwas in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Auch vor diesem Hintergrund ist der Begriff der ‚fokalen Aufmerksamkeit‘ hilfreich, um das, was in den Diktiersituationen geschieht, zu verstehen und auch begrifflich fassbar zu machen.

Das Diktieren ermöglicht den Kindern den Zugang zu verschiedenen Aspekten von Schriftlichkeit, es bietet eine Vielfalt an Möglichkeiten. Bei der Analyse des Datenmaterials haben sich diese vier Zugänge zu Schriftlichkeit herauskristallisiert, auf die die Kinder ihre ‚fokale Aufmerksamkeit‘ richten:

1. **Formaspekt von Sprache**
2. **Wortgenaues Formulieren**
3. **Schriftzeichen auf dem Papier**
4. **Materialität des Schreibens**

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Aufmerksamkeit in der Diktiersituation niemals nur einseitig auf den Gegenstand gerichtet ist, also auf alles, was für das diktierende, konzeptionell schriftliche Schreiben von Bedeutung ist. Denn die Diktiersituation wäre ohne die Interaktion von Kind und Skriptor gar nicht denkbar – der Gegenstand der Aufmerksamkeit wird in ihr überhaupt erst erzeugt. Somit ist die Diktiersituation zugleich auch ein Beispiel für das, was der Anthropologe und Kognitionsforscher Michael Tomasello (2006) als ‚Szene gemeinsamer

Aufmerksamkeit‘ bezeichnet: „Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit sind soziale Interaktionen, bei denen das Kind und der Erwachsene während einer bestimmten Zeit ihre Aufmerksamkeit auf einen dritten Gegenstand konzentrieren und außerdem jeweils gegenseitig auf die Aufmerksamkeit des Anderen hinsichtlich dieses dritten Gegenstands achten“ (Tomasello 2006, S. 128). Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit können im Sinne Tomasellos (vgl. 2006, S. 129) nur dann entstehen, wenn das Kind und der Erwachsene sich darüber einig sind, was sie gerade gemeinsam tun – sie sind also intentional definiert.

Eine Parallele zu Neissers Unterscheidung der ‚fokalen‘ und der ‚präattentiven‘ Aufmerksamkeit besteht nun darin, dass die gemeinsame Aufmerksamkeit (‚joint attention‘) immer nur „eine Teilmenge von Gegenständen aus der Wahrnehmungswelt des Kindes“ betrifft (Tomasello 2006, S. 128). Tomasello hebt zudem ausdrücklich hervor, dass die Aufmerksamkeit des Kindes in einer Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit immer auf alle drei beteiligten Elemente gerichtet ist: auf den Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit, auf den Erwachsenen und vor allem auch auf das Kind selbst (vgl. Tomasello 2006, S. 131).

Diese Dreiteilung gilt es immer mit zu bedenken, wenn nachfolgend davon die Rede ist, dass Kinder ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte von Schriftlichkeit richten. Diese starke Konzentration auf den Gegenstand Schriftlichkeit und Schreiben lässt sich mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit begründen. Wie sind nun die vier Zugänge zu Schriftlichkeit zu beschreiben und woran ist im Diktierverhalten der Kinder zu erkennen, dass sie ihre ‚fokale Aufmerksamkeit‘ auf den jeweiligen Aspekt von Schriftlichkeit richten?

2.1 Formaspekt von Sprache (Zugang 1)

Viele Anzeichen im Verhalten der Kinder deuten darauf hin, dass das Diktieren bereits vor dem Erlernen des selbstständigen Aufschreibens eine Vergegenständlichung von Sprache herausfordert – in der Mündlichkeit. Der Formaspekt von Sprache wird so unwillkürlich, d. h. im Sinne aktueller Bewusstwerdung, zum Gegenstand der Betrachtung. Darin zeigt sich die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder, „sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“ (Andresen/Funke 2003, S. 438). Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, zwischen *Ausgliedern* und *Segmentieren* zu unterscheiden. Das *Segmentieren* ist begrifflich auf schriftsprachlich determinierte Einheiten bezogen und setzt demnach eine bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit voraus (vgl. Andresen

1985, S. 57–61).⁴⁰ Damit ist die Segmentierung auf der Ebene der ‚eigentlichen Bewusstwerdung‘ angesiedelt. Davon ist in der Diktiersituation nicht auszugehen. Deshalb ist der Begriff des Ausgliederns besser geeignet, um die beim Diktieren beobachteten Prozesse zu beschreiben. Denn ein *Ausgliedern* sprachlicher Einheiten ist auch ohne Beherrschung der Schriftsprache möglich, bezieht es sich doch auf Einheiten, zu denen Kinder einen natürlichen Zugang haben – wie z.B. die Silbe, die auch als „rhythmisch-artikulatorische Grundeinheit“ von Sprache bezeichnet wird (Schmid-Barkow 1999, S. 25).

Wenn Kinder demnach ihre Aufmerksamkeit auf ‚Wörter‘ oder andere sprachliche Einheiten richten, so ist stets die Ebene der Ausgliederung gemeint.⁴¹ An das dabei entstehende implizite Wissen können die Kinder später beim Lesen- und Schreibenlernen anknüpfen. Zugleich können ‚spontane Begriffe‘ (vgl. Wygotski 1964) entstehen bzw. ‚singuläres begriffliches Wissen‘ (vgl. Osburg 2002, S. 90), als Vorbereitung für die spätere Ausbildung einer Metasprache und eines Begriffssystems.

Vor dem Hintergrund der Theorie der kognitiven Klarheit (vgl. Downing 1984) sind die Kinder in solchen Momenten mit der *Struktur* von Sprache und Schrift beschäftigt. Dabei sind im Kontext dieser Arbeit ausdrücklich nicht nur solche Elemente von Bedeutung, die tatsächlich für die Schriftlichkeit relevant sind. Genauso sind solche Elemente von Interesse, die von den Kindern in der Diktiersituation als relevant erachtet werden (z.B. das langsame und gedehnte Sprechen oder schriftirrelevante Laute).

In diesem Sinne ist der Begriff des ‚Formaspekts‘ zu verstehen, den ich in diesem Zusammenhang verwende. Schließlich lassen sich alle beobachteten Anzeichen für eine Vergegenständlichung von Sprache als *Ausdruck des Bemühens* der Kinder deuten, beim Diktieren möglichst so zu sprechen, wie es ihnen aus ihrer Perspektive für das Schreiben erforderlich und hilfreich erscheint (zum Begriff der Vergegenständlichung vgl. Kapitel I, 2.2.2). Das ist ein entscheidender Unterschied

⁴⁰ Beim *Segmentieren* geht es um die Isolation struktureller Kategorien wie Phonem, Morphem, Wort und Satz. Diese Einheiten sind „schriftsprachlich determiniert, da Wort- und Lautgrenzen im Artikulationsstrom der gesprochenen Sprache physikalisch nicht zu bestimmen sind“ (Schmid-Barkow 1999, S. 27). Folglich resultieren diese Einheiten aus der Gliederung der geschriebenen Sprache, die vom Schriftkundigen auf die gesprochene Sprache übertragen wird: „Die Vorstellungen über gesprochene Sprache werden nach der Schrift modelliert“ (Andresen 2002a, S. 229). Einheiten der Schrift aus dem Lautstrom zu isolieren stellt demnach eine komplexe analytische Leistung dar, die mit einem durch die Schriftsprache geprägten Prozess der Bewusstwerdung verbunden ist.

⁴¹ Wenn ich mich auf die schriftsprachliche Einheit beziehe, werde ich immer von ‚linguistischen Wörtern‘ sprechen.

zu Ansätzen, welche die Struktur des Gegenstandes fokussieren. Kindliche Zugänge zu Schriftlichkeit lassen sich jedoch nicht erforschen, ohne die Lernerperspektive einzubeziehen. Folglich ist die Struktur von Sprache und Schrift zwar ein wichtiger, jedoch nicht der einzige Bezugspunkt, weil *die kindliche Perspektive auf die für das Schreiben relevanten Strukturen (mindestens) ebenso zentral ist* (vgl. z.B. Hüttis-Graff i.V.; Osburg 2000; Dehn/Hüttis-Graff/Kruse 1996). Valtin spricht vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernbegriffs in diesem Zusammenhang auch von einer ‚Psycho-Logik‘ des Lerngegenstandes: Die Hypothesen, die die Kinder ausbilden, entsprechen nicht immer zwangsläufig der Sachlogik des Gegenstandes (vgl. Valtin 2003).

Die Anzeichen im Verhalten der Kinder, die auf eine Fokussierung des Formaspektes hindeuten, werden nachfolgend in Grundzügen vorgestellt. Darauf folgt eine tabellarische Übersicht mit allen beobachteten Verhaltensweisen – einschließlich kurzer Ankerbeispiele, die entsprechend erläutert werden. Auch die Darstellung der anderen drei Zugänge zu Schriftlichkeit folgt im Wesentlichen diesem Aufbau.

Beobachtete Anzeichen für den Formaspekt von Sprache

Besonders oft ist das **Ausgliedern von 1-3 Wörtern** (in der tabellarischen Übersicht 1.4.2) zu beobachten. Diese Verhaltensweise nimmt insofern eine Sonderrolle ein, als die Kinder ihre Aufmerksamkeit zwar auf die Sprachform richten; doch das Entscheidungskriterium, wann sie eine Pause mit dem Diktieren machen, ist *zugleich auf inhaltliche Gründe* zurückzuführen. Sie gliedern teilweise sogar Wörter im linguistischen Sinn aus, auch wenn diese – als Einheiten der Schriftsprache – im Lautstrom der gesprochenen Sprache rein akustisch nicht zu bestimmen sind. Häufiger isolieren die Kinder demnach Einheiten, die im strengen linguistischen Sinne gar keine Wörter sind.⁴² Sie betrachten „das Wort als Repräsentant einer semantischen Ganzheit und nicht als sprachliche Entität“ (Schmid-Barkow 1999, S. 115).

⁴² Es ist davon auszugehen, dass dies auf der Ebene der ‚aktuellen Bewusstwerdung‘ geschieht: Die Kinder können demnach Wörter im linguistischen Sinne ausgliedern, ohne dass ein linguistischer Wortbegriff dahintersteht. Darunter können neben Inhaltswörtern (z.B. holte, Brief, gerne) auch die für Kinder viel schwerer auszumachenden Strukturwörter sein (z.B. den, ab, aber, hätte, auch). 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.). Besonders erstaunlich ist, dass unter den Strukturwörtern auch Zweisilber (aber, hätte) zu finden sind, so dass die Silbenstruktur nicht die einzige Erklärung für die Ausgliederung sein kann.

Da ein Schreiber letztlich in der Lage sein muss, linguistische Wörter durch Spatien voneinander zu trennen, habe ich mich entschieden, die hier gemeinten ‚Wörter‘ – was die Größe der Einheit betrifft – am linguistischen Wortbegriff zu orientieren, auch wenn die Kinder sie ausgliedern und nicht bewusst segmentieren: Alle ausgegliederten Einheiten, die bis zu drei Wörter im linguistischen Sinn enthalten, werden somit zusammengefasst.⁴³ Desgleichen zähle ich alle Einsilber dazu, die zugleich linguistische Wörter sind; sie fallen nicht unter das Ausgliedern von Silben (1.4.1).

Das **Ausgliedern von Silben** (1.4.1) fordert die Gedächtnisleistung der Kinder in besonderer Weise, da es durch die extreme Langsamkeit nochmals schwerer sein dürfte, beim Formulieren einer Schreibidee das Ende eines angefangenen Satzes im Blick zu behalten und nicht aus der Konstruktion zu fallen. Als Rezipienten fällt es Kindern im Vorschulalter häufig schwer, silbisch gesprochene Wörter zu verstehen und die jeweilige Bedeutung des Gesagten zu erschließen. Beim Diktieren hingegen gehen die Kinder als Produzenten bzw. als Autoren einer Formulierung den umgekehrten Weg. Sie gehen von der Bedeutungsseite der Sprache aus und gliedern die Silben artikulatorisch aus. Der Formaspekt wird demnach auch hier nicht völlig losgelöst von der Bedeutungsseite erschlossen.

Immer wieder ist auch **langames und gedehntes Sprechen** (1.2) zu beobachten. Dabei dehnen sie teilweise einzelne Laute (z.B. *da:s*). Dieser Vorgang erinnert an das Lautieren eines Schreibanfängers, der bei seinen ersten Schreibversuchen darum bemüht ist, durch deutliches Sprechen möglichst viele Phoneme eines Wortes zu identifizieren. Anders als in der Diktiersituation setzen die Kinder das

⁴³ Das erlaubt es, Kombinationen wie ‚eine kleine Maus‘, ‚die Maus ging‘, ‚der Löwe, der‘ oder ‚konnte nicht schreiben‘, von denen man annehmen kann, dass sie im Verständnis des diktierenden Kindes Sinneinheiten darstellen, auch als solche zu erfassen. Bei vier linguistischen Wörtern hingegen würden auch Einheiten wie ‚er hat grässliche Knie‘ als ‚kurze Sinneinheit‘ gelten – und damit wäre die Perspektive eher der Satz als das linguistische Wort. Somit haben sich die Kinder an allen Stellen, für die dieser Code nicht zutrifft, auf die Langsamkeit zwar eingestellt, allerdings sind dafür die Einheiten, die sie ausgliedern, größer. Gliedern die Kinder ein einzelnes Wort aus, so fallen durchaus linguistische Wörter unter diesen Code. Ich habe mich dagegen entschieden, diese gesondert auszuweisen, da sie häufig auch silbisch zu erklären sind (z.B. Strukturwörter wie *der, ab, auch* oder Inhaltswörter wie *Brief, sagt, geht*). Das macht zum einen das Kodierverfahren leichter nachvollziehbar, denn überall dort, wo aus der Sicht eines Schriftkundigen ein Wort diktiert wird, wird auch eine ‚kurze Sinneinheit‘ kodiert. Natürlich lässt sich nie eindeutig entscheiden, ob die Kinder ein einsilbiges Strukturwort wie *der* oder *ab* auf Grund der klanglichen Eigenschaften rhythmisch-motorisch ausgegliedert haben oder ob sie vielleicht sogar implizit einen Zugang zu der grammatischen Bedeutung eines Wortes haben. Zumindest wäre das eine Erklärung dafür, dass auch zweisilbige Strukturwörter wie *aber* oder *hätte* von den Kindern beim Diktieren isoliert werden können.

gedehnte bzw. lautierende Sprechen beim selbstständigen Schreiben ganz bewusst ein. Ähnlich verhält es sich beim **Mitsprechen mit der Skriptorin** (1.1). Die Kinder stellen sich auf die Langsamkeit des Schreibens ein, indem sie versuchen, genauso zu sprechen, wie die Skriptorin es aus ihrer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ heraus vormacht.⁴⁴

Sehr nah an den tatsächlichen Einheiten der Schrift sind die Kinder, wenn sie ihre Aufmerksamkeit auf die **Artikulation schrifttypischer Elemente** (1.5) richten und z.B. Endungen wie *-en*, *-er* deutlich artikulieren oder ausdrücklich *ein* statt der mündlichen Kurzform *'n* diktieren. Weil die Kinder (implizit) wissen, dass man wortgenau schreibt (vgl. Kapitel II, 2.2), sprechen sie auch möglichst genau. Allerdings können sie die Art der Genauigkeit noch nicht selbstständig aus der geschriebenen Sprache gewinnen – sie können nur versuchen, sich auf Grund ihrer bisherigen (mündlich vermittelten) Erfahrungen den schriftsprachlichen Explizitformen anzunähern.

In ihrem Bemühen, möglichst so zu sprechen, wie es ihnen für das Schreiben hilfreich erscheint, kommt es manchmal auch zu einer **Artikulation schriftirrelevanter Laute** (1.3). Jeder Schreibanfänger steht vor der Herausforderung, zu unterscheiden, welche Teile der Lautung überhaupt verschriftet werden. Dabei ist die Phonemanalyse keine rezeptive, sondern eine kognitive Leistung: Denn Schreiben ist – insbesondere am Anfang, wenn noch keine Routinen bestehen – eine sprachanalytische Tätigkeit (vgl. Dehn 2010, S. 37 ff.; Coulmas 1981). Schreibungen wie *Raithea* oder *Byllume* sind Beispiele, dass Schreibanfänger in ihrem Bemühen um eine möglichst genaue Verschriftung der eigenen Lautung manchmal auch Laute artikulieren, die in einem geschriebenen Wort gar nicht vorkommen.

Ein weiteres Anzeichen für den Formaspekt von Sprache ist darin zu sehen, dass Kinder **Abweichungen von der diktierten Sprachform thematisieren** (1.6). Durch das laute Mitsprechen der Skriptorin können die Kinder genau verfolgen, was gerade geschrieben wird, und sie verlassen sich darauf, dass die Skriptorin das Diktierte wörtlich notiert.⁴⁵ Es ist die Differenz zwischen Diktiertem und Geschriebenem, die eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Formaspekt

⁴⁴ Das Mitsprechen ist immer langsam, und manchmal werden währenddessen auch Laute gedehnt. Trotzdem wurde das langsame und gedehnte Sprechen an diesen Stellen nicht zusätzlich kodiert, es geht sozusagen mit dem Mitsprechen einher.

⁴⁵ Die Skriptorin korrigiert ausschließlich sprachliche Fehler, z.B. falsche Artikel, Verbformen, Personal- und Possessivpronomina (vgl. Kapitel II, 1.4.3 und II, 5.2.4). Solche Korrekturen sind keinesfalls mit Veränderungen zu verwechseln, die die inhaltliche Ebene eines Textes betreffen. Schließlich liegt die Autorschaft ausschließlich bei dem jeweiligen Kind.

von Sprache zur Folge hat und die die Kinder Wörtlichkeit einfordern lässt (siehe Tabelle).

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Kinder **ein ‚Wort‘ oder einen ‚Satz‘ ankündigen** (1.7) – auch wenn sie in der Regel weder über einen Wort- noch einen Satzbegriff im linguistischen Sinne verfügen. Sie benutzen diese Begriffe im Sinne ‚spontaner Begriffe‘ (vgl. Wygotski 1964), als Ausdruck von ‚singulärem begrifflichen Wissen‘ (vgl. Osburg 2002, S. 90; vgl. auch Osburg 2011).⁴⁶

Unabhängig davon, ob die Kinder ihre Aufmerksamkeit tatsächlich auf Elemente richten, die für die Struktur der Schrift (und damit für den Formaspekt von Sprache) relevant sind, haben alle beobachteten Verhaltensweisen gemein, dass sie das Bemühen der Kinder zu erkennen geben, beim Diktieren möglichst so zu sprechen, wie es ihnen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Erfahrung für das Schreiben angemessen und notwendig erscheint.

⁴⁶ Dieses Wissen können die Kinder in der Diktiersituation erproben, und auf diesen Erfahrungen können sie dann auch im schulischen Schriftspracherwerb aufbauen. Dabei ist entscheidend, dass den Lehrenden der Unterschied zwischen den ‚singulären‘ und den ‚regulären‘, den ‚spontanen‘ und den ‚wissenschaftlichen‘ Begriffen bewusst ist, damit die Kinder im Unterricht auch die Gelegenheit erhalten, ihr begriffliches Wissen auszudifferenzieren:

„Es bleibt wünschenswert, dass Lehrende aus pädagogischer Verantwortung heraus das singuläre begriffliche Wissen verstärkt berücksichtigen – bzw. zunächst erkennen, dass jegliches Wissen individuell ist und Kinder der ersten und zweiten Klasse (wie auch ältere Kinder) lange nicht über die konventionellen Bedeutungen verfügen, die Lehrende voraussetzen oder die sie mittels Arbeitsmaterialien abverlangen.“ (vgl. Osburg 2002, S. 266)

Tabellarische Übersicht: Formaspekt von Sprache

Zugang 1: Formaspekt von Sprache		
Anzeichen im Verhalten	Ankerbeispiele	Erläuterungen
1.1 Mitsprechen mit der Skriptorin	Turhan spricht in langsamer Sprechweise mit der Skriptorin mit: „S: <i>Ich</i> §ma:g di:ch so: ger gerne. T: §ma:g di:ch so: ge:r- ne.“	Turhan spricht „ma:g di:ch so:“ im gleichen Tempo wie die Skriptorin, dehnt dabei einzelne Laute. Bei „gerne“ ist er etwas schneller als die Skriptorin, behält aber das gedehnte Sprechen bei, bis er ganz am Ende sogar silbisch spricht „ge:r-ne“. Dabei tritt der Bedeutungsaspekt von Sprache in den Hintergrund, die Aufmerksamkeit liegt auf der Sprachform. ⁴⁷
1.2 Langsames und gedehntes Sprechen	Yannis spricht das letzte Wort langsam und gedehnt: „Dann ging er zu das N i: l p f e r d“	Die Aussprache von ‚N i: l p f e r d‘ erinnert an das Lautieren eines Schreibanfängers, der bei seinen ersten Schreibversuchen durch deutliches Sprechen möglichst viele Phoneme eines Wortes identifizieren möchte.
1.3 Artikulation schriftirrelevanter Laute	a) Sanja artikuliert das Wort DAME über-deutlich als ‚Dar:me‘: „Eine Löwin, die liest, ist eine Dar:me.“ b) Ramin spricht ‚g‘ statt ‚ch‘: „Schrecklige Zähne“	In dem Bemühen um eine möglichst genaue Verschriftung der eigenen Lautung artikulieren Schreibanfänger manchmal Laute, die in einem Wort gar nicht vorkommen. Auch beim Diktieren ist dieses Verhalten zu beobachten: (a) Sanja fügt bei ‚Dame‘ ein ‚r‘ nach dem langen Vokal ein. (b) Ramin übergeneralisiert möglicherweise, wenn er ‚g‘ statt ‚ch‘ spricht.
1.4 Ausgliedern – von Silben (1.4.1)	Lasse geht beim Diktieren am Ende zu einer silbischen Sprechweise über: „Das ist Mistkäfer-par-füm.“	Die Kinder gliedern mit der Silbe immer wieder eine „genuin mündliche Spracheinheit“ aus (Schmid-Barkow 1999, S. 25) – eine Einheit also, zu der sie auch ohne schriftsprachliche Kenntnisse einen natürlichen Zugang haben. ⁴⁸ Dass dies nicht systematisch geschieht, zeigt der Ausschnitt von Lasse. Er diktiert ‚par-füm‘ silbisch, während er ‚Mistkäfer‘ als Ganzes ausgliedert (siehe nachfolgend 1.4.2).

⁴⁷ Das langsame und gedehnte Sprechen wird nicht noch einmal gesondert kodiert, sofern es innerhalb des Mitsprechens geschieht – es ist ein Teil dieses Codes. Das gilt nicht für das silbische Sprechen, die Artikulation schriftirrelevanter Phone, das Ausgliedern von Silben, Wörtern und kurzen Sinneinheiten oder die schrifttypischen Elemente (2.3 bis 2.5). Sie werden auch innerhalb des Mitsprechens ausgewiesen.

⁴⁸ Silben, die linguistische Wörter darstellen (z.B. Maus, der, auch), gehören nicht hierzu, sondern sie fallen unter das Ausgliedern von 1-3 Wörtern.

<p>- von 1-3 Wörtern (1.4.2)</p>	<p>Dilara gliedert zwei kurze Sinn-einheiten aus: „Erstmal [3] Die Löwin [?] (...) Konnte nicht schrei-ben.“</p>	<p>Das „erstmal“ lässt sich als Anzeichen dafür interpretieren, dass Dilara zu diesem Zeitpunkt bereits weiß, wie ihr Satz im Ganzen aussehen soll – auch wenn der genaue Wörtlaut vielleicht noch nicht feststeht. Die ausgegliederten Sinneinheiten (festgelegt auf 1-3 Wörter, hier <i>die Löwin; konnte nicht schreiben</i>) zeigen, dass sie dabei nicht gänzlich von der Bedeutungsseite abstrahiert.</p>
<p>1.5 Artikulation schrift- typischer Elemente</p>	<p>a) Yannis artikuliert die Endung ,-en’ deutlich: „Die Tiere lachen.“ b) Marie artikuliert ,ein’ deutlich: „... den er einmal aufgeges-sen hat.“ c) Marie artikuliert den Artikel deutlich: „... GLEICH HIER BEI N/ DEN STEIN.“</p>	<p>Auch ohne selbst lesen und schreiben zu können, haben Kinder einen Zugang zu der Ebene schrift-sprachlicher Explizitformen – vermutlich vermittelt durch eine nach der Schrift modellierte Münd-lichkeit in ihrem Umfeld: (a) Yannis artikuliert die Wortendung -en. (b) Marie spricht explizit <i>ein</i> statt <i>n</i>. (c) Marie überarbeitet das zunächst geäußerte <i>n</i> (Stein) noch im Prozess des Formulierens und dik-tiert stattdessen die entsprechende schriftsprachliche Explizitform ,DEN STEIN’.</p>
<p>1.6 Abwei- chungen von der diktierten Sprachform thematisie- ren</p>	<p>a) Nikolas fällt auf, dass die Skriptorin den Artikel ändert: „DER Maus? DIE Maus.“ N: Und, <u>und dann kommt die EULE zu die Maus.</u> S: <i>Und dann kommt die Eule zu der Maus.</i> N: DER Maus [?] DIE Maus. [lacht] b) Marie verbessert die Skriptorin: „Eigentlich heißt es standTE.“ M: Wissen, was <u>in dem Brief standte.</u> S: <i>Wissen, was in dem Brief stand.</i> M: [2] Eigentlich heißt es standTE.</p>	<p>Die Kinder wissen, dass die Skriptorin das Diktierte wörtlich aufschreibt. Vor dem Hintergrund ihrer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ nimmt die Skriptorin jedoch bei sprachlichen Fehlern Korrekturen vor (vgl. Kapitel II, 5.2.4). Das ist eine Möglichkeit für implizites Lernen, die manchmal zu einem Gespräch über Sprache führt: (a) Nikolas korrigiert die Skriptorin, als sie – für ihn überraschend – <i>der Maus</i> statt <i>die Maus</i> notiert. (b) Marie diktiert ‚standte‘ eine unter Fünfjährigen durchaus gebräuchliche Verbform für das Präteritum – als ‚Mischform‘ aus der Flexion starker (hier korrekt: stehen – stand) und schwacher Verben (analog z.B. zu legen – legte). In einer Situation der Mündlich-keit wäre dies vermutlich nicht Thema geworden – für ihren Text fordert sie Wörtlichkeit ein.</p>
<p>1.7 Ein ‚Wort‘ oder einen ‚Satz‘ an- kündigen</p>	<p>Valeria kündigt das Diktierte gesondert an: „Jetzt mach ich ein kurzes Wort. <u>Heisafa/ fari. Ist DIE SCHÖN.</u>“</p>	<p>Valeria benutzt den Wortbegriff im Sinne eines ‚spontanen Begriffs‘ (vgl. Wygotski 1964), er ist Ausdruck ihres ‚singulären begrifflichen Wissens‘ (vgl. Osburg 2002, S. 90), denn das, was sie diktiert, ist im linguistischen Sinne kein Wort, sondern ein Satz.</p>

Abb. 11: Tabellarische Übersicht: Formaspekt von Sprache

2.2 Wortgenaues Formulieren (Zugang 2)

In Situationen des mündlichen Sprachgebrauchs kommt es in erster Linie darauf an, dass der Hörer das Gesagte versteht. Ist das nicht der Fall, so kann er jederzeit nachfragen und der Sprecher hat die Möglichkeit, fehlende Informationen nachzuliefern. Das ist in der monologischen Situation des Schreibens nicht möglich. Dort sind „die formalen Bedeutungen der benutzten Wörter“ entscheidend (vgl. Wygotski 1964, S. 333), nicht das Zeig-, sondern das Symbolfeld von Sprache steht im Zentrum (vgl. Bühler 1965). Dementsprechend kommt es darauf an, den Anforderungen des dekontextualisierten Sprachgebrauchs angemessen zu begegnen und möglichst alle Informationen zu benennen, die ein fremder Leser für das Verständnis des Geschriebenen benötigt. Das macht eine präzise Wortwahl erforderlich, zumal ein geschriebener Text im Gegensatz zum gesprochenen Wort die Zeit überdauert und immer wieder neu gelesen werden kann. Somit kann ein Schreiber im Nachhinein auf die Wortwahl festgelegt werden.

Hartmut Günther spricht in diesem Zusammenhang von der ‚Idee der Wörtlichkeit‘ (1997, S. 68) und sieht in ihr einen grundsätzlichen Unterschied zwischen oralen und literalen Kulturen:

„Denn der genaue Wortlaut einer Äußerung spielt in mündlichen Kulturen keine wesentliche Rolle; er gewinnt seine Bedeutung erst in der Schriftkultur.“ (Günther 1997, S. 68)

Dass es auch in oralen Kulturen Bereiche gibt, in denen der genaue Wortlaut durchaus eine Rolle spielt – wie z.B. in den Traditionen des Geschichten- und Epen-Erzählens –, wird von Günther an dieser Stelle vernachlässigt. Für die mündliche Alltagskommunikation ist seine Aussage jedoch zutreffend, denn dort ist der genaue Wortlaut im Gegensatz zur Schriftlichkeit tatsächlich vergleichsweise weniger wichtig (s. o.).

In der Diktiersituation können Kinder auf die Bedeutung des genauen Wortlauts in der geschriebenen Sprache aufmerksam werden. Sie können sich diese Dimension der Schriftsprache – die ‚Idee der Wörtlichkeit‘ – durch das Diktieren in direkter Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schriftsprache aneignen. Dabei gibt es unterschiedliche Anzeichen, dass Kinder ihre fokale Aufmerksamkeit auf das ‚wortgenaue Formulieren‘ richten. Ich habe mich an dieser Stelle, wie zuvor beim ‚Formaspekt‘, ganz bewusst für diesen Begriff entschieden. In dieser Bezeichnung kommt für mich die Lernerperspektive zum Ausdruck – anders als in der Bezeichnung ‚wörtliches Formulieren‘, die meines Erachtens stärker am Gegenstand Schrift orientiert ist. Nachfolgend werden *zwei* der Bereiche, mit

denen sich Kinder sehr häufig auseinandersetzen, etwas ausführlicher dargestellt: Das *Generieren einer Schreibidee* sowie das *Überarbeiten*.⁴⁹ Darauf folgt die Kurzvorstellung der übrigen Bereiche.

Beobachtete Anzeichen für wortgenaues Formulieren

Das **Generieren einer Schreibidee** (2.1) ist ein ganz entscheidender Schritt auf dem Weg zum eigenen Text. Es geht dem Prozess des Formulierens voraus, was aber nicht bedeuten soll, dass sich eine Schreibidee nicht auch während des Formulierens entwickeln, ändern oder präzisieren kann. Bestimmte Verhaltensweisen beim Diktieren deuten darauf hin, dass die Kinder auf der Suche nach einer Schreibidee sind. So vergehen etwa zwei Minuten, bevor z.B. Luka den Satz DIE MAUS SAGT: „FANG MICH DOCH, GRÜFFELO!“ diktiert:

- L: [8] Erstmal muss ich ja überlegen.
 S: Ja, mach das.
 L: [102] Die Maus sagt
 S: *Die Maus sagt*
 L: FANG mich doch. [ahmt wörtliche Rede nach]
 S: *Fang mich doch.*
 L: [2] G r ü -ff e-l o

Bei anderen Kindern kommt das *Generieren einer Schreibidee* darin zum Ausdruck, dass sie ihr Nachdenken, wie Valeria, sprachlich begleiten:

- V: Ja: und was jetzt [?] [4] Na, was (mach ich)? [5]
D e: r L ö w e ging los und wollte sie küssen.

Auch ein **Überarbeiten** (2.2) ist im Verhalten der Kinder häufig zu beobachten. In diesem Zusammenhang ist Nussbauers Unterscheidung vom *Prätex*t als einem Text im Kopf des Schreibenden (Text 0) und dem *Text auf dem Papier* (Text 1) hilfreich (vgl. ebd., 1991). Der Transformationsprozess von der inneren zur geschriebenen Sprache lässt sich nämlich auch als Transformationsprozess von Prätext zum Text auf dem Papier deuten. Bereits Prätexte – verstanden als „mental repräsentierte, sprachähnliche Repräsentationsformen“ (Wrobel 1995, S. 104) – können Gegenstand von Überarbeitungen (Revisionen) sein. Prätexte nehmen somit für den Prozess der Textproduktion eine zentrale Stellung ein, denn sie bilden „eine Schnittstelle zwischen abstrakten Prozessen der Textplanung und

⁴⁹ Dies geht aus der Auswertung unter Gesichtspunkten der Häufigkeit hervor (vgl. Kapitel II, 3 *Der Blick auf die Gruppe der Kinder*).

den schließlich manifest erzeugten Textäußerungen“ (Wrobel 1995, S. 105). Solche Überarbeitungen des Prätextes sind auch in der Diktiersituation zu beobachten. Manchmal setzen die Kinder sogar mehrfach neu an, bevor sie eine Formulierung finden, die ihrem Anspruch genügt. Auf diese Weise werden Redeabbrüche, die normalerweise der Mündlichkeit zugerechnet werden, zu einem Zeichen für eine Orientierung an der Schriftlichkeit – als Ausdruck des Bemühens, möglichst wortgenau zu formulieren.

Zum Beispiel nimmt Sanja mehrere Überarbeitungen des (Prä)Textes vor, als sie den Satz UND DANN TROMPETETEN DIE ELEFANTEN diktiert:

- Sa: Und dann sagte der, sagten die ganzen §Tiere
S: §Und dann sagten die gan/
Sa: /Ich meinte
die Elefa/ , die, die Elefanten
S: Dann sagten die *Elefante*/
Sa: /Die trompeteten. Tüüü/
S: /Nicht sagten sondern
trompeteten? Dann *trompeteten* die Elefanten. Das hat man gehört, ne?

An diesem Diktierausschnitt wird zugleich deutlich, dass Sanja implizit weiß, dass es in der Schriftlichkeit wichtig ist, **Figurenrede explizit durch Begleitsätze zu markieren** (2.3). Viele Kinder haben sich diese Art der Sprechermarkierung implizit angeeignet; sie kennen dieses sprachliche Muster aus vorgelesenen oder auf CD gehörten Geschichten. Dieses implizite Wissen wenden sie auch an, wenn es in der Buch- oder Hörspielvorlage keinen Begleitsatz gibt, d. h., sie transformieren dann ein Muster der Mündlichkeit – die wörtliche Rede – in die Schriftlichkeit hinein, indem sie einen Begleitsatz hinzufügen.

Des Weiteren nutzen die Kinder die Anwesenheit der Skriptorin für das **Fragen nach genauen Ausdrücken** (2.4). Das geschieht, wenn sie eine konkrete Schreibidee verfolgen, sie aber auf dem Weg von der inneren zur geschriebenen Sprache merken, dass ihnen der passende Ausdruck fehlt – eine Situation, mit der geübte Schreiber durchaus vertraut sind. Auch die **Entscheidung für eine Formulierung auf Nachfrage** (2.5) sagt sehr viel darüber aus, ob ein Kind seine Aufmerksamkeit auf das wortgenaue Formulieren richtet. Denn einige Kinder begegnen einer Nachfrage wie *Soll ich ‚er‘ oder ‚der‘ schreiben?* nicht auf der Ebene der Formulierung, sondern sie verstehen sie auf der Bedeutungsebene und erklären dem Skriptor dann entsprechend, dass z.B. der Löwe mit *er* oder *der* gemeint war.

Andere hingegen entscheiden sich ‚wortgenau‘ für eine der benannten Alternativen.

Das **Vorlesen lassen, um inhaltlich daran anzuknüpfen** (2.6), ist ein weiteres Anzeichen für wortgenaues Formulieren, denn dadurch haben Kinder die Möglichkeit, ihren Gedanken möglichst passen an das bereits Geschriebene anzuknüpfen. In die gleiche Richtung deuten das **Wiederholen von gerade Geschriebenem** (2.7) oder Fragen wie **Steht das da schon?** (2.8). Beides hilft den Kindern, trotz der Langsamkeit des Schreibens beim Diktieren nicht aus der Konstruktion zu fallen oder einen Gedanken doppelt zu formulieren.

Darüber hinaus sind auch **gelingende Übergänge vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch** (2.9) zu beobachten.

Tabellarische Übersicht: Wortgenaues Formulieren

Zugang 2: Wortgenaues Formulieren		
Anzeichen im Verhalten	Ankerbeispiele	Erläuterungen
2.1 Generieren einer Schreibidee	a) Luka kündigt explizit an, dass er überlegen muss: „Erstmal muss ich ja überlegen.“	Vor dem ‚wortgenauen Formulieren‘ steht das Generieren einer Schreibidee. Auch für fünfjährige Kinder gehört dieser Schritt bereits zum Schreiben dazu – darauf deuten unterschiedliche Verhaltensweisen hin: (a) Luka sagt explizit, dass er überlegen muss. (b) Jan macht eine längere Pause (15 Sekunden und mehr fallen darunter). (c) Valeria begleitet ihr Nachdenken sprachlich, bevor sie den nächsten Gedanken formuliert. (d) Emilia hingegen plant ihren Text sogar, indem sie vor der eigentlichen Formulierung zunächst das nachfolgende Thema („Bananen“) kurz benennt.
	b) Jan überlegt 22 Sekunden, bevor er diktiert: „[22] Er hat eine giftige Warze. “	
	c) Valeria begleitet ihr Nachdenken sprachlich: „ Ja: und was jetzt [?] “	
	d) Emilia plant und benennt zuerst das Thema: „[2] Bananen. [2] Liebe Freundin, wollen wir Bananen essen?“	
2.2 Überarbeiten	a) Ramin überarbeitet das Verb: „ [1] Die Maus ist/spazierte ... “	Der Transformationsprozess von der inneren zur geschriebenen Sprache (vgl. Wygotski 1964), vom Gedanken zum Wort (vgl. Beisbart 1989) beinhaltet Überarbeitungsprozesse – auch in Bezug auf den Prätext als mentale Repräsentation (vgl. Wrobel 1995, S. 104f.): (a) Ramin nimmt eine punktuelle Überarbeitung vor, wenn er das sehr allgemeine „ist“ in das sehr viel präzisere „spazierte“ umwandelt. (b) Lasse nimmt sogar eine zweifache lexikalische Expansion. Er senkt nach „Und hat Krallen“ zunächst die Stimme und beendet seinen Satz. Plötzlich fügt er „an den Pfoten“ hinzu, und noch bevor die Skriptorin fertig geschrieben hat, überarbeitet er erneut, indem er das Adjektiv „spitze“ einfügt. (c) Im nächsten Beispiel verändert er den entstehenden Text sogar dreifach, wobei die Überarbeitungen hier umfassender und nicht allein auf einzelne Wörter bezogen sind. (d) Andre wiederum überarbeitet sehr gezielt und kommentiert seine Überarbeitung explizit: „Ich meine Frosch“. (e) Büsra Überarbeitung hingegen ist auf einer anderen Ebene angesiedelt. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit zugleich auf die Sprachform, wenn sie „ihm“ statt „ihn“ diktiert (vgl. Zugang 1; 1.6).
	b) Lasse überarbeitet während des Aufschreibens der Skriptorin zweifach: „ Und hat Krallen. (...) an den Pfoten. (...) spitze Krallen. “	
	c) Lasse überarbeitet dreifach: „ Dann ging die Maus (...) und denn sagte die M/wo/ denn sagte der Fuchs Wo TRIFFST du ihn denn gleich? “	
	d) Andre korrigiert sich explizit „[2] Kröte. [.] Ich meine Frosch. “	
	e) Büsra überarbeitet die Sprachform: „ Die Löwin hat ihn das/ ihm das beigebracht. “	

<p>2.3 Figurenrede markieren</p>	<p>Nikolas diktiert mit Begleitsatz: „[1] Und, und dann hat die Maus gesagt HILFE.“</p>	<p>Ein Leser kann weder hören noch sehen, wer gerade eine Äußerung tätigt. Diese Funktion müssen im Rahmen von Schriftlichkeit Begleitsätze übernehmen. Die Erinnerung an die unterschiedlichen Stimmen auf der CD fordert das zusätzlich heraus und unterstützt so die Transformation eines Musters von Mündlichkeit in die Schriftlichkeit.</p>
<p>2.4 Fragen nach genauen Ausdrücken</p>	<p>Marie hat den Namen des Mistkäfers vergessen: „Wie heißt das kleine Ding nochmal?“ S: Welches kleine Ding meinst du? M: W/ wo, was vorbeikommt mit dieser Kugel?</p>	<p>Nachfragen ist in einem solchen Fall eine sinnvolle Strategie der Problembewältigung. Dabei gelingt es Marie, ihre anfänglich sehr weite Frage auf Nachfrage der Skriptorin zu präzisieren. Maries Frage zeigt, dass sie sich der ‚Idee der Wörtlichkeit‘ implizit bewusst ist, denn sie weiß anscheinend, dass die Umschreibung „dieses kleine Ding“ den Anforderungen des dekontextualisierten Sprachgebrauchs nicht genügt.</p>
<p>2.5 Entscheidung für eine Formulierung auf Nachfrage</p>	<p>Marie weiß die Frage der Skriptorin genau zu beantworten: „UND er traf‘ oder ,er traf‘ ?“ M: Er traf [?]</p>	<p>Die Skriptorin war nicht sicher, was Marie diktiert hat, daher fragt sie nach. Marie kann ihre Aufmerksamkeit sofort auf die von der Skriptorin angebotenen Formulierungsalternativen richten. Sie hat das ‚Prinzip der Wörtlichkeit‘ verstanden und kann es in dieser Situation auch gezielt anwenden – eine Fokussierung der Aufmerksamkeit, die vielleicht über die Ebene der aktuellen Bewusstwerdung hinausgeht.</p>
<p>2.6 Vorlesen lassen, um inhaltlich daran anzuknüpfen</p>	<p>Lasse lässt sich die letzten beiden Sätze seines Textes vorlesen: „Nur jetzt das vorlesen, damit ich das weiß dann.“</p>	<p>Lasse interessiert in dieser Situation vor allem das Textende. Das möchte er hören, um inhaltlich daran anknüpfen zu können („... damit ich das weiß dann“). Er begründet zugleich sein Vorgehen, d. h., er reflektiert sein eigenes Handeln und tritt dabei in Distanz zu sich selbst. Das ist eine Besonderheit dieser Diktierszene und kein Merkmal für diesen Code.</p>
<p>2.7 Wiederholen von gerade Geschriebenem</p>	<p>David wiederholt noch einmal, was die Skriptorin bereits geschrieben hat, bevor er mit dem Diktieren fortfährt: „S : Dann hat die Maus gesagt [schreibt] – D: [3] Dann hat die Maus gesagt [1](...) fürchtet dich NUR.“</p>	<p> Davids Aufmerksamkeit ist auf das wortgenaue Formulieren gerichtet und die Wiederholung scheint ihm dabei zu helfen, einen geeigneten Schluss für die angefangene Satzkonstruktion zu finden.</p>

<p>2.8 Steht das da schon?</p>	<p>Timo will sichergehen, was bereits geschrieben wurde: „Hast auch schon das mit den Krallen?“ S: Hmhm. [S verneint] T: [3] <u>Er hat auch b/ KRALLEN.</u></p>	<p>Timo weiß nicht, ob er in seinem Text schon etwas über die Krallen vom Grüffelo diktiert hat. Da er sich nicht wiederholen möchte, andererseits nichts vergessen will, fragt er die Skriptorin.</p>
<p>2.9 Übergänge vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch gelingen</p>	<p>a) Lara formuliert zunächst im Sinne der Mündlichkeit, bevor sie zu einer schriftsprachlichen Formulierung übergeht: „Dass die Ma/ Die Maus [.] erschreckt sich“</p> <p>b) Marie korrigiert in dem Satz DANN WOLLEN WIR MAL GEHEN BEVOR DU DIR MESSER UND GABEL HOLST die zunächst ungewöhnliche Position des Wortes DIR: „(...) bevor du Messer und Gabel dir holst (...). Du dir Messer und Gabel holst.“ S: <i>Dann wollen wir mal gehen, bevor [?]</i> M: Du <u>dir</u> Messer und Gabel holst.</p>	<p>In beiden Beispielen gelingt der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit – im zweiten Fall im Zusammenspiel mit der Skriptorin: (a) Lara antwortet zunächst in einem freistehenden Nebensatz auf die Aufgabenstellung. Ihre Formulierung ist mündlicher Natur. (b) Bei Marie lässt sich ein solcher Übergang in Bezug auf die Syntax beobachten. Aber die Skriptorin macht vor dem Hintergrund ihrer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ beim Aufschreiben eine Pause nach ‚bevor‘. Marie gelingt es, zu einer dem schriftlichen Sprachgebrauch angemessenen Syntax überzugehen.</p>

Abb. 12: Tabellarische Übersicht: Wortgenaues Formulieren

2.3 Schriftzeichen auf dem Papier (Zugang 3)

„Schriftliche Äußerungen haben keine zeitliche, sondern eine räumliche Ausdehnung, sie sind nicht flüchtig, sondern konstant.“
(Hartmut Günther 1997, S. 64)

Die Spuren des Schreibens können die Kinder in der Diktiersituation Buchstabe für Buchstabe auf dem Papier entstehen sehen. Dabei werden ihre Erfahrungen mit dem dekontextualisierten Sprachgebrauch, die sie zeitgleich im kindlichen Rollenspiel sammeln können, um einen weiteren Bereich ergänzt. Können die Kinder dort vor allem erfahren, dass es Bedeutungsrepräsentationen gibt, die vom bezeichneten Gegenstand unabhängig sind, und dass es möglich ist, einen „zeichenhaft konstruierten Kontext“ (Andresen 2002a, S. 176) zu schaffen, nämlich den Kontext des jeweiligen Spiels, so kommt in der Diktiersituation als entscheidende Ebene die Abstraktion hinzu: Die Schriftzeichen auf dem Papier geben dem gesprochenen Wort eine sichtbare, mediale Entsprechung. Und diese Entsprechung, diese Vergegenständlichung ist nicht zu vergleichen mit einem gegenständlichen Referenzobjekt. Die Entsprechung ist symbolischer Natur.

Obleich viele Kinder aus ihrem Alltag mit Schrift vertraut sind – besonders diejenigen, denen vorgelesen wird –, wird kaum ein Kind den Prozess des Aufschreibens in einer vergleichbaren Situation erlebt haben. Entsprechend sind viele Kinder am Medium der Schriftzeichen interessiert. Sie fokussieren die Spuren des Schreibens, und zwar ohne den Transformationsprozess des Schreibens in den Blick zu nehmen – weder die Transformation von der inneren zur geschriebenen Sprache (vgl. Zugang 2: Wortgenaues Formulieren) noch die Transformation von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache (vgl. Zugang 4: Materialität des Schreibens).

Beobachtete Anzeichen für eine Fokussierung der Schriftzeichen

Das **Thematisieren einzelner Buchstaben** (3.1) ist beim Diktieren immer wieder zu beobachten. Häufig kennen Kinder vor allem die Buchstaben, die in ihrem eigenen Namen vorkommen. Andere Kinder sind in der Diktiersituation mit dem **Thematisieren der Wortlänge** beschäftigt (3.2). Sie orientieren sich dabei an der Anzahl der Buchstaben – ein Ausdruck von ‚singulärem begrifflichen Wissen‘ (vgl. Osburg 2002, S. 90). Vielleicht kann dies ein erster Schritt zur Ausbildung eines Wortbegriffes sein. Denn anders als im Lautstrom der gesprochenen Sprache, in dem linguistische Wörter als schriftbasierte Einheiten bekanntlich rein akustisch nicht zu identifizieren sind, können Kinder Wörter so als Einheiten kennenlernen,

die, durch Spatien begrenzt und aus mehreren Schriftzeichen bestehend, in der geschriebenen Sprache sichtbar sind.

Auch beim **Zählen von Zeilen, Wörtern oder Buchstaben** (3.3) steht der mediale Aspekt der Schrift im Fokus der Aufmerksamkeit. Manche Kinder zählen Buchstaben genauso wie Zeilen und Wörter; die Tätigkeit des Zählens steht im Vordergrund und anders als im vorangegangenen Code werden die Buchstaben von den Kindern nicht mit ihrem Namen benannt.

Darüber hinaus ist ein **selbstständiges Erkennen von Wörtern im Text** (3.4) zu beobachten. Viele Kinder im Vorschulalter haben einen Zugang zum logographemischen Schreiben, d. h., sie haben Wörter (z.B. ihren eigenen Namen) anhand markanter Merkmale im Schriftbild gespeichert; sie können bestimmte Schriftzüge wiedererkennen und auf diese Weise richtig bezeichnen. Auch die Diktiersituation fordert manche Kinder zu einem logographemischen Wiedererkennen von Wörtern heraus. Durch das laute Mitsprechen während des Aufschreibens wissen sie, welches Wort gerade geschrieben wird. Dies kann dazu führen, dass ein Kind sich einzelne Zeichenfolgen (Wörter) einprägt und diese entsprechend im geschriebenen Text wiederkennt.

Kinder, die synthetisierend **selbst lesen** können (3.5), sind bereits einen Schritt weiter. Sie lesen aus dem bereits Geschriebenen vor, wobei ihr Lesen weder im Zusammenhang mit dem wortgenauen Formulieren zu stehen scheint, noch scheint es ihnen darum zu gehen, die Materialität des Schreibens zu verstehen. Vielmehr tun sie, was auch Schriftkundige tun, wenn sie auf Schrift blicken: Sie lesen sie, auch wenn der Akt des Dekodierens noch alles andere als Routine ist und sie auf kognitiver Ebene stark herausfordert.

Tabellarische Übersicht: Schriftzeichen auf dem Papier

Zugang 3: Schriftzeichen auf dem Papier		
Anzei- chen im Verhalten	Ankerbeispiele	Erläuterungen
<p>3.1 Einzelne Buchstaben thematisieren</p>	<p>Jonah hat Grüffelo Maus Schlange Fuchs Eule Baum Gras diktiert, als er auf einzelne Buchstaben zu sprechen kommt: „Jetzt hab ich schon drei Wörter mit Ce.“ J: Eins, zwei, drei. [zeigt auf MAUS, SCHLANGE, FUCHS] S: Fuchs, Schlange [2] Zwei, ne [?] J: Hm. [1] Nee. Eins, zwei, drei, vier. [zeigt auf MAUS, SCHLANGE, FUCHS, GRAS] S: Mit m Ce [?] J: Ja. [1] Äh, mit n eS.</p>	<p>Jonah verwechselt das ‚S‘ zunächst mit dem Buchstaben ‚C‘, kann dies dann sogar selbst korrigieren: „Äh, mit n eS.“ Er ist damit beschäftigt, gleiche Buchstaben in den aufgeschriebenen Wörtern zu identifizieren, und zu zählen, wie viele der Wörter diesen Buchstaben enthalten. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Identifikation der Buchstaben und nicht auf dem Zählen, wenngleich das Zählen von Zeilen, Wörtern oder Buchstaben (3.3) für diesen Ausschnitt auch zutrifft. Die Bedeutung der Wörter scheint eher nebensächlich zu sein – vielleicht weiß Jonah nicht einmal, um welche Wörter es sich handelt. Somit geht es nicht um den Transformationsprozess beim Schreiben und darum, wie das Diktierte aufs Papier gelangt. Vielmehr scheint Jonah die mediale Ebene völlig losgelöst vom Bedeutungsaspekt von Sprache zu betrachten. Im Fokus seiner Aufmerksamkeit stehen einzelne Buchstaben als Teil von Buchstabengruppierungen (Wörtern).</p>
<p>3.2 Die Wortlänge thematisieren</p>	<p>Jonah hat die Wörter ÜBERLEGEN, NILPFERD, HANDY, HAUS, LÖWE, SEE, LÖWIN, SONNENBRILLE diktiert, als er Folgendes sagt: „Aber die waren die kürzesten Namen, finde ich.“ J: Aber die waren die kürzesten Namen, finde ich. [zeigt auf HAUS, LÖWE, SEE] (...) Das waren die aller kürzesten. Und [21] <u>Fisch</u>. S: <i>Fisch</i>. J: Oh, das ist der alleraller kürzeste Name. Da muss man nur ein eF, ein S und ein Ce und ein Ha, mehr nicht.</p>	<p>Jonah betrachtet geschriebene Wörter (er selbst spricht von ‚Namen‘) unter dem Fokus der Wortlänge. Dabei macht er die Anzahl der Buchstaben – und nicht die Wortbedeutung – zu seinem Entscheidungskriterium: „Da muss man nur ein eF, ein S und ein Ce und ein Ha, mehr nicht.“⁵⁰ Das ist insofern interessant, als dass Kinder am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit die Länge eines Wortes häufig nach seiner Bedeutung beurteilen (vgl. dazu das Beispiel von ‚Kuh‘ und ‚Piepvögelchen‘ bei Bosch (1984), bei dem die Kinder ‚Kuh‘ als das längere Wort ansehen, weil die Kuh größer ist). Das könnte möglicherweise anders sein, wenn Kinder beim Diktieren häufiger – implizit – erfahren, dass z.B. ‚Haus‘ ein kurzes Wort ist, ‚Sonnenbrille‘ hingegen ein langes, so wie möglicherweise Jonah in dieser Situation.</p>

<p>3.3 Zählen von Zeilen, Wörtern oder Buchstaben</p>	<p>Valeria zählt während des Diktierens mehrfach die Anzahl der geschriebenen Zeilen: „So, jetzt muss ich mal gründlich zählen.“ V: (...) Eins, zwei, (...) achtzehn, neunzehn. [lacht] (...) Oh Mann, ist das aber viel gewesen.</p>	<p>Valeria freut sich darüber, wie viel sie geschrieben hat und hat mit der geschriebenen Zeile eine für Vorschulkinder eher untypische, für Schriftlichkeit jedoch übliche Einheit gewählt. Die Bedeutung des Aufgeschriebenen sowie der Prozess der Transformationsprozess des Schreibens scheinen für sie dabei weniger interessant zu sein. Sie fokussiert die Schriftzeichen auf dem Papier, und zwar ausschließlich auf medialer Ebene.</p>
<p>3.4 Selbstständiges Erkennen von Wörtern im Text</p>	<p>Nachdem die Skriptorin zum zweiten Mal ‚GRÜFFELO‘ aufgeschrieben hat, zeigt Valeria auf den Textanfang: „Da steht ‚GRÜFFELO‘.“ S: Genau. Woher erkennst du das [?] V: [3] Du hast hier auch eben ‚GRÜFFELO‘ geschrieben. (...). Da ist das gleiche.</p>	<p>Valeria kann genau sagen, wie sie vorgegangen ist. Sie hat sich gemerkt, wo zum ersten Mal ‚Grüffelo‘ steht: „Du hast hier auch eben ‚GRÜFFELO‘ geschrieben.“ Dann hat sie beide Schriftbilder miteinander verglichen: „Da ist das gleiche.“ Dass es sich ausgerechnet um das Wort ‚Grüffelo‘ handelt, ist im Kontext der Geschichte sicherlich kein Zufall, schließlich hat diese Figur eine ganz zentrale Bedeutung für die Geschichte. Gleichwohl stehen die Schriftzeichen – und nicht der Transformationsprozess des Schreibens – hier im Vordergrund. Möglich ist, dass sie das Wort auch schon vor dem erstmaligen Aufschreiben aus anderen Zusammenhängen kannte.</p>
<p>3.5 Selbstlesen</p>	<p>Fleur liest im März der Vorschulklasse (!) den Anfang ihres Textes: „Da:ss da::ss [3] Wo ist das ‚d‘?“ F: Dass d e r [leise] M: au s ge:za:/ ge:za:gt: h a: t t : a:ss da::ss [3] Wo ist das ‚d‘ ? [F liest] S: Da. Dar:f F: Dar:f. [2] Ich möchte gar nicht lesen.</p>	<p>Fleur ist schon viel weiter im Text, als sie plötzlich beginnt, den ersten Satz ihres Textes langsam und lautierend vorzulesen (DASS DIE MAUS GESAGT HAT: „DA DARF ...“). Das Lesen steht dabei nicht im Zusammenhang mit ihrem Formulierungsprozess, vielmehr scheint Fleur einfach ausprobieren zu wollen, ob sie das Geschriebene lesen kann. Die kleine Ungenauigkeit bei ‚der‘ überliest sie, statt DA liest sie DASS. Sie bemerkt diesen Fehler und fragt nach dem Buchstaben ‚D‘, denn dort vermutet sie ihre Unsicherheit – ein sinnvolles Problemlöseverhalten. Schließlich stellt Fleur fest, dass sie gar nicht lesen möchte – fast so, als sei es einfach nur passiert. Sie nutzt die Schriftzeichen auf dem Papier so, wie jeder Schriftkundige es tun würde: Fleur liest.</p>

Abb. 13: Tabellarische Übersicht: Schriftzeichen auf dem Papier ⁵⁰

⁵⁰ Mit dem Benennen der Buchstaben muss hier auch das Thematisieren einzelner Buchstaben (3.1) kodiert werden. Der Ablauf macht allerdings deutlich, dass das, was Jonah macht, über die Ebene der Buchstaben hinausgeht und stärker am Wort bzw. an der Länge des Wortes als am einzelnen Buchstaben orientiert ist. In solchen Fällen erfolgt eine doppelte Kodierung.

2.4 Materialität des Schreibens (Zugang 4)

Das Schreiben hat eine eigene Materialität, die nicht losgelöst von den Schriftzeichen zu sehen ist, die aber weit über die mediale Ebene hinausreicht: Es geht um den Transformationsprozess, der sich sozusagen im Akt des Schreibens materialisiert.

Die Materialität des Schreibens ist an den medialen Aspekt des Schreibens gebunden. Insofern weist sie inhaltlich über die ‚kommunikative Funktion von Schrift‘ (vgl. Downing 1984, S. 36) hinaus: Schließlich geht es für die Kinder nicht allein darum, zu verstehen, *dass* Bedeutungen auf dem Papier festgehalten werden können, sondern vor allem darum, *wie* dies geschieht – und dieses *Wie* meint nicht die Ebene der Phonem-Graphem-Korrespondenzen. *Im Zentrum des Interesses steht vielmehr der Transformationsprozess von der gesprochenen/äußeren Sprache (dem Diktierten) zur geschriebenen Sprache.* Das ist ein wesentlicher Unterschied zum wortgenauen Formulieren, bei dem der Transformationsprozess von der inneren zur geschriebenen Sprache im Vordergrund steht.

Wenn ein Kind also wissen möchte, warum die Skriptorin etwas auf bestimmte Weise notiert hat, dann steht dahinter die Frage, wie die Verschriftung des Diktierten funktioniert. Man könnte sagen, es geht den Kindern um handwerkliche Aspekte des Schreibens, die zugleich auch auf den Transformationsprozess von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache bezogen sind. Diese Umwandlung des Diktierten in Schriftzeichen – die Verschriftung – übernimmt die Skriptorin für die Kinder. Trotz dieser Rollenverteilung deuten vielfältige Anzeichen darauf hin, dass die Kinder nicht nur eigene Vorstellungen davon haben, wie das Diktierte aufs Papier kommt, sondern dass sie die Diktiersituation auch nutzen, um *den Transformationsprozess von der gesprochenen Sprache zur geschriebenen Sprache, vom Diktierten zum Geschriebenen* – besser oder überhaupt – zu verstehen. Im Unterschied zu den Schriftzeichen auf dem Papier (Zugang 3) bleibt die Aufmerksamkeit der Kinder also nicht auf die mediale Seite beschränkt, sondern sie fokussieren zugleich die Rückbindung an das mündliche Diktierte.

Beobachtete Anzeichen für die Materialität des Schreibens

Einige Kinder werden auf die **Menge der Buchstaben in Relation zum Gesprochenen** aufmerksam (4.1). Mit der räumlichen Ausdehnung der Schriftzeichen auf dem Papier findet die Langsamkeit des Schreibens für die Kinder auch eine optische Entsprechung – die einige von ihnen kommentieren. Auf einer höheren Ebene der Abstraktion bewegen sich Kinder beim **Erfragen, warum etwas auf bestimmte Art notiert wird** (4.2). Dass es beim Schreiben bestimmte Konventionen gibt, können sie in der Diktiersituation im Verhalten der Skriptorin

beobachten. Fragen, die sie diesbezüglich stellen, lassen sich als Bemühen deuten, den Transformationsprozess des Diktierten in die Schriftsprache zu verstehen. Dabei sind *drei* Bereiche zu unterscheiden (4.2.1 bis 4.2.3): Das **Thematisieren von Satzzeichen** (4.2.1), bei dem die Kinder die Funktionsweise von Punkten, Anführungszeichen oder anderen Satzzeichen erfragen. Schließlich wissen sie, dass die Skriptorin beim Verschriften nach dem ‚Prinzip der Wörtlichkeit‘ verfährt, und Satzzeichen haben sie nicht diktiert. Das setzt allerdings voraus, dass die Kinder Buchstaben von anderen Schriftzeichen unterscheiden können.

Wer spricht, kann das Gesagte im Nachhinein leicht korrigieren, indem er weitere Erklärungen hinzufügt. In der Mündlichkeit hinterlassen solche nachträglichen Änderungen keine Spuren. In der Schriftlichkeit ist das anders. Nichtgemeintes wird in der Regel durchgestrichen, Änderungen werden im bereits Fixierten vorgenommen, was deutlich sichtbare Spuren auf dem Papier hinterlässt. Kindern fallen solche Änderungen auf und sie fragen nach einer Erklärung bzw. sie **thematisieren das Durchstreichen** (4.2.2). Dabei richten sie ihre Aufmerksamkeit auf eine für das Schreiben typische Handlung, in der sich der Transformationsprozess vom gesprochenen Wort zum geschriebenen Wort materialisiert – eine Möglichkeit für implizites Lernen, die einerseits an das Medium der Schriftzeichen gebunden ist, zugleich aber auch auf den Transformationsprozess gerichtet ist – und damit die Materialität des Schreibens betrifft.⁵¹

Bei der **Anordnung der Zeichen auf dem Papier** (4.2.3) verhält es sich ähnlich. Es gibt bestimmte Konventionen, wie die Schriftzeichen beim Schreiben auf dem Papier angeordnet werden. So ist die Schreibrichtung im Deutschen innerhalb einer Zeile von links nach rechts festgelegt, die Zeilen werden von oben nach unten angeordnet und an den Rändern wird oben, unten und an beiden Seiten normalerweise ein Rand gelassen, der nicht beschrieben wird. In der Rolle des Textproduzenten müssen viele Schreibanfänger mit diesen Konventionen allerdings noch vertraut werden. Beim Diktieren haben sie die Möglichkeit, zu beobachten, wie die Zeichen nach und nach auf dem Papier angeordnet werden.

⁵¹ Dass Kinder beim Diktieren das Durchstreichen als zum Schreiben dazugehörig beobachten können, ist insbesondere deshalb interessant, weil nicht nur Schreibanfänger, sondern auch viele ältere Schüler die Vorstellung haben, dass gute Texte möglichst sofort in der Endfassung auf das Papier gebracht werden sollten. Diese Auffassung wird im Unterricht teilweise sogar noch verstärkt, wenn sauber geschriebene Texte, in denen möglichst wenig durchgestrichen ist, als besonders gelungen hervorgehoben werden. Beim Diktieren können die Kinder demnach schon sehr früh die Erfahrung machen, dass (sauberes) Durchstreichen zum Schreiben dazugehört, nämlich als eine Praxis des Schriftgebrauchs, die auf dem Papier sichtbare Spuren hinterlässt. Das kann sogar dazu führen, dass Kinder die Skriptorin beim Diktieren explizit dazu auffordern, Wörter in ihrem Text durchzustreichen.

Anders als bei einem fertigen Buchtext stellt die Teilhabe am Entstehungsprozess eine besondere Lernchance dar. Die Fragen der Kinder machen deutlich, dass sie versuchen, die geltenden Konventionen für die Anordnung der Schriftzeichen auf dem Papier zu verstehen – und ihre Fragen entstehen besonders bei Verstoß gegen eine geltende Konvention. Diesem Aspekt der ‚Räumlichkeit‘ spricht auch Schmid-Barkow (2009, S. 208) eine wichtige Aussagekraft für frühe Annäherungen an Schriftlichkeit zu.

Bei der **Aufforderung zum Vorlesen: Verbindung Geschriebenes – Vorgelesenes** (4.3) sind die Kinder auf ganz andere Weise mit der Materialität des Schreibens beschäftigt. Sie lassen sich eine Textstelle von der Skriptorin vorlesen, jedoch nicht, um im Sinne des wortgenauen Formulierens inhaltlich daran anknüpfen zu können (vgl. auch 2.6) oder um zu überprüfen, ob die Skriptorin das Diktierte richtig aufgeschrieben hat. *Im Vordergrund steht vielmehr die grundlegende Erfahrung, dass das Diktierte tatsächlich durch die Schrift auf dem Papier festgehalten werden kann und dass die Zeichen auf dem Papier tatsächlich bestimmten gesprochenen Wörtern entsprechen. Die Kinder versuchen somit die Aufzeichnungsfunktion der Schrift zu verstehen.* Sie sind an dem Zusammenhang zwischen Geschriebenem und laut Vorgelesenem interessiert.

Die Schreibtätigkeit mitzudenken (4.4) ist ein weiteres Anzeichen für die Materialität des Schreibens. Denn obwohl eigentlich die Skriptorin für den graphomotorischen Aspekt des Schreibens verantwortlich ist, sind auch einige diktierende Kinder mit diesem Aspekt beschäftigt. Sie fordern beispielsweise den Stift von der Skriptorin, um sich eigenhändig am Prozess des Aufschreibens zu beteiligen und richten ihre Aufmerksamkeit auf den Prozess der Transformation vom Gesprochenen zum Geschriebenen, und zwar indem sie **selbst schreiben** (4.4.1) oder indem sie in ihrem Verhalten zu erkennen geben, dass sie **Schreiben als Abschreiben** verstehen (4.4.2).

Tabellarische Übersicht: Materialität des Schreibens

Zugang 4: Materialität des Schreibens		
<i>Anzeichen im Verhalten</i>	<i>Ankerbeispiele</i>	<i>Erläuterungen</i>
<p>4.1</p> <p>Menge der Buchstaben in Relation zum Gesprochenen thematisieren</p>	<p>David wundert sich darüber, wie viele Zeichen bei dem diktierten Satz DER LÖWE WOLLTE SIE KÜSSEN auf dem Papier stehen: „Hahaha, so lange?“</p>	<p>Davids Kommentar „Hahaha, so lange?“, den er durch eine Zeigegeste unterstützt, macht deutlich, dass er seine Aufmerksamkeit auf den Transformationsprozess vom diktierten zum geschriebenen Wort richtet.</p>
<p>4.2</p> <p>Erfragen, warum etwas auf bestimmte Art notiert wird</p> <p><i>Thematisieren von Satzzeichen (4.2.1)</i></p>	<p>Als die Skriptorin das Satzende mit einem Punkt markiert, wird Timo darauf aufmerksam und fragt nach: „Warum schreibst du (...) einen Punkt?“</p> <p>T: (...) Damit du weißt, wo wir dann aufgehört haben?</p> <p>S: Genau.</p> <p>T: Und damit wir das nicht durcheinander bekommen?</p>	<p>Timo möchte nicht nur wissen, warum die Skriptorin „wenn es zu Ende ist, einen Punkt“ schreibt, er hat sogar selbst schon eigene Hypothesen dazu entwickelt, warum es beim Schreiben Punkte gibt: Damit man weiß, wo man aufgehört hat; damit man nicht durcheinander kommt. Nicht alle Kinder äußern im gleichen Atemzug solche erklärenden Vermutungen. Einige fragen auch nur danach, was Punkte, Kommata oder Redezeichen bedeuten.</p>
<p><i>Thematisieren des Durchstreichens (4.2.2)</i></p>	<p>Lasse überarbeitet den Satz WA- RUM SCHREIBST DU DIR DENN NICHT SELBST LIEBES- BRIEFE. Die Skriptorin streicht DENN durch: „Warum hast du hier n Strich gemacht?“</p>	<p>Lasses Reaktion auf das durchgestrichene Wort zeigt, dass er das Vorgehen der Skriptorin verstehen möchte, denn er hat sich nicht anders verhalten als zuvor, und trotzdem streicht die Skriptorin ein Wort in seinem Text durch. Die Wörtlichkeit gerät so in den Fokus.</p>

<p><i>Thematisieren der Anordnung der Zeichen auf dem Papier</i> (4.2.3)</p>	<p>a) Die Skriptorin schreibt die letzten Buchstaben sehr gedrängt auf. Timo fragt nach: „Kannst du auch weiter hier schreiben?“ T: Was steht da denn? S: Geschrieben. [liest vor] T: Kannst du auch weiter hier schreiben? [zeigt auf den Anfang der nächsten Zeile]</p> <p>b) David möchte wissen, warum ‚Mädchen‘ über dem Wort ‚Löwe‘ notiert wird: „Häh, so ist das hier?“ S: Ja, ich hab es drübergeschrieben, weil ich/ das war/ ich hatte ja Löwe schon geschrieben, weißt du?</p>	<p>Beim Schreiben werden die Schriftzeichen linear von links nach rechts und von oben nach unten auf dem Papier angeordnet. Das Abweichen von dieser Norm lässt die Kinder aufmerksam werden: (a) Timo möchte wissen, ob das Wort GESCHRIEBEN überhaupt zu lesen ist. Auch wenn die Skriptorin es ihm vorlesen kann, scheint er mit der gewählten Lösung nicht ganz zufrieden zu sein. Er hat bereits eine eigene Hypothese ausgebildet, wie es vielleicht besser ginge. (b) David fügt das Wort ‚Mädchen‘ erst hinzu, als UND DANN WAR DA EIN LÖWE bereits auf dem Papier steht, daher schreibt die Skriptorin das Wort ‚Mädchen‘ über das Wort ‚Löwe‘. Die Fragen von Timo und David lassen sich als Versuche deuten, die für das Schreiben geltenden Konventionen besser zu verstehen.</p>
<p>4.3. Aufforderung zum Vorlesen: Verbindung Geschriebenes – Vorgelesenes</p>	<p>Martin lässt sich erst seinen Text, dann bestimmte Wörter vorlesen: „Les mal jetzt alles. Ich möchte das mal hören.“ S: Der Löwe (...) Der Löwe sitzt gemütlich im Gras. [liest vor] M: Und da? S: Wo? M: Da? Ich will das. NUR das. S: Im Gras. M: Ach.</p>	<p>Martin scheint verstehen zu wollen, wie das Vorgelesene der Schrift zuzuordnen ist. Dabei spielt die die Bedeutungsebene eine eher untergeordnete Rolle. Im Fokus steht hier die Aufzeichnungsfunktion von Schrift, der Zusammenhang zwischen Geschriebenem und Vorgelesenem. Was Martin diktiert hat, steht nicht nur auf dem Papier, es lässt sich auch vorlesen: diktieren, aufschreiben, Aufgeschriebenes lesen als Möglichkeit, dem Transformationsprozess des Schreibens auf die Spur zu kommen.</p>
<p>4.4. Die Schreibtätigkeit mitdenken <i>Selbst schreiben</i> (4.4.1)</p>	<p>Lasse diktiert den Satz DA MUS-STE DER GEIER SELBER VOR-LESEN und möchte den Punkt am Satzende eigenhändig notieren: „Darf ich gleich n kleinen Punkt machen?“</p>	<p>Lasses Frage macht nicht nur sein implizites Wissen deutlich, sie zeigt zugleich sein Interesse an den Schriftzeichen und ihrer Produktion – und sein Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Selbst den Punkt zu setzen ist seine Möglichkeit, an dem handwerklichen Aspekt des Schreibens teilzuhaben.</p>

<p><i>Schreiben als Abschreiben verstehen</i></p> <p>(4.4.2)</p>	<p>Martin versucht bei seiner ersten Diktiergelegenheit zu verstehen, wie die Schreibaufgabe gemeint ist: „Ich schreib das dann nach [?]“ B: Ich schreib es für dich. Ok [?] M: Ich schreib es dann nach [?] [1] Das kann ich. Nachschreiben. B: Ok. Ich schreib es für dich auf. M: Aber nicht in Schreibschrift. B: Nee, ich schreib in Druck-schrift. M: In normal. So wie die [.] das eigentlich auch immer machen. B: Gut. M: [2] DU machst das. [.] Ich mach das nach.</p>	<p>Martin weiß, dass er ‚nachschieben‘ kann. Dass er damit eigentlich ‚Abschreiben‘ und nicht das Nachfahren der bereits von der Skriptorin geschriebenen Buchstaben meint, zeigt sich am Ende dieser Diktierszene, als Martin mit dem ‚Nachschreiben‘ beginnt. Er kann nicht nur sein Können gut einschätzen, er fordert auch sehr selbstbewusst die Schriftart, die er am besten schreiben kann. Martin hat eine erste Vorstellung vom Schreiben entwickelt, die auf aktive Erfahrungen mit dem Gebrauch von Schrift zurückzuführen sind. Der Transformationsprozess ist hier auf ein Kopieren von Schriftzeichen reduziert.</p>
<p><i>Das Aufschreiben der Skriptorin instruieren</i></p> <p>(4.4.3.)</p>	<p>Lasse beginnt mit „Und der Löwe“, korrigiert dann aber sofort: „Und der Löwe, nee, oh Schiet, streich das mal kurz durch. [2] BEIDES. Alles.“ B: ‚Und‘ auch. Hm. L: [3] Hm, warte mal. [2] <u>Und da musste das PFERD vorlesen [?], was der MISTkäfer geschrieben hat. [CD]</u></p>	<p>Lasse leitet seine inhaltliche Überarbeitung mit einem Hinweis ein, der die manuelle Ebene des Schreibens und zugleich den Transformationsprozess vom Diktieren zum Geschriebenen betrifft: „(, nee, oh Schiet, streich das mal kurz durch. [2] BEIDES. Alles.“ Er nimmt an dieser Stelle die Perspektive der Skriptorin ein und antizipiert die für das schriftliche Überarbeiten notwendige Handlung des Durchstreichens.</p>
<p>4.5.</p> <p>Ausdrucks-möglichkeiten für paraverbale Eigenschaften von Sprache erfragen</p>	<p>Lasse möchte das laute Brüllen des Löwen im Hörspiel in seinen Text aufnehmen und erkundigt sich daher während des Diktierens nach der Möglichkeit des ‚lauten Schreibens‘: „Ob du da ganz LAUT schreibest kannst?“ L: Ob du auch so laut, wie er in der CD schreit, ob du so laut auch das da drauf schreiben kannst.</p>	<p>Lasse hat das Brüllen des Löwen auf der CD sehr beeindruckt. Entsprechend sucht er nach einem Weg, die Lautstärke als eine dem gesprochenen Wort innewohnende Eigenschaft in die Schriftlichkeit hineinzutransformieren. Anders als bei anderen Codes dieser Kategorie geht es hier nicht allein um die Verschriftung des Diktieren. Lasses Frage ist auch an die innere Sprache gebunden – sie geht aber über das wortgenaue Formulieren hinaus, weil Lasse den Transformationsprozess des Schreibens in Bezug auf die Möglichkeiten des Mediums und damit die Materialität des Schreibens in seine Überlegungen mit einbezieht.</p>

Abb. 14: Tabellarische Übersicht: Materialität des Schreibens

3 Der Blick auf die Gruppe der Kinder

Der nun folgende Auswertungsteil fragt nach Häufigkeiten und erfolgt somit in quantitativer Absicht. Da die Anlage der Studie grundsätzlich qualitativer Art ist, kann es an dieser Stelle nicht darum gehen, allgemeingültige Erkenntnisse abzuleiten. Denn ein solches Unterfangen wäre bei einer Datengrundlage von 132 transkribierten Diktiersituationen, die von 33 Kindern stammen, von vornherein zum Scheitern verurteilt. Alle Aussagen, die ich nachfolgend treffe, geschehen immer in dem Bewusstsein, dass die Reichweite auf die Gruppe der 33 Kinder, die an dieser Studie teilgenommen haben, begrenzt ist. Und trotzdem hat dieser quantitativ orientierte Auswertungsteil seine Berechtigung, denn auch die Häufigkeiten im Diktierverhalten der Kinder haben eine Aussagekraft in Bezug auf die frühen Zugänge zu Schriftlichkeit.

3.1 Kurzübersicht: Ausgewählte Merkmale der Kindertexte

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Analyse der Transkripte der Diktiersituationen. Das mag bei der Untersuchungsfrage *Auf welche Aspekte von Schriftlichkeit richten Kinder am Übergang von der Mündlichkeit ihre Aufmerksamkeit?* auf den ersten Blick etwas überraschen. Schließlich haben gerade die Texte der Kinder eine große Aussagekraft, wenn es darum geht, die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit in dieser Phase des Übergangs besser zu verstehen. Beides – eine Auswertung der Texte sowie der Diktierszenen – kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden. Daher möchte ich in diesem Kapitel lediglich einen kurzen Überblick über die 126 entstandenen Texte geben – sechsmal (von 132) haben Kinder auch nichts diktiert. Dieser Überblick ist dabei auf wenige formale Merkmale beschränkt.

Für Kinder am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit besteht eine große Herausforderung darin, den sympraktischen, situationsgebundenen Sprachgebrauch zu überwinden. Nicht allen Kindern gelingt es, Sprache in der Diktiersituation so zu verwenden, dass sie alle Informationen, die für das Verständnis des Gemeinten eigentlich nötig wären, auch explizit formulieren. Dann entstehen Wortsammlungen oder syntaktisch unvollständige Konstruktionen wie ‚DAS MIT DEM NILPFERD‘, die eher an einen Hörer als an einen Leser gerichtet sind. Das heißt aber keinesfalls, dass die Kinder nicht dazu in der Lage sind, selbst in solch syntaktisch unvollständigen Konstruktionen komplexe Gedanken zum Ausdruck zu bringen (vgl. den Text von Julius in der Tabelle; drittes Beispiel zweite Zeile von

oben). Ein Grund dafür ist möglicherweise die Formulierung ‚was DIR wichtig ist‘ aus der Aufgabenstellung – eine Formulierung, die gerade nicht offenkundig Schriftsprachlichkeit impliziert (zur Begründung der Aufgabenstellung vgl. Kapitel II, 1.3).

	Löwe 1	Löwe 2	Grüf- felo	Frosch	Sum- me
Wörtersammlungen, z.B. • GRÜFFELO MAUS SCHLANGE FUCHS EULE BAUM GRAS BODEN STEINE FELSEN (JONAH)	4	2	2	2	10
Syntaktisch unvollständige Konstruktionen, z.B. • MIT DEN AFFEN. (JOSH) • DASS DIE NICHT LACHEN. DIE BEIDEN FREUNDE. (SVEN) • DASS DER GRÜFFELO KOMMT UND DIE ANDE- REN TIERE AUFFRESSEN MÖCHTE. UND DASS DIE MAUS ALLE TIERE ANLÜGT. UND DASS DIE MAUS ALLEN TIEREN SAGT, DASS DER GRÜF- FELO SO AUSSIEHT, ALS OB ES IHN WIRKLICH GIBT. (JULIUS)	2	3	6	8	19
Kinder haben nichts diktiert	3	1	2	0	6

Abb. 15: Wörtersammlungen und andere Besonderheiten der Texte

In den insgesamt 132 Diktiersituationen haben die Kinder demnach sechsmal nichts diktiert (5%). Zehn Texte sind Ansammlungen einzelner Wörter (8%), und in 19 Texten verwenden die Kinder syntaktisch unvollständige Konstruktionen (14%). Diese drei Bereiche machen insgesamt etwa ein Viertel der entstandenen Schriftstücke aus. Die anderen, weitaus meisten Kindertexte haben hingegen erzählenden Charakter. Sie geben die Handlung der Geschichten wieder, wobei unterschiedliche Handlungsschritte teilweise einfach benannt werden (auch, aber nicht nur in ihrer linearen Abfolge). Zum Teil entfalten Kinder aber auch einzelne Handlungsschritte. Vereinzelt kommentieren die Texte den Inhalt der Geschichten. Einige Texte sind in Kapitel II, 4 *Der Blick auf einzelne Diktierszenen* abgedruckt, und zwar im Zusammenhang mit den dort interpretierten Diktierszenen.

3.2 Übersicht über das Diktierverhalten in der Gesamtgruppe der Kinder

Nachdem in Kapitel 2 das Spektrum der möglichen Zugänge zu Schriftlichkeit vorgestellt wurde, stellte sich nun die Frage, wie häufig die Kinder welchen Zugang nutzen und an welchen Verhaltensweisen dies in Bezug auf die Gesamtheit der transkribierten Diktiersituationen besonders häufig zu erkennen ist. Dementsprechend lassen sich folgende Leitfragen für die beiden nachfolgenden Abschnitte formulieren:

- *Auf welche Aspekte von Schriftlichkeit richten Kinder häufig, auf welche eher selten ihre Aufmerksamkeit? (vgl. Kapitel II, 3.2.1)*
- *An welchen Verhaltensweisen ist dies besonders häufig zu erkennen? (vgl. Kapitel II, 3.2.2)*

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden aus forschungspragmatischen Gründen nur die Transkripte von den Kindern einbezogen, die zu allen vier Erhebungszeitpunkten anwesend waren, also 13 Kinder der Hörbuchklasse und 20 Kinder der Buchklasse – das sind insgesamt 132 Transkripte.⁵²

An dieser Stelle sei eine grundlegende Erkenntnis dieser Arbeit bereits vorweggenommen, denn sie erklärt, warum die nachfolgende Auswertung nicht zwischen der Hörbuch- und der Buchklasse differenziert. Der Blick in die Breite des Materials führte nämlich zu dem Ergebnis, dass sich die Hörbuch- und die Buchklasse in Bezug auf den Prozess des Diktierens nicht wesentlich unterscheiden.⁵³ Diese Aussage wurde, ebenso wie alle Aussagen in Kapitel II, 3.3, statistisch in verschiedenen Signifikanztests bestätigt – in dem Wissen, dass die Anzahl von

⁵² Insgesamt wurden dabei 3375 Kodierungen vorgenommen. Da das Spektrum der möglichen Zugänge zu Schriftlichkeit an einer etwas größeren Anzahl von Transkripten entwickelt wurde, sind dabei vereinzelt auch Transkripte herausgefallen, in denen ein Kind sich mit einem eher selten beachteten Phänomen auseinandersetzt. Das lässt einige ohnehin selten auftretende Codes noch seltener erscheinen. Einige Überprüfungen zeigten aber, dass sich daraus keine wesentlichen Veränderungen in Bezug auf die Gewichtung der Zugänge zu Schriftlichkeit ergeben hätten.

⁵³ Auf den ersten Blick besteht ein kleiner Unterschied zwar darin, dass die Buchklasse in Bezug auf die Gesamtheit der Kodierungen zu 30% mit dem *wortgenauen Formulieren* beschäftigt ist, während die Hörbuchklasse dies zu 42% tut. Dieser Unterschied von 12% findet sich in umgekehrter Weise beim *Formaspekt von Sprache*, wenn die Hörbuchklasse mit 55% vertreten ist, während die Kinder der Buchklasse zu 67% damit beschäftigt sind. In Anbetracht der relativ geringen Anzahl der Kinder in beiden Gruppen sowie der Tatsache, dass es in beiden Klassen einzelne Kinder sind, die auf Grund ihrer hohen Aktivität den jeweiligen prozentualen Anteil in die Höhe treiben, ist dieser Unterschied jedoch zu vernachlässigen.

33 Kindern sehr gering ist, um verallgemeinernde Aussagen treffen zu können.⁵⁴ Die statistische Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass in den folgenden Bereichen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Klassen bestehen, was bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner oder gleich 5% der Fall gewesen wäre ($p < .05$):

- Gesamtaktivität: ($t = -.680$; $df = 31$; $p = .502$)
- Formaspekt: ($t = .053$; $df = 31$; $p = .958$)
- Wortgenaues Formulieren: ($t = -1.478$; $df = 16.190$; $p = .159$)⁵⁵
- Schriftzeichen auf dem Papier: ($t = .547$; $df = 31$; $p = .588$)
- Materialität des Schreibens: ($t = -.637$; $df = 31$; $p = .529$)

Daher werde ich die nun folgenden Ausführungen auf die Gesamtgruppe der Kinder beziehen, anstatt nach Klassen zu unterscheiden.

3.2.1 Worauf richten Kinder häufig ihre Aufmerksamkeit?

Die Verteilung der im Datenmaterial beobachteten Zugänge zu Schriftlichkeit ist in folgendem Schaubild dargestellt:

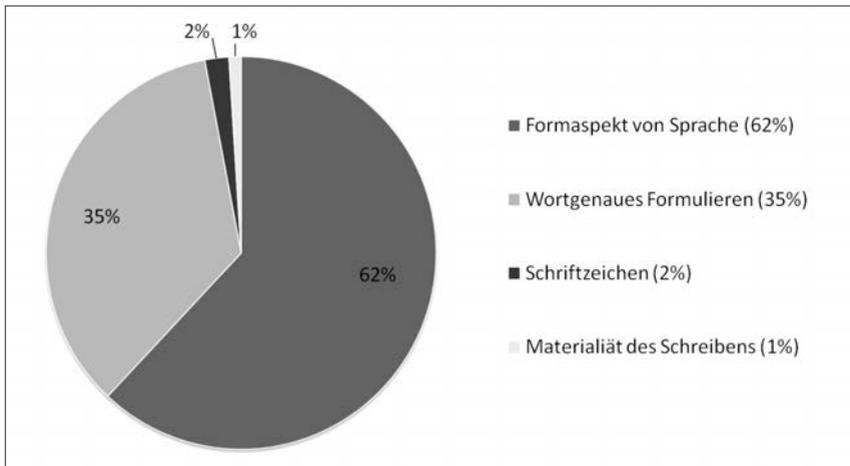


Abb. 16: Verteilung der Gesamtaktivität auf die 4 Zugänge zu Schriftlichkeit

⁵⁴ An dieser Stelle geht ein herzlicher Dank an Daniel Wirsching, der mich in allen statistischen Fragen beraten und sämtliche Analysen durchgeführt hat.

⁵⁵ In allen Fällen wurde in einem ersten Schritt der Levene-Test der Varianzgleichheit verwendet, der prüft, ob die Varianzen (die Streuung) in den beiden Gruppen im beobachteten Merkmal voneinander abweichen. Wenn dies der Fall ist ($p < .05$), muss statt des t-Tests der Welch-Test gerechnet werden. Das war beim wortgenauen Formulieren der Fall.

Die Abbildung zeigt, dass bei den Kindern zwei Aspekte von Schriftlichkeit stark im Vordergrund stehen: Am häufigsten richten die Kinder ihre Aufmerksamkeit beim Diktieren auf den *Formaspekt von Sprache* (62%) und etwa halb so oft auf das *wortgenaue Formulieren* (35%). Diese beiden Aspekte scheinen somit für die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit besonders bedeutsam zu sein. Viel seltener richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die *Schriftzeichen auf dem Papier* (2%) sowie auf die *Materialität des Schreibens* (1%). Trotzdem nutzt fast die Hälfte der Kinder auch diese beiden Zugänge (vgl. Kapitel II, 3.1.1).

Insbesondere die letztgenannte Kategorie ist zudem in theoretischer Hinsicht von besonderem Interesse, denn sie sensibilisiert für Bereiche, die aus der Sicht eines Schriftkundigen eine Selbstverständlichkeit sind. Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass lediglich das untersucht und gedeutet werden kann, was in den Transkripten der Diktiersituationen auch äußerliche Spuren hinterlässt. Das heißt, dass sich aus den Transkripten als Performanzerscheinungen nicht schließen lässt, dass ein Kind etwas grundsätzlich nicht beachtet, sondern nur, dass es in den jeweils betrachteten Diktiersituationen ein bestimmtes Verhalten verbal nicht erkennen lässt.

Dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit in 62% aller Fälle auf die *Sprachform* richten, lässt den Schluss zu, dass sie in der Diktiersituation Wesentliches für ihren Schriftspracherwerb lernen können. Schließlich ist die Fähigkeit, von der Bedeutungsseite der Sprache zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit auf den Formaspekt der Sprache zu richten, ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zum selbstständigen Schreiben. Jedoch tun die Kinder dies in der Diktiersituation (in den meisten Fällen) nicht bewusst. Darin unterscheidet sich die ‚aktuelle Bewusstwerdung‘ in der Diktiersituation von der ‚eigentlichen Bewusstwerdung‘ beim selbstständigen Schreiben (vgl. Wygotski 1964, Andresen 1985). Die Diktiersituation scheint somit in Bezug auf den Formaspekt der Sprache bei vielen Kindern ein Handeln in ihrer ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ herauszufordern (vgl. Wygotski 1964).

Ebenso verhält es sich mit dem *wortgenauen Formulieren*, auf das die Kinder im Vergleich zum Formaspekt zwar nur etwas mehr als halb so oft ihre Aufmerksamkeit richten. Bei einem Gesamtanteil von 35% ist das dennoch häufig. In ihrem Bemühen, das jeweils Gemeinte möglichst präzise zu formulieren, sammeln sie so ganz elementare Erfahrungen mit den Anforderungen des dekontextualisierten Sprachgebrauchs.

Diese **großen Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Kinder in der Diktiersituation ihre Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Aspekte von Schriftlichkeit richten**, setzen sich auf der Ebene der Verhaltensweisen, an denen sie dies zu erkennen geben, fort. Auch hier sind deutliche Schwerpunkte zu erkennen.

3.2.2 An welchen Verhaltensweisen ist dies besonders häufig zu erkennen?

Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache (Zugang 1):

Die Verhaltensweisen, die innerhalb des am häufigsten vorkommenden Zugangs (62% des Gesamtanteils, 2075 Kodierungen absolut) beobachtet werden konnten, sind so verteilt:

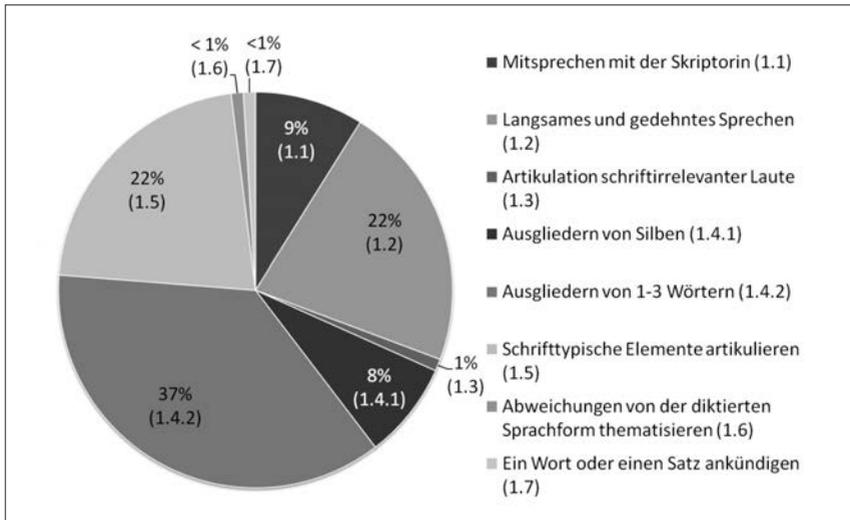


Abb. 17: Zugang 1: Der Formaspekt von Sprache

Am häufigsten vertreten ist das ‚Ausgliedern von 1-3 Wörtern‘ (37%), gefolgt von der ‚Artikulation schrifttypischer Elemente‘ sowie dem ‚Langsamen und gedehnten Sprechen‘ (jeweils 22%). Das ‚Mitsprechen mit der Skriptorin‘ (9%) sowie das ‚Ausgliedern von Silben‘ (8%) sind im Vergleich dazu eher selten zu beobachten. Kaum vertreten ist die ‚Artikulation schriftirrelevanter Laute‘ (1%). Noch seltener ‚kündigen die Kinder ein ‚Wort‘ oder einen ‚Satz‘ an‘ oder ‚thematisieren das Abweichen von der diktierten Sprachform‘ (jeweils < 1%).

Viele dieser Verhaltensweisen sind eine Reaktion der Kinder auf die Langsamkeit des Schreibprozesses und damit der Versuch, sich auf den medialen Aspekt einzustellen: das Ausgliedern von 1-3 Wörtern (37%), das langsame und gedehnte Sprechen (22%), das Mitsprechen mit der Skriptorin (9%) sowie das Ausgliedern von Silben (8%). Allen gemein ist, dass die Kinder hier das Tempo ihres Sprechens

verlangsamen. *Insgesamt fallen mit 76% drei Viertel der Aktivitäten der Kinder in diesen Bereich der veränderten Steuerung der Artikulation – als Vorbereitung auf das selbstständige Schreiben.* Die Kinder nehmen die Langsamkeit des Schreibprozesses, die sie durch das laute Mitsprechen des Skriptors im Schreibtempo erfahren, als Orientierung für ihr eigenes Diktierverhalten. Hier erfährt die zentrale Bedeutung der Langsamkeit des Mediums, die bisher ausschließlich in qualitativer Hinsicht hergeleitet und begründet wurde (vgl. Kapitel II, 1.4), nun auch in quantitativer Hinsicht eine Entsprechung, und zwar im Verhalten der Kinder. Die Verlangsamung der Artikulation lässt sich somit als ein häufiges Anzeichen für eine ‚Haltung des Schreibens‘ bei den Kindern deuten. Sie ist bei *allen* Kindern, die an der Studie teilgenommen haben, zu beobachten – auch bei den 24%, die Wörtersammlungen, syntaktisch unvollständige Konstruktionen oder zu einzelnen Zeitpunkten auch gar nichts diktieren haben (vgl. Kapitel II, 3.1).

Im Unterschied dazu ist die Artikulation schrifttypischer Elemente (22%), die das verbleibende Viertel fast allein ausmacht, nicht vorrangig an der Langsamkeit des Schreibens, sondern an Einheiten der Schriftsprache orientiert. Bereits im Vorschulalter zeigen Kinder beim Diktieren also, dass sie eine Vorstellung von den Einheiten der Schrift bilden können: *Schon jetzt bestimmt auch die Schrift ihre Wahrnehmung von Sprache*, beispielsweise vermittelt durch eine schriftsprachlich geprägte Mündlichkeit in ihrem Umfeld.

Auch die Artikulation schriftirrelevanter Laute (1%) lässt sich als ein Bemühen deuten, Einheiten wahrzunehmen, die für das Schreiben relevant sind.⁵⁶ Allerdings richten die Kinder ihre Aufmerksamkeit dabei zu stark auf die eigene Artikulation, die in diesem Fall gerade nicht an Schrift bzw. an der durch Schriftsprache geprägten Mündlichkeit orientiert ist. Dass diese Übergeneralisierung zu diesem frühen Zeitpunkt ein Zeichen für Eigenaktivität ist, dass es konstruktive Prozesse deutlich macht, dazu vgl. ausführlicher Kapitel II, 3.2.2 und 3.4.1.

⁵⁶ Vgl. dazu auch die Übersicht in Kapitel II, 3.4.1 zum sprachlichen Hintergrund der Kinder.

Aufmerksamkeit auf wortgenaues Formulieren (Zugang 2):

Das wortgenaue Formulieren ist der Zugang zu Schriftlichkeit, den die Kinder am zweithäufigsten nutzen (35% des Gesamtanteils, 1189 Kodierungen absolut). Auch hier sind manche Verhaltensweisen viel häufiger zu beobachten als andere:

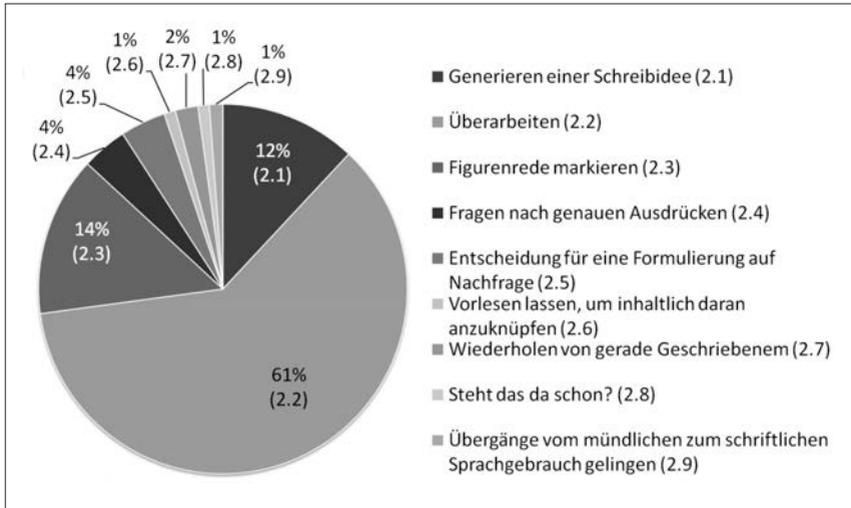


Abb. 18: Zugang 2: Wortgenaues Formulieren

Am weitaus häufigsten sind die Kinder mit dem ‚Überarbeiten‘ (61%) beschäftigt. Sie machen von dieser Möglichkeit somit schon Gebrauch, bevor sie überhaupt selbstständig schreiben können – und das gar nicht so selten. Möglicherweise kann die Diktiersituation eine Haltung bei den Kindern fördern, die das Überarbeiten von Anfang an als Bestandteil des Schreibprozesses etabliert – genauso wie das ‚Generieren einer Schreibidee‘, das allerdings viel seltener zu beobachten ist (12%). Diese Beobachtungen liefern möglicherweise einen empirischen Beleg dafür, dass das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower, in dem das ‚reviewing‘ ebenso wie das ‚planning‘ als elementare Bestandteile des Schreibprozesses fest verankert sind (vgl. ebd., 1980), auch für die Anfänge des Schreibens seine Gültigkeit hat.

Die hier angedeutete Parallele erfolgt mit Vorsicht und in dem Wissen, dass Hayes und Flower ihr Modell in Bezug auf kompetente Schreiber entwickelt haben, die diese Phasen ganz bewusst und zielgerichtet einsetzen können. Auch wenn davon bei den diktierenden Kindern nicht auszugehen ist und ihr Schreibprozess in erster Linie auf der Ebene ‚aktueller Bewusstwerdung‘ angesiedelt ist, so deutet die Auswertung des vorliegenden Datenmaterials doch darauf hin, dass

bereits Kinder im Vorschulalter in der Diktiersituation sowohl zum ‚planning‘ als auch zum ‚reviewing‘ als elementaren Phasen des Schreibprozesses in der Lage sind. Beides zusammen, das Überarbeiten (‚reviewing‘) und das Generieren einer Schreibidee (‚planning‘) machen sogar fast drei Viertel (73%) der insgesamt beobachteten Aktivitäten beim wortgenauen Formulieren aus.

Etwa gleich häufig wie das ‚Generieren einer Schreibidee‘ (12%) ist zu beobachten, dass die Kinder ‚Figurenrede markieren‘ (14%) – ein Zeichen dafür, dass es ihnen gar nicht selten gelingt, den Sprecher einer Äußerung in der Schriftlichkeit zu benennen – im Gegensatz zu Situationen der Mündlichkeit und vielleicht auch im Gegensatz zu ihren eigenen Vorstellungen, zu ihrer ‚inneren Sprache‘ (vgl. Wygotski 1964). Die übrigen sechs Verhaltensweisen, die auf wortgenaues Formulieren hindeuten, machen zusammen 13% der Aktivitäten in diesem Bereich aus. In quantitativer Hinsicht scheinen sie für einen Zugang zum wortgenauen Formulieren somit eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Auf der Ebene der beiden verbleibenden Zugänge zu Schriftlichkeit, der ‚Schriftzeichen auf dem Papier‘ und der ‚Materialität des Schreibens‘, gilt dies sogar für den gesamten Zugang.

Aufmerksamkeit auf die Schriftzeichen auf dem Papier (Zugang 3):

Insgesamt gibt es in den Transkripten nur sehr wenige explizite Anzeichen dafür, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Schriftzeichen auf dem Papier richten (2% des Gesamtanteils, 61 Kodierungen absolut). Damit die prozentualen Anteile nicht über das seltene Vorkommen hinwegtäuschen, werde ich mich nachfolgend auf die absoluten Zahlenwerte beziehen:

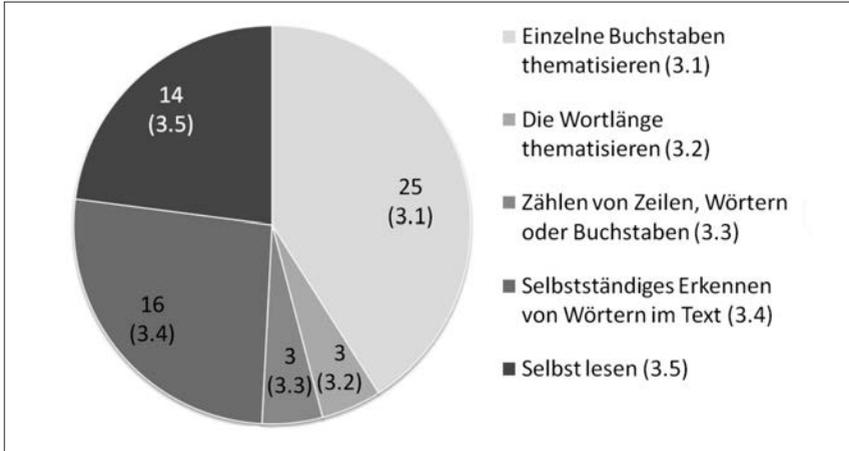


Abb. 19: Zugang 3: Schriftzeichen auf dem Papier (absolute Zahlenwerte)

Am häufigsten sind die Kinder damit beschäftigt, einzelne Buchstaben zu thematisieren: 25 Mal richten sie ihre Aufmerksamkeit darauf. Die Kinder nutzen dies in der Regel, um bereits vorhandenes Wissen zu demonstrieren, eher selten erfragen sie neue Buchstabennamen. Etwa gleich häufig gibt es Anzeichen dafür, dass die Kinder selbstständig Wörter im Text erkennen (16 Mal) oder auch einzelne Wörter selbst lesen (14 Mal) – möglicherweise ein erster Schritt auf dem Weg zum selbstständigen Lesen, zu dem die Diktiersituation die Kinder herausfordert. Die Wortlänge thematisieren Kinder hingegen nur sehr selten, und auch das Zählen von Wörtern, Zeilen und Buchstaben (jeweils 3 Mal) ist kaum zu beobachten.

Der geringe Anteil dieser Kategorie lässt sich jedoch nicht als empirischer Beleg dafür verstehen, dass die Schriftzeichen für die Kinder in der Diktiersituation völlig uninteressant sind – schließlich verfolgen die meisten von ihnen gebannt, wie ihr Text Buchstabe für Buchstabe auf dem Papier entsteht. Sie richten ihre Aufmerksamkeit somit viel häufiger auf die Schriftzeichen, als es in den Transkripten der Diktiersituationen überhaupt erfasst werden kann. Schließlich basieren die Transkripte hauptsächlich auf Verbaldaten; Mimik und Gestik bleiben dabei ebenso unberücksichtigt wie die auf das Schreibblatt ausgerichtete Körperhaltung und Blickrichtung (vgl. dazu auch Kapitel II, 5.2.1). Andere Bereiche wie der Formaspekt von Sprache und das wortgenaue Formulieren sind hingegen ohne Verbalisierung gar nicht denkbar. Hinzu kommt, dass der Skriptor den Kindern gerade den handwerklichen Aspekt des Schreibens ausdrücklich abnimmt und sie sich darum dementsprechend eigentlich auch gar nicht kümmern müssen.

„Aufmerksamkeit auf die Materialität des Schreibens“ (Zugang 4):

Noch seltener als auf die Schriftzeichen ist zu beobachten, dass Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Materialität des Schreibens richten (1% des Gesamtanteils, 50 Kodierungen absolut), daher auch hier der Bezug auf absolute Zahlenwerte:

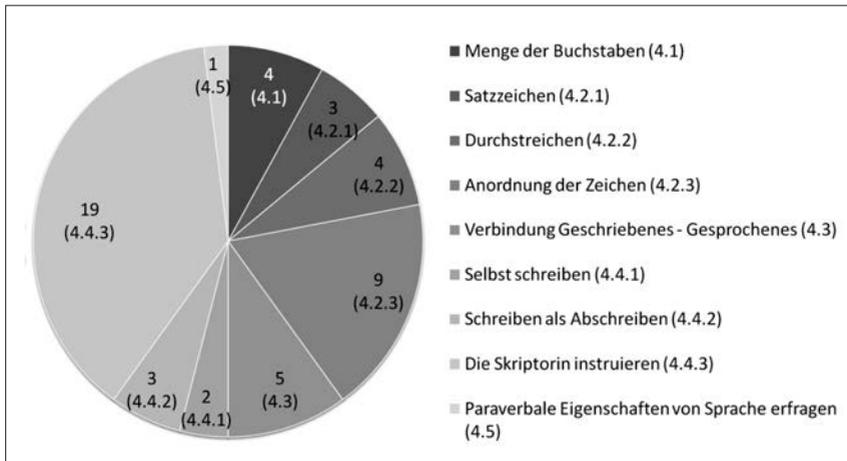


Abb. 20: Zugang 4: Materialität des Schreibens (absolute Zahlenwerte)

Dass Kinder die Schreibtätigkeit mitdenken, ist an folgenden drei Verhaltensweisen zu erkennen: Sie instruieren die Skriptorin beim Aufschreiben (19 Mal), sie machen deutlich, dass sie ‚Schreiben als Abschreiben‘ verstehen (3 Mal), oder sie fordern den Stift, um selbst zu schreiben (2 Mal). Damit sind die Kinder insgesamt 24 Mal mit der Materialität des Schreibens beschäftigt, was fast der Hälfte der Gesamtaktivität in diesem Bereich entspricht. Selbst wenn es sich absolut gesehen um eine sehr geringe Anzahl handelt, so lässt sich dennoch festhalten, dass es einige Kinder gibt, die sich so sehr mit der Rolle des Skriptors identifizieren oder ihn während des Diktierens beobachten, dass sie sich sogar über die handwerkliche Tätigkeit des Schreibens Gedanken machen. Sie antizipieren dabei Aufgaben des Skriptors, dabei gehen sie von ihren Erfahrungen im Umgang mit Schriftzeichen aus.

Ähnlich verhält es sich, wenn die Kinder beim Skriptor erfragen, warum etwas auf bestimmte Art notiert wird. Das macht mit einem Gesamtwert von 16 etwa ein Drittel der Aktivität aus, die auf eine Auseinandersetzung mit der Materialität des Schreibens hindeutet: 9 Mal richten die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die ‚Anordnung der Zeichen auf dem Papier‘, 4 Mal thematisieren sie das Durchstrei-

chen sowie 3 Mal die Satzzeichen. Eine Aktivität in diesem Bereich gründet auf einer starken Fragehaltung der Kinder, die hier aktiv sind. Sie gibt ihrem Bemühen Ausdruck, zu verstehen, warum die Skriptorin das Diktierte so und nicht anders notiert. Das setzt voraus, dass die Kinder nicht nur ihre Aufmerksamkeit auf etwas Bestimmtes richten, sondern dass sie dies auch explizit zum Thema machen – ein anspruchsvolles Unterfangen, das über die Ebene der ‚aktuellen Bewusstwerdung‘ hinauszureichen scheint und möglicherweise einen Schritt auf dem Weg zur ‚eigentlichen Bewusstwerdung‘ darstellen könnte. Das gilt ebenfalls für das Erfragen von Ausdrucksmöglichkeiten für paraverbale Eigenschaften von Sprache – auch wenn dies insgesamt nur bei einem Kind zu beobachten ist (vgl. dazu ausführlicher Kapitel II, 4.2).

Selten nehmen die Kinder die Verbindung von Geschriebenem zu Vorgelesenem in den Blick, indem sie den Skriptor zum Vorlesen auffordern (5 Mal), und ebenso selten kommentieren sie die Menge der Buchstaben in Relation zum Gesprochenen (4 Mal). So selten dies auch zu beobachten ist, dieses Verhalten ist dennoch in theoretischer Hinsicht von Interesse. Denn es vermag den Schriftkundigen für Fragen zu sensibilisieren, die sich Schreibanfängern möglicherweise stellen, auf die ein routinierter Schreiber jedoch gar nicht kommen würde, z.B. wenn Kinder ganz erstaunt darüber sind, wie viele Zeichen nötig sind, um das Diktierte zu notieren. Als Grund für das in Bezug auf die Gesamtsumme der Kodierungen seltene Vorkommen dieses Zugangs könnte ebenso wie bei den Schriftzeichen auf dem Papier gelten, dass es sich hier um einen Aspekt von Schriftlichkeit handelt, der in der Diktiersituation in den Aufgabenbereich des Skriptors fällt und der gerade nicht explizit vom Kind gefordert wird.

3.3 Übersicht über das Diktierverhalten der einzelnen Kinder der Gruppe

Folgende Fragen gilt es nachfolgend zu klären: Gibt es Kinder, die einen primären Zugang über das wortgenaue Formulieren finden, während andere möglicherweise in erster Linie mit dem Formaspekt von Sprache beschäftigt sind (vgl. Kapitel II, 3.3.1)? Spielen bestimmte Aspekte von Schriftlichkeit im Diktierverhalten der Kinder am Anfang eine größere Rolle als am Ende – oder auch umgekehrt (vgl. Kapitel II, 3.3.2)? Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob es möglicherweise einen Zusammenhang gibt zwischen der Aktivität eines Kindes im Bereich des Formaspektes von Sprache und seinem Erfolg im Rechtschreiben am Ende von Klasse 1 (vgl. Kapitel II, 3.3.3).

3.3.1 Lassen sich unterschiedliche Zugänge zu Schriftlichkeit beobachten?

Der deutliche Fokus auf den Formaspekt von Sprache (62%) und das wortgenaue Formulieren (35%), der in Bezug auf die Gruppe der Kinder bereits gut zu erkennen war (vgl. Kapitel II, 3.2.1), tritt entsprechend im Diktierverhalten der einzelnen Kinder in Erscheinung.

Während also nahezu alle Kinder den Formaspekt von Sprache und auch das wortgenaue Formulieren im Blick haben, nutzt etwa die Hälfte der Kinder die Schriftzeichen sowie die Materialität des Schreibens für ihren Zugang zu Schriftlichkeit:

- *Alle 33 Kinder beachten den Formaspekt von Sprache*
- *32 Kinder (97%) beachten das wortgenaue Formulieren*
- *14 Kinder (44%) beachten die Schriftzeichen auf dem Papier*
- *14 Kinder (44%) beachten die Materialität des Schreibens*

Ein Zugang über den Formaspekt von Sprache und das wortgenaue Formulieren scheint sich somit grundsätzlich allen Kindern beim Diktieren zu eröffnen.⁵⁷ Allerdings gibt es enorme Unterschiede, wie häufig die einzelnen Kinder diese Aspekte beachten. Darauf weist die große Spannweite im Aktivitätsniveau der Kinder hin. So ist bei Emre insgesamt nur 7 Mal eine Aktivität zu beobachten, Sanja hingegen ist 293 Mal aktiv (s. o.). Eine hohe oder niedrige Gesamtaktivität eines Kindes ist insofern also in der Regel gleichbedeutend mit einer hohen oder niedrigen Aktivität innerhalb dieser beiden Bereiche.

Von den 14 Kindern, die ihre Aufmerksamkeit auf die Materialität des Schreibens richten, lassen lediglich 4 Kinder einen Schwerpunkt in diesem Bereich erkennen – Lasse (15), Martin (7) sowie Fabia und Timo (4) –, der im Verhältnis zu ihrer jeweils recht hohen Gesamtaktivität – Lasse (250), Martin (106), Fabia (207) und Timo (186) – jedoch äußerst gering ist. Das könnte möglicherweise darauf hindeuten, dass Kinder, die sich häufig mit der Sprachform und dem wortgenauen

⁵⁷ In dieser und allen nachfolgenden Abbildungen dieses Kapitels sind die Namen der vier Kinder mit einem * gekennzeichnet, deren Diktierverhalten im nachfolgenden Kapitel Der Blick auf einzelne Diktierszenen (II, 4) anhand ausgewählter Transkriptausschnitte genauer analysiert wird.

⁵⁸ Einzig Emre gibt in seinem Diktierverhalten nach außen hin gar nicht zu erkennen, dass er seine Aufmerksamkeit auf das wortgenaue Formulieren richtet. Die expliziten Formulierungen in seinen Texten lassen jedoch darauf schließen, dass er es sehr wohl tut. Das zeigt sein Text vom März der Vorschulklasse: DER GRÜFFELO LÄUFT WEG. ALLE HABEN ANGST VOR DER MAUS.

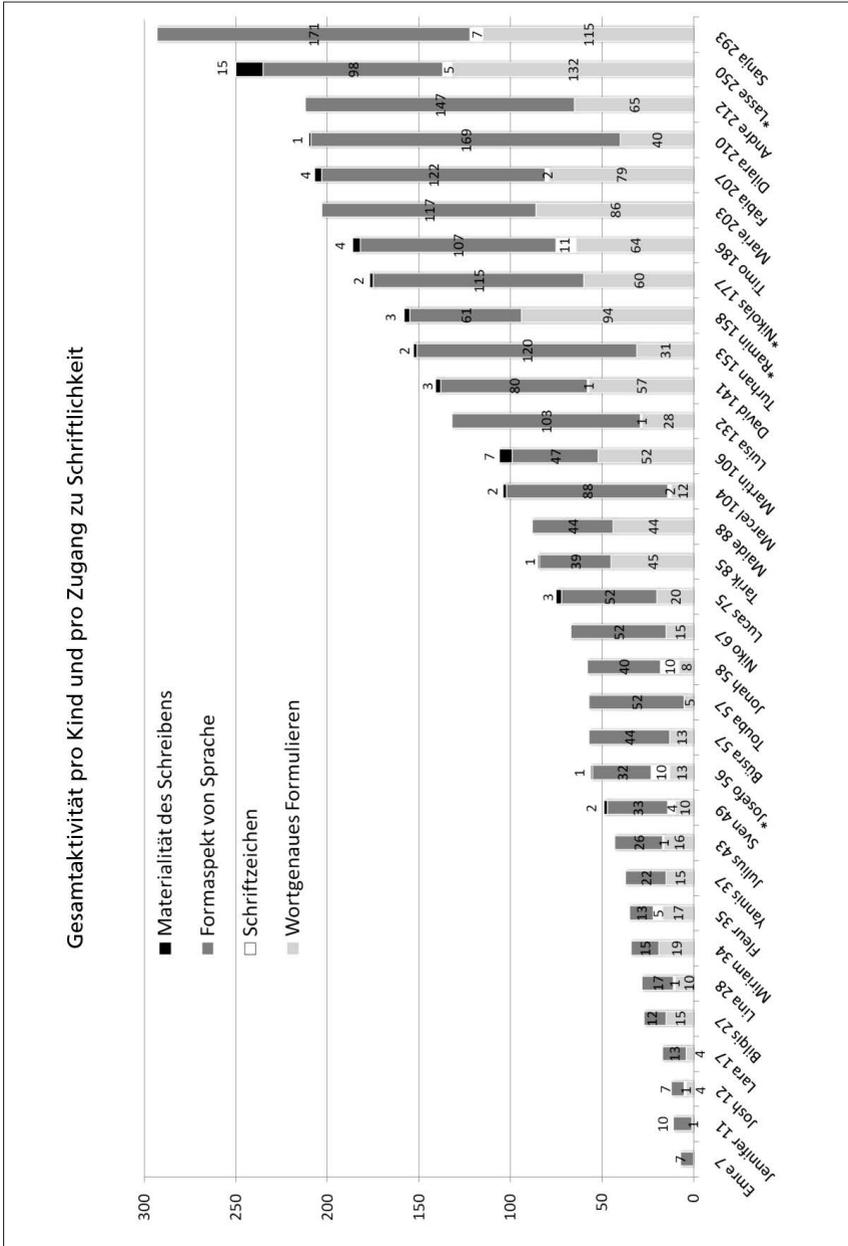


Abb. 21: Gesamtaktivität pro Kind und pro Zugang zu Schriftlichkeit ⁵⁷

Formulieren beschäftigen, ihre Aufmerksamkeit auch eher auf die Materialität des Schreibens richten können. Dafür spricht ebenfalls, dass diese Kategorie am unteren Ende der Aktivitätsskala gar nicht vorkommt.

Das sieht bei der Aufmerksamkeit auf die Schriftzeichen auf dem Papier wiederum ganz anders aus. Mit den Schriftzeichen sind zwar ebenfalls nur 14 Kinder befasst, eine leichte Häufung ist jedoch bei 6 Kindern zu erkennen – Timo (11), Josefo und Jonah (10), Sanja (7) sowie Lasse und Fleur (5). Demnach richten nicht nur die beim Diktieren insgesamt sehr aktiven Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Schriftzeichen auf dem Papier, sondern mit Jonah, Josefo und Fleur sind Kinder dabei, deren Aktivitäten sich eher im unteren Häufigkeitsbereich bewegen.

Abschließend lässt sich festhalten, *dass das Diktieren eine Methode zu sein scheint, die an die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder dieser Untersuchungsgruppe anzuknüpfen vermag*. Kinder mit sehr unterschiedlichen Bildungshintergründen können die Diktiersituation für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen.⁵⁹

3.3.2 Aktuelle Bewusstwerdung von Sprache: ein dynamischer Prozess

Auf der Suche nach Entwicklungslinien ergab sich dieses Bild, das ich anhand des Formaspektes von Sprache beispielhaft erläutern möchte. Dabei sind die zum Teil starken Schwankungen in der Aktivität der Kinder von einem Erhebungszeitpunkt zum nächsten, wie sie im Schaubild zu sehen sind (s. u.), beim wortgenauen Formulieren ebenso zu beobachten wie bei den jeweils dazugehörigen Verhal-

⁵⁹ In Anbetracht der Heterogenität der literacy-Erfahrungen, mit denen Kinder in die Schule kommen, könnte man sich fragen, ob das Diktieren eine Methode ist, die insbesondere den Kindern einen Zugang zu Schriftlichkeit eröffnet, die bereits vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Schriftsprache haben. Deshalb habe ich den Bildungshintergrund der Kinder am Ende der Vorschulklasse bei den Eltern schriftlich erfragt (Buchbesitz der Eltern und Kinder, regelmäßiges Vorlesen, Nutzung der Bücherhalle). Zudem habe ich am Ende des ersten Schuljahres ebenfalls anhand eines Fragebogens die Deutschlehrerinnen der Kinder danach gefragt, wie sie den Bildungshintergrund der Kinder einschätzen.

In der vorliegenden Untersuchungsgruppe ist es so, dass Kinder mit den unterschiedlichsten Bildungshintergründen beim Diktieren sehr aktiv sind – (eher) bildungsnah aufwachsende Kinder (z.B. Fabia bzw. Lasse) genauso wie (eher) bildungsfern aufwachsende Kinder (z.B. Sanja bzw. Turhan). Es sind hier also – möglicherweise auch wider Erwarten – nicht nur (eher) bildungsnah Kinder, die in der Diktiersituation sehr aktiv sind. Auch eine Reihe der Kinder aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern lassen eine hohe Aktivität erkennen (Sanja, Dilara, Nikolas, Ramin und Turhan). Genauso gibt es bei den Kindern aus (eher) bildungsnahen wie auch bei denen aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern immer auch Kinder, die nach außen hin eher selten zu erkennen geben, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte von Schriftlichkeit richten. Schlussfolgerungen, die über die Untersuchungsgruppe hinaus ihre Gültigkeit haben, sind daraus nicht abzuleiten.

tensweisen.⁶⁰ Für die Auswahl des Formaspektes von Sprache sprechen in diesem Zusammenhang vor allem diese beiden Gründe: 1. Es ist der am meisten genutzte Zugang, d. h., viele Aktivitäten der Kinder werden erfasst und abgebildet. 2. Dies ist der einzige Bereich, in dem immer nur die ersten 100 Zeilen des Transkripts kodiert wurden – mit Ausnahme der schrifttypischen Elemente und der Artikulation schriftirrelevanter Laute. Dadurch fallen die Werte besonders langer Texte, die zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt diktiert wurden, nicht ins Gewicht.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Aktivität der Kinder zu jedem der vier Erhebungszeitpunkte:

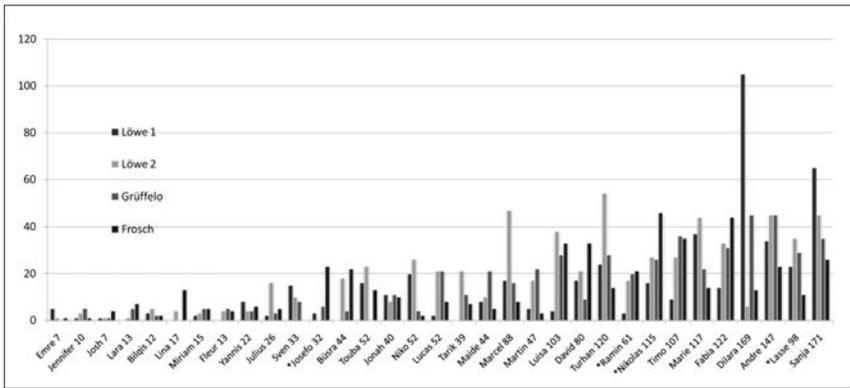


Abb. 22: Formaspekt von Sprache: Aktivität je Kind je Erhebungszeitpunkt

Ich hatte im Vorwege der Studie angenommen, dass das Interesse der Kinder an dem Formaspekt von Sprache mit dem Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs möglicherweise abnimmt, weil dieser Aspekt von Schriftlichkeit, der in der Vorschulzeit in der Diktiersituation noch neu und dadurch reizvoll für die Kinder ist, in der ersten Klasse regelhaft zum Unterrichtsgegenstand wird. Das ist im Diktierverhalten der Kinder jedoch nicht zu beobachten. Es ist weder eine stete Zunahme noch eine kontinuierliche Abnahme in der Aktivität der Kinder zu erkennen. Ausnahmen bilden lediglich einzelne Kinder wie Ramin und Lara, deren Aktivität sich kontinuierlich steigert, oder Sanja, deren Aktivität in diesem Bereich von Mal zu Mal geringer wird.

Insofern findet die ‚aktuelle Bewusstwerdung‘ von Sprache, die in der Theorie als ein Prozess der Bewusstwerdung charakterisiert wird, der sich spontan in der

⁶⁰ Auf die Schriftzeichen und die Materialität des Schreibens richten mit insgesamt 14 Kindern zu wenige Kinder zu selten ihre Aufmerksamkeit, als dass es sinnvoll erscheint, nach Regelmäßigkeiten zu suchen.

jeweiligen Situation ereignet und der – im Gegensatz zur eigentlichen Bewusstwerdung – nicht zielgerichtet stattfindet, auch in der Empirie eine Entsprechung: *Denn wie häufig ein Kind seine Aufmerksamkeit in der einen Diktiersituation auf einen Aspekt von Schriftlichkeit richtet, sagt nichts darüber aus, wie es sich diesbezüglich zu einem späteren Zeitpunkt verhält. Die Häufigkeit der Bewusstwerdungsprozesse der Kinder und damit auch die Quantität der expliziten Beachtung der unterschiedlichen Aspekte von Schriftlichkeit sind demnach nicht linear ausgerichtet. Die Diktiersituation bewirkt die Ausrichtung der Aufmerksamkeit dementsprechend auch nicht direkt, sie ermöglicht aber, dass die aktuelle Bewusstwerdung von Sprache sich ereignen kann und für einen Beobachter sichtbar wird.*

Hier besteht ein Anknüpfungspunkt zu dem Entwicklungsbegriff von Katherine Nelson. Sie grenzt sich stark von Stufenmodellen (Nelson 2007) ab und versteht Entwicklung als einen Prozess kulturellen Lernens, „fed by encounters with the world, social and material, that through self-organization of meaning enable movement to new levels, which in turn lead to new organization“ (Nelson 2007, S. 25 f.). Dabei betont sie, dass es nicht um ein sofortiges Überwinden vorheriger ‚levels‘ geht, sondern dass „new levels of psychological development may emerge while earlier levels continue to function“ (ebd., S. 40). Sie versteht Entwicklung somit als einen dynamischen Prozess („always in motion“ (ebd., S. 26)), bei dem es Ungleichzeitigkeiten in verschiedenen Domänen gibt und bei dem sich verschiedene Fähigkeitsniveaus überlappen können: Jeweils abhängig von der jeweiligen Handlungssituation sind Veränderungen früher oder auch erst später möglich. Je günstiger dabei die Bedingungen für das Kind sind und je höher dementsprechend seine Motivation ist, desto eher wird es sich auch an Tätigkeiten herantrauen, die gerade erst im Entstehen sind und die ihm daher noch nicht – wie später im Entwicklungsprozess – bewusst zugänglich sind und als allgemeine Fähigkeiten kontextübergreifend zur Verfügung stehen (vgl. dazu auch Karmiloff-Smith 1997). Die Diktiersituation mag diesbezüglich für eine Reihe der Kinder vergleichsweise günstige Bedingungen schaffen. Die Anzeichen für entstehende Sprachbewusstheit, die im Diktierverhalten der Kinder zu beobachten sind, möchte ich im Sinne eines solchen dynamischen – und dadurch zugleich auch schwer vorhersehbaren – Entwicklungsprozesses deuten.

Trotzdem lässt die Übersicht eine leichte Tendenz in Bezug auf den Zeitpunkt erkennen, zu dem die Kinder am stärksten mit dem Formaspekt der Sprache beschäftigt sind. *Zum ersten Zeitpunkt sind dies 5 Kinder (Dilara, Emre, Sven, Sanja, Yannis), zum zweiten Zeitpunkt sind es 11 (Luisa, Bilqis, Turhan, Toubra, Marcel, Tarik, Lasse, Julius, Marie, Niko, Nikolas), zum dritten wiederum 5 (Jennifer, Martin, Fleur, Maide, Timo) und zum vierten Zeitpunkt 8 Kinder (Lina, Büsra, Fabia, Josefo, David,*

Ramin, Josh, Lara). Bei den übrigen vier Kindern (Andre, Lucas, Jonah, Miriam) ist die Aktivität zu jeweils zwei Erhebungszeitpunkten gleich hoch, wobei bei Andre und Lucas jeweils auch der zweite Zeitpunkt dabei ist. Somit ist der zweite Erhebungszeitpunkt, der nur eine Woche nach dem ersten Diktieren stattfand, derjenige, an dem die meisten Kinder die größte Aktivität zeigen.⁶¹

Die Frage, ob das Maß der Aktivität eher auf den Zeitpunkt des Diktierens oder vielleicht auf die jeweilige Geschichte, zu der die Kinder diktieren haben, zurückzuführen ist, lässt sich dabei nicht abschließend beantworten. Denn diese beiden Einflussgrößen sind in der Diktiersituation nicht eindeutig zu trennen. Dafür hätte es eines anderen Untersuchungsdesigns bedurft.⁶² Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Kinder zwei Wochen vorher bereits Erfahrungen mit dem Diktieren gemacht haben – und dass sie dadurch sowohl mit der Situation als auch mit der Geschichte vertraut waren. Trotzdem war die Situation zum zweiten Erhebungszeitpunkt immer noch vergleichsweise neu, was für einen besonderen Ansporn gesorgt haben könnte. Wirklich bestätigen ließe sich diese Vermutung allerdings nur dann, wenn die Kinder auch zum dritten und vierten Erhebungszeitpunkt die Gelegenheit gehabt hätten, so viel zu diktieren, wie sie wollten, denn die Aktivität beim Diktieren ist nicht unabhängig von der Textlänge zu betrachten.

3.3.3 Hohe Aktivität beim Diktieren – ein Anzeichen für Erfolg im Rechtschreiben?

Vierorts wird der phonologischen Bewusstheit ein prognostischer Wert für den Erfolg eines Kindes im schulischen Schriftspracherwerb zugesprochen. Eine geringe phonologische Bewusstheit wird als Prädiktor für eine spätere Lese-Rechtschreib-Schwäche angenommen. Zugleich gibt es auch viele Stimmen, die vor dem ‚Prognoserisiko von Risikoprognozen‘ warnen (z.B. Brügelmann 2005) und die auf die große Schwierigkeit hinweisen, „Wirkungsfaktoren für eine gelin-

⁶¹ Diese Tendenz zeigt sich noch deutlicher im Bereich des wortgenauen Formulierens: Zum ersten Zeitpunkt sind nur 4 Kinder besonders aktiv (Andre, Dilara, Maide, Yannis), zum zweiten Zeitpunkt sind es dort sogar 14 (Luisa, Lina, Bilqis, Turhan, Fabia, Marcel, Jonah, Timo, Tarik, Sven, Lasse, Sanja, Julius, Marie), zum dritten wiederum nur 3 (Jennifer, Martin, Lara) und zum vierten Zeitpunkt 7 Kinder (Lucas, Fleur, Toubia, Josefo, David, Ramin, Nikolas). Bei den restlichen 4 Kindern (Büsa, Miriam, Niko, Josh) ist die Aktivität zu jeweils zwei Erhebungszeitpunkten am höchsten vertreten. Allerdings wurde hier – anders als beim Formaspekt von Sprache – auch immer das gesamte Transkript kodiert. Insofern ist dieses Ergebnis nicht überraschend.

⁶² Dem Einfluss des Zeitfaktors hätte man z.B. nachgehen können, wenn man zu allen Zeitpunkten die gleiche Geschichte als Vorgabe verwendet hätte – das aber wäre nicht gerade motivierend für die Kinder gewesen.

gende oder weniger gelingende Schriftaneignung dingfest zu machen“ (Schmid-Barkow 2009, S. 202). Auch für das Verhalten beim Diktieren gilt, dass eine hohe oder niedrige Aktivität, die ein Kind in der Diktiersituation zeigt, nicht auf den erreichten Lernerfolg beim Rechtschreiben am Ende von Klasse 1 schließen lässt.

Um die Rechtschreibleistung der Kinder zu erfassen, habe ich auf die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe 1 (HSP 1) (May 2002) zurückgegriffen, welche die Deutschlehrerinnen mit den Klassen am Ende von Klasse 1 durchgeführt haben. Ausgehend von der Annahme, dass eine hohe Aktivität im Bereich des Formaspekts von Sprache dem Rechtschreiblernen zuträglich sein kann, ist dieser Bereich an dieser Stelle der Bezugspunkt.⁶³

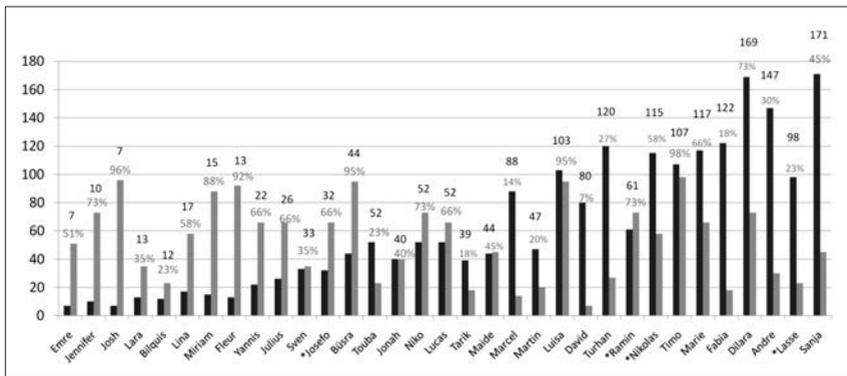


Abb. 23: Formaspekt von Sprache und Lernerfolg im Rechtschreiben am Ende von Klasse 1

Die Abbildung zeigt deutlich, dass kein direkter Zusammenhang zwischen der Aktivität im Bereich des Formaspekts von Sprache und einem Erfolg im Rechtschreiblernen am Ende von Klasse 1 besteht. Es gibt Kinder, die ihre Aufmerksamkeit beim Diktieren häufig auf den Formaspekt von Sprache richten und die erfolgreich im Rechtschreiblernen sind, z.B. Timo (Aktivität: 107; Prozentrang: 98%⁶⁴) oder Luisa (103; 95%). Aber es gibt auch Kinder, die dies sogar häufiger tun und am Ende von Klasse 1 dennoch keine erfolgreichen Rechtschreiber sind,

⁶³ Das wortgenaue Formulieren scheidet in Bezug auf die Rechtschreibung aus, weil die Kinder in der HSP 1 vorgegebene Wörter und Sätze aufschreiben und nicht selbstständig formulieren. Die Materialität des Schreibens und die Schriftzeichen auf dem Papier spielen auf Grund ihres seltenen Vorkommens eine untergeordnete Rolle und werden daher in diesem Zusammenhang vernachlässigt.

⁶⁴ Ein Prozentrang von 98% bedeutet, dass nur 2% der Erstklässler in diesem Test besser abschneiden.

so z.B. Sanja (171; 45%), Andre (147; 30%) oder Fabia (122; 18%). Genauso gibt es Kinder, die nach außen hin wenig Aktivität im Bereich des Formaspekts zeigen und die dennoch erfolgreiche Rechtschreiber sind, z.B. Josh (7; 96%), Miriam (15; 88%) oder Fleur (15; 92%). Und andersherum beachten einige Kinder den Formaspekt beim Diktieren kaum und haben am Ende von Klasse 1 Mühe mit der Rechtschreibung, z.B. Lara (13; 35%) oder Bilquis (12; 23%).

Dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gesamtaktivität beim Diktieren und dem Erfolg im Rechtschreiben am Ende von Klasse 1 besteht, bestätigt die statistische Prüfung mit der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson ($r = -.202$; $p = .259$). Auch zwischen dem Formaspekt von Sprache und dem Erfolg im Rechtschreiben besteht ein solcher Zusammenhang nicht ($r = -.164$; $p = .362$).

3.4 Zusammenhänge zum sprachlichen Hintergrund und zum Geschlecht

3.4.1 Sprachlicher Hintergrund

Vergleicht man das Diktierverhalten der 17 einsprachig und der 16 mehrsprachig aufwachsenden Kinder, so sind insgesamt keine markanten Unterschiede zu beobachten. Stellvertretend für die verschiedenen Aspekte von Schriftlichkeit, anhand derer ich dieser Frage auch im Detail nachgegangen bin, möchte ich dies anhand der Übersicht über die Gesamtaktivität veranschaulichen, da hier – in der Summe – alle beobachteten Zugänge zu Schriftlichkeit erfasst sind.

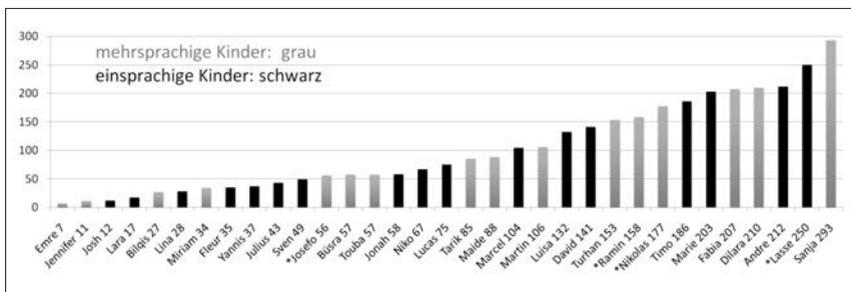


Abb. 24: Aktivität beim Diktieren und Mehrsprachigkeit

Die mehrsprachigen Kinder sind demnach weder besonders aktiv, noch sind sie besonders passiv. So ist mit Sanja ein mehrsprachiges Kind das mit Abstand aktivste Kind, während Emre als ebenfalls mehrsprachiges Kind die geringste Aktivität

zeigt. Und betrachtet man die Verteilung der Kinder an den Rändern, so sind auf beiden Seiten unter den ersten wie unter den letzten 6 Kindern jeweils 3 mehrsprachige und drei einsprachige zu finden. Auch die Berechnung des punktbiserialen Korrelationskoeffizienten ergab keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Gesamtaktivität beim Diktieren und der Ein- oder Mehrsprachigkeit der Kinder ($r_{pb} = .070$; $p = .698$).

Einen Unterschied gibt es allerdings: Die mehrsprachigen Kinder artikulieren beim Diktieren häufiger solche Laute, die für die Schrift irrelevant sind. Hier kam bei der Berechnung des punktbiserialen Korrelationskoeffizienten für den Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und der Artikulation schriftirrelevanter Aspekte ein statistisch signifikanter Wert heraus ($r_{pb} = .412$; $p = .017$). Insgesamt sind allerdings nur 9 Kinder in diesem Bereich aktiv – und zwar 24 Mal:

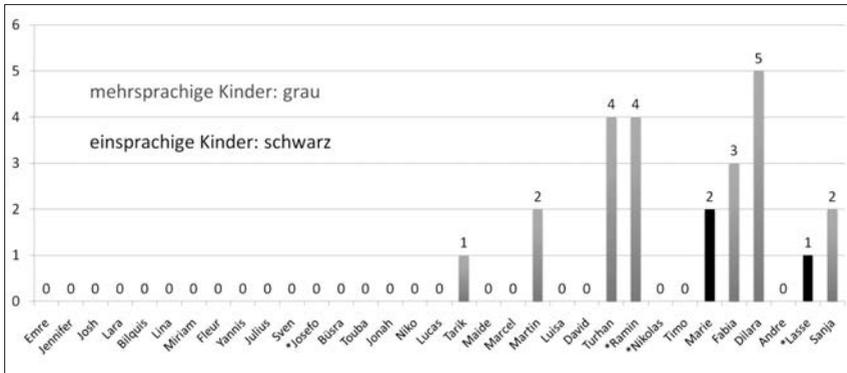


Abb. 25: Aktivität im Bereich der Artikulation schriftirrelevanter Aspekte

Von den neun aktiven Kindern haben mit Ausnahme von Marie und Lasse alle einen mehrsprachigen Hintergrund. Bei ihnen führt das Bemühen um eine deutliche Aussprache zu Übergeneralisierungen (sie diktieren z.B. **Dar:me** statt Dame oder **frach:te** statt fragte) – Spuren, die auch in Schreibungen von Schreibanfängern zu beobachten sind.⁶⁵

⁶⁵ Die Gründe hierfür können sehr unterschiedlich sein: Eine Übergeneralisierung wie bei **Dar:me** kann bedingt sein durch das Bemühen um ein deutliches Sprechen in der Diktiersituation. Für die Aussprache von **frach:te** kann dies ebenso der Grund sein. Möglicherweise spielt hier auch die regional eingefärbte Hamburger Umgangssprache eine Rolle. Denkbar wäre auch, dass diese Form der Übergeneralisierung auf Grund einer Inferenz mit der Muttersprache des Kindes entsteht – zumal das ‚ch‘ z.B. in Farsi und Dari wie auch im Arabischen ein häufig vorkommender Laut ist.

Das deutet vielleicht auf eine besondere Schwierigkeit für mehrsprachige Kinder in diesem Bereich hin, schließlich verfügen sie über eine zweite Sprache, in der ganz andere Phoneme existieren als im Deutschen und in der auch andere Wortstrukturen typisch sind (z.B. Konsonantenhäufungen). Das soll nicht heißen, dass einsprachige Kinder solche Übergeneralisierungen nicht ebenfalls vornehmen, aber sie tun dies seltener.

3.4.2 Geschlecht

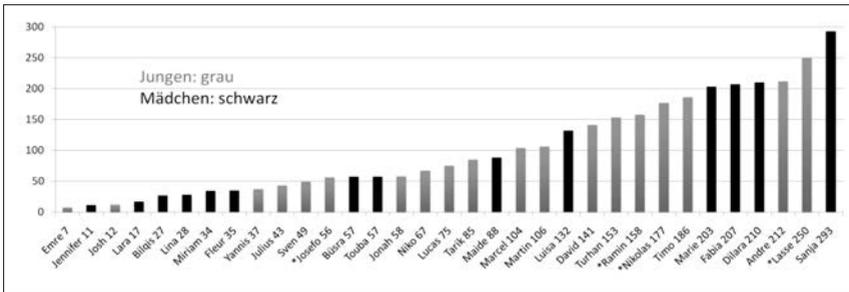


Abb. 26: Aktivität beim Diktieren und Geschlecht

Die Gruppe der 33 Kinder, die diktieren haben, besteht aus 14 Mädchen (42%) und 19 Jungen (58%). Betrachtet man die Verteilung der Mädchen und Jungen in der obigen Abbildung, so ist zu erkennen, dass beide Geschlechter sowohl am oberen (Sanja und Lasse) als auch am unteren Rand der Aktivitätsskala vertreten sind (Emre und Jennifer). Auf den ersten Blick mag vielleicht der Eindruck entstehen, dass es im unteren Aktivitätsbereich mehr Mädchen (Jennifer, Lara, Bilqis, Lina, Miriam, Fleur, Büsa, Touba) als Jungen (Emre, Josh, Yannis, Julius, Sven, Josefo, Jonah) gibt, zumal die Mädchen nur 42% der Gesamtgruppe ausmachen und trotzdem mit 8 zu 7 vertreten sind. Damit liegt 53% der Aktivität in diesem unteren Bereich bei ihnen. Allerdings ist der Unterschied von 11% immer noch vergleichsweise gering. Das bestätigt die Berechnung des punktbiserialen Korrelationskoeffizienten. Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Gesamtaktivität beim Diktieren und dem Geschlecht der Kinder ($r_{pb} = .271$; $p = .127$).

Genauso wenig sind in der Verteilung auf verschiedene Zugänge zu Schriftlichkeit Schwerpunkte offensichtlich. Jungen und Mädchen sind in ihren Zugriffsweisen beim Diktieren somit nicht als unterschiedlich erkennbar.⁶⁶

⁶⁶ Einzig bei der Materialität des Schreibens gibt es diesbezüglich eine Auffälligkeit: Von den 14 Kindern, die hier aktiv sind, sind nur zwei Mädchen (Dilara und Fabia). Dabei darf man

Auch in Bezug auf die Länge der Texte sind keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu beobachten. Die 19 Jungen diktieren insgesamt 4936 Wörter, die 14 Mädchen 3740: damit diktieren die Jungen 57% aller 8703 Wörter, die Mädchen 43%. Das entspricht in erstaunlich hohem Maße auch ihrem prozentualen Anteil in der Gruppe (58% Jungen, 42% Mädchen).

aber nicht vergessen, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit insgesamt nur zu 1% der Gesamtaktivität auf diesen Aspekt richten.

4 Der Blick auf einzelne Diktierszenen

Das Anliegen dieses Kapitels ist es, die Komplexität des Diktierverhaltens anhand einzelner Ausschnitte aus den Transkripten verschiedener Kinder darzustellen – denn worauf die Kinder jeweils ihre Aufmerksamkeit richten, variiert nicht nur zwischen den einzelnen Kindern. Auch innerhalb einer Diktierszene kann das Spektrum, mit dem dann nur ein einziges Kind befasst ist, sehr breit sein. Anhand der nachfolgenden Ausschnitte von vier verschiedenen Kindern soll das Potential aufgezeigt werden, das die Diktiersituation für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit bietet. Dabei setze ich, als Ergänzung und Erweiterung der Perspektive, die das Spektrum möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit aufmacht, in den ausgewählten Ausschnitten jeweils unterschiedliche thematische Akzente. Diese sind in den Überschriften festgehalten. Sie sollen dem Leser als Orientierung dienen, können jedoch nicht die Komplexität des Diktiergeschehens in Gänze abdecken.

Die verwendeten Diktierausschnitte wurden vor allem daraufhin ausgesucht, ob sie eine solche Perspektive eröffnen können. Daraus ergab sich, dass ich vor allem Diktierszenen von Kindern ausgewählt habe, die in ihrem Verhalten vielfältige Anzeichen dafür geben, dass sie die Diktiersituation für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen. Der Grund ist an dieser Stelle sehr pragmatisch, denn an dem Diktierverhalten von Kindern, die nach außen hin weniger Anzeichen für eine Auseinandersetzung mit Schrift zu erkennen geben, lässt sich auch weniger verdeutlichen – auch wenn weniger aktiv erscheinende Kinder möglicherweise ebenso konzentriert und aufmerksam für Schriftlichkeit sind. Trotzdem habe ich mit Josefo auch ein Kind einbezogen, das eine eher geringe Aktivität aufweist. Zudem wurde bei der Auswahl der Diktierszenen berücksichtigt, dass sie von Kindern mit unterschiedlichen Bildungshintergründen stammen. Drei der vier Kinder, deren Szenen ausgewählt wurden, haben zudem einen mehrsprachigen Hintergrund:

- **Josefo** kommt aus einem eher bildungsfernen Elternhaus. Seine Muttersprache ist Spanisch. Beim Diktieren richtet er seine Aufmerksamkeit insgesamt 56 Mal auf unterschiedliche Aspekte von Schriftlichkeit. Am Ende des ersten Schuljahres ist er erfolgreich im Textschreiben und hat einen Prozentrang von 66 in der HSP 1.
- **Lasse** wird in einem bildungsnahen Umfeld groß. Seine Muttersprache ist Deutsch. Beim Diktieren ist er sehr aktiv, 250 Mal richtet er seine Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte von Schriftlichkeit. Am Ende von Klasse 1 ist er eher erfolgreich im Textschreiben. Sein Prozentrang in der HSP 1 beträgt 23.

- **Ramin** kommt aus einem eher bildungsfernen Elternhaus. Seine Muttersprache ist Farsi. Beim Diktieren ist er insgesamt 158 Mal aktiv. Am Ende von Klasse 1 ist er erfolgreich im Textschreiben und hat einen Prozentrang von 73 in der HSP 1.
- **Nikolas** wächst in einem eher bildungsfernen Elternhaus auf. Seine Muttersprache ist Englisch. Er richtet seine Aufmerksamkeit beim Diktieren insgesamt 177 Mal auf die unterschiedlichen Aspekte von Schriftlichkeit. Er ist am Ende des ersten Schuljahres erfolgreich im Textschreiben und hat einen Prozentrang von in 58 der HSP 1.

Die nachfolgend interpretierten Diktierausschnitte sind nicht als Verallgemeinerung für einen bestimmten Zugang zu Schriftlichkeit zu verstehen. Jede Diktierszene steht in erster Linie für sich selbst – und zugleich ist in ihrer Besonderheit auch immer etwas Allgemeines enthalten: Das Allgemeine sind die verschiedenen Aspekte von Schriftlichkeit, auf die die Kinder ihre Aufmerksamkeit richten. Das Besondere hingegen besteht in ihrer konkreten Ausprägung sowie in ihrer Kombination in der Diktiersituation, denn die aktuelle Bewusstwerdung von Sprache folgt keiner bestimmten Logik und es ist deshalb nicht vorhersagbar, welchen Aspekt von Schriftlichkeit ein Kind von einem Moment zum nächsten beachtet.

4.1 Josefo: Erste Annäherungen an die Aufzeichnungsfunktion von Schrift

Josefo, dessen Muttersprache Spanisch ist, gehört zur Buchklasse und hat die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte, einmal vorgelesen bekommen.



Josefo

1. Erhebungszeitpunkt
(November der Vorschul-
klasse)

Die Geschichte vom Löwen,
der nicht schreiben konnte

Abb. 27: Josefos ‚Text‘ zur Geschichte vom Löwen

Ein Wort und mehrere Buchstaben schreibt die Skriptorin im November der Vorkursklasse für Josefo auf. Drei der Buchstaben kommen in seinem Namen vor (J, S, E), seinen Anfangsbuchstaben (J) diktiert er sogar zweifach. Ein Text ist das nicht. Der dazugehörige Diktierprozess soll Aufschluss darüber geben, wie dieses Schriftstück entstanden ist und was dies für Josefos Zugang zu Schriftlichkeit bedeutet.

Nach der Aufgabenstellung verlief der Einstieg in die Diktierszene wie folgt (vgl. Anhang, S. i):⁶⁶

„**Augen zu. Oder?**“

J: [6] Hm?

S: Ich schreibe etwas zur Geschichte vom Löwen. Für dich.

J: Ja. Augen zu. Oder?

S: Etwas zur Geschichte vom Löwen. Was du denkst. Über die Geschichte. [27]
Was du möchtest.

J: Hä?

S: Was du möchtest. Zur Geschichte vom Löwen.

J: Geschichte Löwe?

S: Soll ich das schreiben? Geschichte?

J: Geschichte [?]

S: Ge:-

J: Ge:- sch§ich-

S: §schich-

J: -te

S: -te

J: [6] [schweres Ausatmen] Geschichte [3] [laut und impulsiv] muss dahin kommen.

S: Geschichte habe ich geschrieben.

Josefo versucht zu verstehen, was er machen soll. Er deutet die Situation und die Aufgabenstellung so, dass er die Augen schließen soll. Ganz sicher ist er sich jedoch nicht, was durch das fragende ‚oder‘ zum Ausdruck kommt. Die Skriptorin wiederholt daraufhin noch einmal mit anderen Worten die Aufgabenstellung („Etwas zur Geschichte vom Löwen. Was du denkst. Über die Geschichte“). Und sie gibt Josefo fast eine halbe Minute Zeit zum Überlegen, bevor sie schließlich mit den Worten „Was du möchtest“ einen weiteren Impuls gibt. Vielleicht wäre es an dieser Stelle hilfreich für Josefo gewesen, wenn das Stichwort ‚schreiben‘ noch einmal gefallen wäre. Auf der anderen Seite hält die Skriptorin einen Stift in der Hand und auch das Schreibblatt liegt vor Josefo auf dem Tisch, so dass auch dies eine gute Orientierungsmöglichkeit für ihn darstellt.

⁶⁶ Im Anhang sind alle Diktierszenen dieses Kapitels vollständig abgedruckt. Die ausgewählten Ausschnitte sind dort jeweils grau unterlegt.

Er ist trotzdem nicht sicher, was er machen soll, und bringt sein Unverständnis auch zum Ausdruck („Hä?“). Die Skriptorin versucht es erneut: „Was du möchtest. Zur Geschichte vom Löwen.“ Die darauf folgende Frage „Geschichte Löwe?“ deutet die Skriptorin als Versuch einer Formulierung, fragt aber noch einmal nach, ob sie ‚Geschichte‘ aufschreiben soll. Er wiederholt das Wort ‚Geschichte‘ daraufhin noch einmal und die Skriptorin versteht dies als Bestätigung und beginnt zu schreiben. Das verfehlt seine Wirkung nicht – Josefo stellt sich nach der ersten Silbe sofort auf die Langsamkeit des Schreibens ein. Er gliedert nun nicht nur einzelne Silben aus, sondern er spricht auch gedehnt und richtet seine Aufmerksamkeit somit auf den Formaspekt von Sprache.

Josefo scheint erleichtert zu sein, dass er nun verstanden hat, was er machen soll. Seine Äußerung „Geschichte (...) muss dahin kommen“ wirkt fast so, als würde er denken, die Aufgabe würde darin bestehen, das Wort ‚Geschichte‘ aufs Papier zu bringen. Das Schreiben als Möglichkeit, persönlich bedeutsame Inhalte zum Ausdruck zu bringen, erschließt sich ihm dementsprechend in dieser Situation nicht. Vielmehr entsteht der Eindruck, er versuche herauszufinden, was die Skriptorin von ihm möchte, um diese Aufgabe möglichst gut (vielleicht sogar richtig) zu erfüllen. Die Skriptorin bestätigt daraufhin lediglich, dass sie ‚Geschichte‘ geschrieben hat. Auf diese Weise kann sie Josefo ein positives Feedback geben und ihn in seinem Können bestärken. So kann sie die Annahme, es müsse ‚Geschichte‘ auf dem Papier stehen, relativieren, ohne ihm direkt zu widersprechen und ihn dadurch vielleicht auch zu verunsichern.

Da es vor allem erst einmal darum geht, Josefo die Diktiersituation als Schreibsituation verständlich zu machen, verzichtet die Skriptorin an dieser Stelle ganz bewusst darauf, Josefo dazu herauszufordern, im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit zu formulieren. Trotzdem agiert die Skriptorin auch in diesem Moment vor ihrer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘. Der Schwerpunkt liegt hier allerdings in einem sehr grundlegenden Bereich, denn es scheint für Josefo vor allem darum zu gehen, mit der Aufzeichnungsfunktion von Schrift vertraut zu werden. Das ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür, dass Josefo beim Diktieren eine Haltung des Schreibens entwickeln kann.

Der Eindruck, dass dies nicht allein aus dem Grund nicht gelingt, dass Josefo wenig Erfahrungen im Umgang mit Schrift und Schreiben hat, sondern dass dies auch ein Verständigungsproblem ist, das auf seinen Deutschkenntnissen beruht, bestätigt sich im nächsten Diktierausschnitt (vgl. Anhang, S. ii). Zugleich ist hier zu sehen, dass Josefo sehr motiviert ist und sich große Mühe gibt. Er möchte die

Aufgabe unbedingt verstehen und die an ihn gestellten Anforderungen erfüllen – das zeigen seine Nachfragen:

„Das ist echt schwierig. [3] Sag noch mal.“

J: Und danach [3] Geschichte. Kann auch sage spielen?

S: Was dir zur Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte, einfällt.

J: Einfällt.

S: Was du denkst.

J: Hm. Denkst?

S: Was in deinem Kopf ist.

J: Das ist schwierig.

S: Ja, aber ich lass dir Zeit, dass du nachdenken kannst. [22] Kannst dir auch das Bild noch mal angucken.

J: [11] Hm. [2] Das ist echt schwierig. [3] Sag noch mal.

S: Der Löwe hat sich 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.

Nachdem die Skriptorin ‚Geschichte‘ aufgeschrieben hat, überlegt Josefo sofort, wie es weitergehen kann: „Kann auch sage spielen?“ Er scheint weiterhin nicht davon auszugehen, dass er alles, was ihm zur Geschichte einfällt, diktieren kann – entsprechend fragt er lieber noch einmal nach. Die Skriptorin versucht erneut den Bezug zur Geschichte herzustellen und Josefo die inhaltliche Offenheit der Aufgabenstellung zu vermitteln, wenn sie sagt: „Was dir zur Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte, einfällt“ oder „Was du denkst.“ Die Reaktion von Josefo deutet darauf hin, dass er nicht sicher ist, was die Skriptorin mit den ersten beiden Sätzen meint – es wirkt so, als wiederhole er mit ‚einfällt‘ und ‚denkst‘ ihm unbekannte Wörter. Erst den nächsten Erklärungsversuch der Skriptorin („Was in deinem Kopf ist.“) versteht Josefo – und kommentiert entsprechend: „Das ist schwierig.“⁶⁷ Die Skriptorin bestätigt dies und Josefo überlegt 22 Sekunden lang. Die Skriptorin versucht ihm zu helfen und schlägt ihm vor, das Bild auf dem Schreibblatt noch einmal anzusehen. Josefo äußert erneut, wie schwer die Aufgabe für ihn ist. Trotzdem ist er weiterhin darum bemüht, sie zu erfüllen. So fordert er die Skriptorin sogar dazu auf, die Aufgabenstellung zu wiederholen: „Sag noch mal.“ Nachdem er diese noch einmal gehört hat, geht es so weiter (vgl. Anhang, S. ii):

⁶⁷ Die vielfachen Umschreibungen der Aufgabe durch die Skriptorin beinhalten vielleicht auch eine gewisse Schwierigkeit für Josefo: Was von all dem Gesagten soll er tun, wenn er es möglicherweise nicht als Umschreibung der gleichen Aufgabe erkennt? ‚Was in deinem Kopf ist‘ wäre zudem auf ganz konkreter Ebene auch mit ‚das Gehirn‘ zu beantworten, d.h. die Formulierung erfordert einen hohen Grad der Abstraktion von Josefo (vgl. dazu auch Osburg 2011).

„**Und du malst noch ei:n Jott.**“

- J: Löwe schreibe?
 S: Ich schreibe es für dich.
 J: [6] Du meinst, ähm, ein: [9]
 S: Was mein ich?
 J: Du schreibst ein, [3] du schreibst einen Buchstabe.
 S: Ok, welchen soll ich schreiben? Oder soll ich schreiben ‚Du schreibst einen Buchstaben‘?
 J: Nein, du schreibst.
 S: Ja, ich schreib, aber was, das musst du sagen.
 J: Jott.
 S: [schreibt J]
 J: Und du schreibst noch ein eS. Genau in mein Name, ne?
 S: Stimmt.
 J: [lacht] Am Anfang ist Jott, danach ist ein Kreis, dann ist eS, und dann ist die letzte. [lacht] Das [zeigt auf das E in Geschichte, das bereits auf dem Papier steht] kein
 S: Das E, E heißt der.
 J: E.
 S: Hm.
 J: Aber ich hatte das die letzte.
 S: Hm. Genau.
 J: Und du malst genau. Und du malst noch ei:n Jott.

Die Möglichkeit, seine eigenen Gedanken zu der Geschichte vom Löwen zu diktieren, nimmt Josefo zwar weiterhin nicht wahr. Und trotzdem sagt dieser Ausschnitt viel über Josefos Zugang zu Schriftlichkeit aus. Schreiben bedeutet für ihn, einzelne Buchstaben aufs Papier zu bringen. Nach kurzem Überlegen („[6] Du meinst, ähm, ein: [9]“) findet er das Wort, nach dem er sucht: „Du schreibst ein, [3] du schreibst einen Buchstabe.“ Schließlich diktiert Josefo die Buchstaben *Jott* und *eS* – zwei Buchstaben aus seinem Namen („Genau in mein Name, ne?“). Er orientiert sich an dem inneren Vorstellungsbild seines Namens, wenn er sagt: „Am Anfang ist Jott, danach ist ein Kreis, dann ist eS, und dann ist die letzte. Das [zeigt auf das E in Geschichte, das bereits auf dem Papier steht] kein.“ Das O bezeichnet er als Kreis, und beim E scheint er den Namen nicht zu kennen, weiß sich aber zu helfen, indem er auf das E in dem bereits geschriebenen Wort *Geschichte* zeigt. Den Buchstabennamen, den die Skriptorin ihm sagt, wiederholt er sofort – und er fragt in einer späteren Stelle des Transkripts erneut danach (vgl. Anhang S. iii). Für Josefos Zugang zu Schriftlichkeit hat sein Name somit eine wichtige Orientierungsfunktion.

Als Josefo noch ein weiteres Mal ein Jott notiert haben möchte, wird deutlich, dass er in seinem Sprachgebrauch nicht zwischen den Begriffen ‚malen‘ und ‚schreiben‘ unterscheidet: „Und du malst genau. Und du malst noch ein Jott.“ Auch in einem späteren Teil des Transkriptes heißt es noch einmal: „Und du mal ein das.“

Dass Josefo noch große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat, kommt in den drei ausgewählten Diktierausschnitten zum Ausdruck – und doch ist die Austauschbarkeit von ‚malen‘ und ‚schreiben‘ vermutlich nicht allein ein sprachliches, sondern auch ein begriffliches Problem. Festzuhalten bleibt, dass Josefo mit dem Schreiben in erster Linie das Notieren einzelner Zeichen verbindet; sowohl die Form (das ‚O‘ als Kreis) als auch die Namen einzelner Buchstaben sind für ihn wichtig. Dass beim Schreiben normalerweise Buchstaben zu Wörtern kombiniert werden, um Bedeutungen zu fixieren, die Funktion der Zeichen, scheint ihm zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst zu sein – und auch das Aufschreiben des Wortes ‚Geschichte‘ am Anfang der Diktierszene kann Josefo die inhaltliche Funktion des Schreibens nicht eröffnen.

Möglicherweise liegt Josefos Verhalten aber auch darin begründet, dass seine Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um das, was er von der vorgelesenen Geschichte vom Löwen erinnert, in Sprache zu fassen – zumal seine Vorstellungsbilder auch stark an die Bilder des Bilderbuches geknüpft sein könnten, die die Lehrerin den Kindern während des Vorlesens gezeigt hat. Es wäre also denkbar, dass es auch deshalb nicht gelingt, Josefo zu einer ‚Haltung des Schreibens‘ zu führen, weil ihm das Material der Transformation, die sprachlichen Muster der Geschichtenvorgabe, nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Deshalb macht er das, was er in dieser Situation leisten kann: Er nennt die Namen ihm bekannter Buchstaben – von der Möglichkeit, auch einzelne Wörter zu diktieren, was die Skriptorin ihm am Beispiel des Wortes ‚Geschichte‘ aufzuzeigen versucht, macht Josefo im Verlauf dieser Diktierszene keinen Gebrauch.⁶⁸

Man könnte sich fragen, ob es Josefo an irgendeiner Stelle überhaupt gelingt, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen. Die silbische und gedehnte Sprechweise des Wortes ‚Geschichte‘ ist der einzige Hinweis darauf, dass er seine Aufmerksamkeit auch auf den Formaspekt von Sprache richtet. Zur Verschriftlichung der eigenen Gedanken als wichtiges Kennzeichen einer Schreibhaltung kommt es in dieser Diktierszene nicht. Ob es Josefo möglich gewesen wäre, in Spanisch als seiner Muttersprache einen konzeptionell schriftlichen Text zu diktieren, muss

⁶⁸ Dies könnte daran liegen, dass das Wort ‚Geschichte‘ vergleichsweise abstrakt ist, es gibt keinen konkreten Gegenstand als Referenzobjekt.

an dieser Stelle offen bleiben, denn dies wurde im Rahmen dieser Studie nicht erhoben – auch wenn es äußerst aufschlussreich gewesen wäre.

Josefos Verhalten beim Diktieren verweist auf einen Zusammenhang, der für das didaktische Potential der Diktiersituation von entscheidender Bedeutung ist und der grundsätzlich bedacht werden sollte: Die Diktiersituation kann den Kindern nur dann einen Zugang zum konzeptionellen Aspekt des Schreibens eröffnen, wenn sie bereits über eine gewisses Repertoire an sprachlichen Mustern des Deutschen verfügen. Nur dann können sie diese Muster auch als Material für den Transformationsprozess beim Schreiben nutzen. In dieser Hinsicht können die Hörmedien durch die Möglichkeit der häufigen Wiederholbarkeit einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. dazu auch die Ausführungen zu der Diktierszene von Ramin, Kapitel II, 4.3).

Trotzdem kann Josefo in dieser Diktiersituation etwas über Schriftlichkeit lernen: über die Aufzeichnungsfunktion von Schrift (am Beispiel des Wortes ‚Geschichte‘); über den Formaspekt von Sprache (durch die gedehnte und silbische Sprechweise ‚Ge:-schich-te‘); darüber, wie einzelne Buchstaben heißen (z.B. das ‚E‘) bzw. wie sie geschrieben werden. Das sind Aspekte von Schriftlichkeit, auf die die Kinder in der konkreten Diktiersituation aufmerksam werden können, die sozusagen in der Situation neu von ihnen erkannt werden können. Entscheidend ist, dass die Kinder die Aufzeichnungsfunktion von Schrift erkennen, denn ohne sie nützt die Kenntnis des Materials nicht viel. Ob Josefo diese inhaltliche Funktion von Schrift bereits in dieser Situation verstanden hat, lässt sich nicht sicher sagen. Dennoch zeigt sein Verhalten deutlich, dass er an Schrift und Schreiben interessiert ist und dass er etwas lernen möchte – die vielleicht wichtigste Voraussetzung für seinen weiteren Zugang zu Schriftlichkeit. Der Text, den er nur vier Monate später zur Geschichte vom Grüffelo diktiert, dokumentiert seinen Lernprozess: GRÜFFELO MUSS JAGEN DIE KLEINE MAUS. ER HAT AN DER NASE WARZEN. UND DER GRÜFFELO MUSS INS GEFÄNGNIS.

4.2 Lasse: Routiniertes Formulieren

4.2.1 „Und was machen so Mistkäfer?“ – Planen, wortgenau formulieren, überarbeiten

Lasse formuliert diesen Text zur *Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*.



DER LÖWE, DER KONNTE NICHT SCHREIBEN. DA GING ER ZU DEN AFFEN. UND FRAGTE, OB DIE EINEN BRIEF FÜR DEN LÖWEN SCHREIBEN KÖNNEN. DIE AFFEN KÖNNEN AUSGEZEICHNETE BRIEFE SCHREIBEN. UND DIE AFFEN SCHREIBEN DEN BRIEF. UND MAN HATTE GEHÖRT, DASS DIE AFFEN EIN LECKERES ABENDBROT SIND. UND DA GING DER LÖWE ZU DER POST. UND DER LÖWE HÄTTE GERNE GEWUSST, WAS DIE AFFEN GESCHRIEBEN HABEN. DA MUSSTE DAS NILPFERD DAS VORLESEN. DAS NILPFERD LAS VOR LIEBE FREUNDIN, WOLLEN SIE MIT MIR AUF DIE BÄUME KLETTERN? ICH HAB AUCH BANANEN. GANZ LECKER. GRÜß LÖWE.

SO EIN AFFENKRAM. DAS HÄTTE ICH DOCH NIE GESCHRIEBEN. UND DA BAT DER LÖWE DAS NILPFERD EINEN NEUEN ZU SCHREIBEN. AM NÄCHSTEN TAG HOLTE DER LÖWE DEN BRIEF AB UND BRACHTE DEN BRIEF ZUR POST. ABER DER LÖWE HÄTTE GERNE AUCH GEWUSST, WAS DAS NILPFERD GESCHRIEBEN HATTE. WEIL DA GERADE AM KANTSTEIN EIN MISTKÄFER NE RUHIGE KUGEL SCHOB HAT DER LÖWE DEN MISTKÄFER GEBETEN EINEN NEUEN ZU SCHREIBEN. AM NÄCHSTEN TAG HOLTE DER LÖWE DEN BRIEF AB. ABER DER LÖWE HÄTTE AUCH GERNE GEWUSST, WAS DER MISTKÄFER (GESCHRIEBEN) GESCHRIEBEN HATTE. WOLLEN SIE MIT MIR DEN HILF DIE SCHIETE VON DER KUH ESSEN? UND DA MUSSTE DAS PFERD VORLESEN, WAS DER MISTKÄFER GESCHRIEBEN HATTE. MÖCHTEN SIE MIT MIR DEN GANZEN TAG AUF DER WEIDE STEHEN? GRÜß LÖWE

Lasse

1. Erhebungszeitpunkt (November der Vorschulklasse)

Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte

Abb. 28: Lasses Text zum Anfang der Geschichte vom Löwen

Lasse hatte die Geschichte nur bis zu der Stelle gehört, an der der Löwe als drittes Tier den Mistkäfer bittet, einen neuen Brief zu schreiben. Trotzdem weiß er, wie es weitergeht, denn er hat den Aufbau der Geschichte verstanden. Das zeigt seine Fortsetzung (die letzten 11 Zeilen des Textes), in der der Mistkäfer sowie ein Pferd jeweils aus ihrer Perspektive einen Brief an die Löwin schreiben.

Als Lasse die Sätze AM NÄCHSTEN TAG HOLTE DER LÖWE DEN BRIEF AB. ABER DER LÖWE HÄTTE AUCH GERNE GEWUSST, WAS DER MISTKÄFER GESCHRIEBEN HATTE diktiert, stellt er sich auf besondere Weise auf die Langsamkeit des Schreibens ein (vgl. Anhang, S. ix-x):

1. L: [3] Muss grad überlegen, überlegen, überlegen. Nächsten Tag [?]
2. S: *Am nächsten Tag* [?]
3. L: Holte [?]
4. S: *Holte* [?]
5. L: Der Löwe [?]
6. S: *Der Löwe* [?]
7. L: Den [?]
8. S: *Den* [?]
9. L: Brief
10. S: *Brief*
11. L: Ab.
12. S: *Ab.*
13. L: Aba
14. S: *Aber*
15. L: Der Löwe [?]
16. S: *Der Löwe* [?]
17. L: Hätte [?]
18. S: *Hätte* [?]
19. L: Auch
20. S: *Auch*
21. L: Gerne [?]
22. S: *Gerne* [?]
23. L: Ge-
24. S: *Ge-*
25. L: Wusst
26. S: *Wusst*
27. L: Was
28. S: *Was*
29. L: Der
30. S: *Der*
31. L: Mist-
32. S: *Mist-*
33. L: Kä-
34. S: *Kä-*
35. L: Fa
36. S: *Fer*
37. L: Ge-
38. S: *Ge-*
39. L: Macht
40. S: *Mach/*
41. L: /NEE, doch nicht gemacht!
42. S: Sondern?
43. L: GeSCHRIEben
44. S: Dann schreib ich ‚geschrieben‘. *Geschrieben.*

45. L: Warte mal, darf mal kurz hier? [B nimmt den Stift und streicht GEMACHT durch, die Klammer reichte Lasse nicht]
46. S: Ja, kannst du auch durchstreichen.
47. L: Warte mal, [1] überleg grad, überleg grad, überleg grad [6] Und was machen so Mistkäfer?
48. S: Warte mal, was der Mistkäfer geschrieben hatte, muss ich noch schreiben, ne?
49. L: Ja, und was machen so Mistkäfer?
50. S: Was meinst du, was machen die?
51. L: Hm, [2] die machen Löcher ?
52. S: Hm.
53. L: Aber WO? Ich weiß nicht, was die machen.

Lasse gliedert mehrfach kurze Sinneinheiten aus (*nächsten Tag; der Löwe*). Immer wieder diktiert er 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 Text- und Satzkonstruktion fällt.

Lasse isoliert so – ausgehend von der gesprochenen Sprache – mit einzelnen Silben eine „genuin mündliche Spracheinheit“ (Schmid-Barkow 1999, S. 25). Aber auch zu schriftsprachlich determinierten Kategorien hat Lasse einen Zugang. Es gelingt ihm, auch eine Reihe von Wörtern im linguistischen Sinne aus dem Lautstrom zu isolieren (s.u.). Es ist allerdings davon auszugehen, dass dies auf der Ebene ‚aktueller Bewusstwerdung‘ (Andresen/Funke 2003) geschieht und kein bewusster und zielgerichteter Vorgang im Sinne der ‚eigentlichen Bewusstwerdung‘ (Wygotski 1964) ist. Vielmehr gliedert Lasse hier linguistische Wörter aus, ohne dass ein linguistischer Wortbegriff dahinter steht, d.h. linguistische Wörter lassen sich auch ohne Schriftkenntnis – aus einem Sprachgefühl heraus – als sprachliche Einheit identifizieren.

Überraschenderweise gelingt es Lasse dabei, nicht nur Inhaltswörter (*holte; Brief; gerne*), sondern auch die für Kinder viel schwerer auszumachenden Strukturwörter (*den; ab; aber; hätte; auch; was; der*) auszugliedern. 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 *nächsten Tag* oder *der Löwe* Sinneinheiten ausgliedert, die sich für ihn aus der Bedeutung erschließen. Er betrachtet hier „das Wort als Repräsentant einer semantischen Ganzheit und nicht als sprachliche Entität“ (Schmid-Barkow

1999, S. 115). Insofern wird der Zugang zum Formaspekt von Sprache bei der Ausgliederung zunächst nicht losgelöst von der Bedeutungsseite von Sprache erschlossen.

Lasse weiß, dass es Zeit braucht, um eine Schreibidee zu entwickeln und die richtige Formulierung zu finden: „[3] Muss grad überlegen, überlegen, überlegen.“ Lasse beginnt den neuen Satz mit den Worten *nächsten Tag* (1). An dieser Stelle nimmt die Skriptorin eine Veränderung vor, auch wenn sie die Texte der Kinder grundsätzlich wörtlich aufschreibt. Sie notiert statt der konzeptionell mündlichen Formulierung *nächsten Tag* das schriftsprachliche **am** *nächsten Tag* (2). Das ist ein Eingriff, der vor dem Hintergrund einer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ nicht nötig gewesen wäre, denn er betrifft nicht die Ebene der Sprachrichtigkeit, sondern die der Sprachkonzeption. Für Lasse kann es dennoch eine implizite Lerngelegenheit sein. Er lässt diese Veränderung unkommentiert stehen, auch wenn er sonst darauf achtet, dass das von ihm Gesagte wörtlich notiert wird. Vielleicht fällt ihm die Veränderung nicht auf. Und möglicherweise ist sein Schweigen als Zeichen der Zustimmung zu verstehen, denn es ist durchaus denkbar, dass seine reichhaltigen *Literacy*-Erfahrungen (siehe Kap. 3.3.2) ihn – implizit oder sogar explizit – zu der gleichen Entscheidung führen.

Lasse hat beim Diktieren grundsätzlich den Anspruch, 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. Die Art seiner Formulierungen, die zum Teil sehr komplex sind, macht dies deutlich. Das hinterlässt an der Textoberfläche Spuren, und auch am Ende des obigen Transkripts sind solche Spuren zu erkennen. Denn Lasse nutzt die Langsamkeit des Schreibprozesses, um den entstehenden Text zu überarbeiten: „NEE, doch nicht gemacht!“ (41). Das ursprüngliche *gemacht* wird so zum inhaltlich viel treffenderen *geschrieben* (43), denn der Mistkäfer hatte in der Geschichte ja wirklich geschrieben. Lasse ist nicht einverstanden, als die Skriptorin daraufhin das von ihm überarbeitete Wort *gemacht* einklammert. Er weiß, dass Nichtgewolltes normalerweise durchgestrichen wird. Daher fordert er den Stift, um *gemacht* – den allgemeinen Konventionen des Schriftgebrauchs folgend – eigenhändig durchzustreichen (45). Er übernimmt in diesem Moment eine Aufgabe, die beim Diktieren eigentlich der Skriptorin vorbehalten ist, und greift ein, wenn diese nicht seinen Vorstellungen entsprechend handelt.

Um seine Schreibidee im nächsten Satz möglichst angemessen fortzusetzen, nimmt Lasse sich Zeit: „Warte mal, überleg grad, überleg grad, überleg grad [6].“

Seine Überlegungen resultieren in dem Entschluss, Informationen einzuholen, die ihm bei der strukturgleichen Fortführung der Geschichte helfen könnten. So stellt er der Skriptorin sehr gezielt die Frage „Was machen so Mistkäfer?“ (47) – eine Frage, die ein tiefgehendes Textverständnis voraussetzt, und zugleich eine Möglichkeit, die in der normalerweise monologischen Situation des Schreibens gar nicht besteht, weil es kein direktes Gegenüber gibt. Die Skriptorin versteht im ersten Moment nicht, welches Ziel Lasse mit seiner Frage verfolgt, so dass sie ihn darauf aufmerksam macht, dass sie den Brief des Mistkäfers noch nicht geschrieben hat: „Warte mal, was der Mistkäfer geschrieben hatte, muss ich noch schreiben, ne?“ Er wiederholt daraufhin selbstbewusst seine Frage: „Ja, und was machen Mistkäfer?“ Die Skriptorin gibt die Frage an Lasse zurück, der zu überlegen beginnt. Seine erste Idee „Hm, [2] die machen Löcher [?]“ geht letztlich jedoch nicht in den Text ein. Es entsteht ein Gespräch darüber, wo Mistkäfer Löcher machen. Dieses Gespräch ist im Anhang nachzulesen (vgl. Anhang, S. x-xi).

Ein weiterer kurzer Ausschnitt soll Lasses großes Bemühen um wortgenaue Formulierungen veranschaulichen (vgl. Anhang, S. xi):

- L: [11] Liest du nur das hier mal kurz vor [?]
 S: Hm. ‚Aber der Löwe hätte auch gerne gewusst, was der Mistkäfer geschrieben hatte.‘ [liest]
 L: [3] Ähm. [6] W o l l n S i e Mist/ m i t m i r [?]
 S: *Wollen Sie mit mir* [?]
 L: D e n Mist v o n n e r K u h e -s s e n [?]
 S: Den/
 L: /Nee, den SCHIETER von ner Kuh essen [?]
 S: **Die Schiete** [?]
 L: Ja.
 S: *Von der Kuh essen* [?]

Lasse nutzt die Vergegenständlichung der Schriftzeichen auf dem Papier, wenn er die Skriptorin bittet, den letzten Satz seines Textes noch einmal vorzulesen: „Liest du nur das hier mal kurz vor?“ Nach erneutem Überlegen beginnt er mit „W o l l n S i e Mist/“, korrigiert dann aber sofort und fügt „m i t m i r [?]“ hinzu. Dabei spricht er sehr langsam. Die Skriptorin schreibt WOLLEN SIE MIT MIR und wartet dann, wie es weitergeht. Lasse fährt zunächst mit den Worten „D e n Mist v o n n e r K u h e -s s e n [?]“ fort, überarbeitet dann aber erneut und aus *Mist* wird *SCHIETER*. Die Skriptorin notiert am Ende WOLLEN SIE MIT MIR DIE SCHIETE VON DER KUH ESSEN. Beide Veränderungen, die die Skriptorin an dieser Stelle vornimmt (*Schieter* zu *Schiete* und *ner* zu *der*) sind nicht unproblematisch. Zum einen greift die Skriptorin auf konzeptioneller Ebene in

den Text ein, wenn sie statt des sehr persönlich gefärbten mündlichen Ausdrucks *SCHIETER* den etwas konventionelleren Ausdruck ‚Schiefe‘ notiert. Zum anderen hätte die Skriptorin *einer Kuh* statt *der Kuh* notieren sollen, denn *einer* ist die schriftsprachliche Explizitform, die der Abkürzung *ner* entspricht.⁶⁹ In diesem Ausschnitt ist zudem zu sehen, dass Lasse seine Aufmerksamkeit während des wortgenauen Formulierens immer wieder auf die sprachliche Form richtet. Dabei mischen sich in die Formen des mündlichen Sprachgebrauchs (*w o ll n; ner* statt *einer Kuh*) zunehmend schriftsprachliche Explizitformen (z.B. *e – ss en; den Mist*) ein.

An dieser Stelle möchte ich einen kurzen Ausschnitt aus der zweiten Diktiersituation mit Lasse ergänzen, die etwa eine Woche später stattfand, nachdem Lasse die ganze Geschichte vom Löwen gehört hatte.

4.2.2 „Ob du da ganz laut schreiben kannst?“ – Möglichkeiten der Schrift erfragen

An dem nun folgenden Ausschnitt lässt sich besonders gut zeigen, mit welcher Ernsthaftigkeit sich die Kinder auf die Diktiersituation einlassen und welche Fragen sich ihnen stellen – Fragen, die uns als Schriftkundigen nicht einfallen würden, die aber für Schreibnovizen auch über die Diktiersituation hinaus durchaus relevant sein könnten.

Lasse

2. Erhebungszeitpunkt
(November der Vorschul-
klasse)

Die Geschichte vom Löwen,
der nicht schreiben konnte

So möchte Lasse gern das laute Brüllen des Löwen, das er in dem Hörspiel gehört hat, in seinen Text aufnehmen. Analog zur Möglichkeit des lauten Sprechens erkundigt er sich nun bei der Skriptorin, ob man auch ‚richtig LAUT schreiben‘ kann (vgl. Anhang, S. xvi)⁷⁰:

S: *Und §da*

L: §musste die Giraffe einen neuen §schreiben

S: *§musste die Giraffe einen neuen §schreiben.*

L: *§Ähm,*
kannst du auch gleich einen richtig LAUTEN schreiben? [2] Richtig LAUT schreiben?

S: Wie meinst du das, laut schreiben?

⁶⁹ Hier zeigt sich, dass es für die Skriptorin nicht immer leicht ist, die ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ in einer konkreten Diktiersituation angemessen umzusetzen.

⁷⁰ Die nachfolgende Diktierszene ist *einschließlich der Tonaufnahme* veröffentlicht in Hüttis-Graff/Merklinger 2010 (dem Buch liegt eine CD mit mehreren Tonbeispielen von Diktierszenen bei).

- L: Dass es, das, ob du da ganz LAUT schreiben kannst? Aber nichts sagen, nur das ganz laut da rauf schreiben kannst. Nur das ist ganz laut. Das nicht. Das ist LAUT, ganz, richtig, richtig LAUT. LAUT darauf schreiben.
- S: So dass du hörst, wenn ich schreibe, meinst du §oder/
- L: §NEE. Dass [1] wenn w/ ähm, der Löwe wird doch ganz LAUT, wenn er im, §in der CD schreit.
- S: §Ja, ja.
- L: Ob du auch so laut, wie er in der CD schreit, ob du so laut auch das da drauf schreiben kannst.

Lasse möchte wissen, ob es beim Schreiben eine Möglichkeit gibt, das imposante Brüllen des Löwen, das sein inneres Vorstellungsbild sehr zu prägen scheint, in die Schriftlichkeit zu übertragen. Vielleicht denkt er dabei auch an die roten Großbuchstaben in dem ihm bekannten Bilderbuch, die die Wut des Löwen über die misslungenen Briefe auch graphisch zum Ausdruck bringen. Und möglicherweise weiß er auf Grund seiner Erfahrungen mit Schriftlichkeit, dass es im Sinne des dekontextualisierten Sprachgebrauchs notwendig ist, möglichst alle Informationen zu liefern, die für das Verständnis des Gemeinten nötig sind. Wie also lässt sich Lautstärke als eine dem gesprochenen Wort innewohnende Eigenschaft in die Schriftlichkeit hineintransformieren?

Die Frage nach dem ‚lauten Schreiben‘ reicht dabei über die mediale Ebene der Schriftzeichen auf dem Papier hinaus. Schließlich geht es nicht allein darum, ob Schrift grundsätzlich Lautstärke festhalten kann. Lasses Anliegen ist viel konkreter, und er gibt sich große Mühe, es der Skriptorin zu erklären: „Ob du auch so laut, wie er in der CD schreit, ob du so laut auch das da drauf schreiben kannst.“ Er hat also die Lautstärke als Ausdrucksmittel der gesprochenen Sprache erkannt und benennt dies auch. Hinter seiner Formulierung steht einerseits die ganz grundsätzliche Frage nach dem Übergang von der inneren zur äußeren, d.h. der geschriebenen Sprache (Wygotski 1964) bzw. vom Gedanken zum Wort (Beisbart 1989) – es geht also um den Transformationsprozess, der das Schreiben ganz wesentlich bestimmt. Mit anderen Worten: Wie lässt sich das Gemeinte tatsächlich aus dem Kopf aufs Papier bringen?

Die Frage nach der Möglichkeit des lautens Schreibens geht andererseits über die Ebene des wortgenauen Formulierens hinaus, weil Lasse mit ihr auf der Ebene der aktuellen Bewusstwerdung einen weiteren Transformationsprozess in den Blick nimmt, und zwar den Transformationsprozess vom *Diktieren* zum *Geschriebenen*: Wie kann das, was er laut und mit Nachdruck diktiert, in der Schriftlichkeit auch so ankommen? Damit richtet er seine Aufmerksamkeit auf die *Materialität des Schreibens* (vgl. Kapitel II, 2.2.5). Das setzt ein hohes Maß an Abstraktion voraus,

denn er macht dabei die Umsetzung einer Schreibidee zum Thema, die zu diesem Zeitpunkt vorerst in seinem Kopf existiert. Erst zehn (!) Minuten später kommt Lasse zu der Stelle, an der der Löwe tatsächlich zu brüllen beginnt (vgl. Anhang, S. xxii):

- L: [2] Ich überleg und überleg. DAS KANN DOCH NICHT SO SCHWER SEIN! [CD]
 S: *Das k/*
 L: /NEE, DOCH NICHT. Das musst du durchstreichen.
 S: Hm.
 L: [2] ICH WÜRD E IH:R SCHREIBEN, [,] WIE: GERN ICH SIE SEHN MÖCH-TE:! [.] DAS KANN DOCH NICHT SO SCHWER SEI:N:! [CD] [L schreit] Und der Löwe brüllte noch ne Zeit.

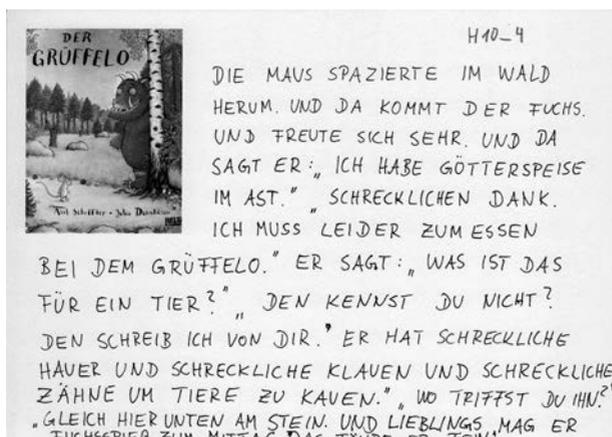
Lasse diktiert die Worte des Löwen genauso laut und nachdrücklich, wie es der Löwe auf der CD tut: „ICH WÜRD E IHR SCHREIBEN, WIE GERN ICH SIE SEHEN MÖCHTE! DAS KANN DOCH NICHT SO SCHWER SEIN!“ Mit Lautstärke und Betonung bedient er sich an dieser Stelle paraverbaler Eigenschaften von Sprache – sprachlicher Mittel also, die der Mündlichkeit vorbehalten sind und die einer Versprachlichung bedürfen, um Eingang in einen geschriebenen Text zu finden (vgl. dazu die sog. Semiotisierung des Malfeldes bei Ehlich 1994). Einen Begleitsatz, der den Löwen als Sprecher benennt, gibt es nicht; dass nur er der Sprecher sein kann, wird im Zusammenhang deutlich. Ob Lasse vielleicht annimmt, dass doch etwas von dem, was er paraverbal ausdrückt, in seinen Text Eingang findet, muss offen bleiben. Jedenfalls scheinen seine inneren Vorstellungsbilder eng mit den sprachlichen sowie den medialen Mustern (Lautstärke, Brüllen des Löwen, Sprecherwechsel Löwe – Erzähler) des Hörspiels verbunden zu sein: Wenn er die Stimme des Löwen nachahmt bzw. wenn er wie der Erzähler den Satz, der auf die wütende Rede des Löwen folgt, mit ruhiger Stimme diktiert: „Und der Löwe brüllte noch ne Zeit.“

Es ist nicht davon auszugehen, dass Lasse hier bewusst nach einer Lösung für seine Frage nach dem ‚lauten Schreiben‘ sucht, zumal inzwischen sehr viel Zeit vergangen ist. Vielmehr zeigt sich an dieser Stelle das Potential der (Hör-)Geschichte. Denn die Möglichkeit, das Brüllen des Löwen durch einen Nachsatz explizit zu machen, ist in der Buch- wie auch in der Hörspielvorgabe angelegt. Lasse verfügt demnach bereits über eine Möglichkeit, ‚lautes Schreiben‘ in den Text hineinzutransformieren. Und selbst wenn er sich dessen nicht bewusst ist, kann er hier sein implizites Wissen schreibend erproben und erweitern.⁷¹

Und noch etwas macht Lasses frühe Frage nach dem ‚lauten Schreiben‘ deutlich: Er hat eine konkrete Schreibidee und überlegt genau, wie sein Text weitergehen soll („Ich überleg und überleg“). So nutzt er die Langsamkeit des Schreibprozesses auch, um bereits Diktirtes zu überarbeiten: „NEE, DOCH NICHT“, nachdem er versehentlich mit „DAS KANN DOCH NICHT SO SCHWER SEIN!“ begonnen hatte. Seine Bemühungen gehen aber über das wortgenaue Formulieren hinaus, wenn er zu der Skriptorin sagt: „Das musst du durchstreichen.“ Wie zuvor bei der Frage nach dem ‚lauten Schreiben‘ richtet Lasse seine Aufmerksamkeit dabei auf die *Materialität des Schreibens*.

4.3 Ramin: Vom Klang zum Wort – Spuren von Mündlichkeit als Chance für die Schriftlichkeit

Ramin, dessen Muttersprache Farsi ist, diktiert im März der Vorschulklasse diesen Text:



Ramin

3. Erhebungszeitpunkt
(März der Vorschulklasse)

Der Grüffelo

Abb. 29: Ramins Text zur Geschichte vom Grüffelo

Die nachfolgenden Ausschnitte aus der Diktierszene geben einen Einblick in den dazugehörigen Diktierprozess. Ein Schwerpunkt wird darauf liegen, inwiefern die

⁷¹ An dieser Stelle könnte man fragen, ob CD und Buch vielleicht zu wenig schriftsprachlich sind, weil sie akustische (Lautstärke und Sprecherstimme) bzw. graphische Ausdrucksmittel (rote Großbuchstaben) nutzen – und das Gemeinte eben nicht im Sinne der Schriftlichkeit sprachlich explizieren (z.B. durch das konzeptionell schriftliche Mittel der Begleitsätze). Dadurch können die Kinder in diesem Punkt nicht ‚aus dem Vollen schöpfen‘. Andererseits findet Lasse eine Lösung und wird möglicherweise gerade durch die akustischen und graphischen Ausdrucksmittel auf die unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten aufmerksam.

paraverbalen Eigenschaften der Sprecherstimmen einen Einfluss auf das Diktierverhalten der Kinder haben. Denn möglicherweise können diese medialen Muster des Hörmediums – gleichwohl sie als sprachliche Mittel eigentlich Situationen der Mündlichkeit vorbehalten sind – für einige Kinder eine Art ‚Sprungbrett in die Schriftlichkeit‘ darstellen, und zwar in dem Sinne, dass sie ihnen einen Zugang auch zu anspruchsvolleren (schrift)sprachlichen Strukturen ermöglichen – als Voraussetzung dafür, dass sie ihnen in der Diktiersituation als Material für den Transformationsprozess des Schreibens überhaupt zur Verfügung stehen. Die stimmlichen Möglichkeiten professioneller Sprecher auf dem Hörmedium sind dabei vergleichsweise höher einzuschätzen als beim normalen Vorlesen, selbst wenn der Vorleser darum bemüht ist, mit ausdrucksstarker Betonung vorzulesen. Hinzu kommt ein weiteres Potential des Hörmediums, das für alle Kinder, speziell jedoch für diejenigen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, von besonderer Bedeutung ist, nämlich die Möglichkeit, dieselbe Geschichte wiederholt anhören zu können. Insofern ist es kein Zufall, dass diese Diktierszene von einem Kind aus der Hörbuchklasse stammt, denn den Kindern dieser Klasse sind die sprachlichen und klanglichen Muster der Geschichtenvorgabe durch das mehrfache Hören sehr vertraut.

Die klangliche Realisierung des Hörspiels kann dabei einen wesentlichen Beitrag zur Vorstellungsbildung leisten. So trägt z.B. die Stimmgestaltung zur Charakterisierung der Figuren bei und unterstützt auf diese Weise das Textverständnis. In der inneren Sprache der Kinder, d.h. in ihrer Vorstellung, scheinen die Formulierungen, die sprachlichen Muster manchmal so eng mit den paraverbalen Eigenschaften der Sprecherstimmen zu verschmelzen, dass sie bestimmte Textstellen in der Diktiersituation genau so betonen, wie sie sie vom Hören der CD im Ohr haben.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass insbesondere einige mehrsprachige Kinder die Sprecherstimme sehr treffend imitieren, zugleich aber fehlerhafte Satzkonstruktionen entstehen. Dass dies eine Lernchance für die Kinder sein kann und wie daraus – in der Interaktion mit dem erwachsenen Skriptor – weitere Lernmöglichkeiten erwachsen können, möchte ich anhand der drei nachfolgenden Ausschnitte aus einer Diktiersituation mit Ramin erläutern. Der erste Ausschnitt setzt ein, als die Maus die Einladung des Fuchses ablehnt (vgl. Anhang, S. xxvi):

„DEN SCHREIB ICH VON DIR [CD]“

R: SCHRECKLICH DANK. [CD]

S: *Schrecklichen Dank.*

R: Ich muss leider e/ zu Essen vo/ bei §den Grüffe-lo

S: §Ich muss leider **zum** Essen

R: Den Grüffelo.

S: Bei **dem** Grüffelo?

R: Und er sagt/

S: /Bei, warte mal. *Bei dem Grüffelo.*

R: Er sagt WAS IST DAS FÜR EINTIER [?] [CD]

S: Womit geht's los? Mit 'er sagt'? [R nickt]

R: WAS IST DAS FÜR EIN TIER [?] [CD]

S: *Er sagt Was ist das für ein Tier* [?]

R: DEN KENNST DU NICHT [?] [CD]

S: *Den kennst du nicht* [?]

R: DEN SCHREIB ICH VON DIR. [CD]

S: *Den schreib ich von dir.* Den beschreib ich dir, ne?

Im Hörspiel lehnt die Maus die Einladung des Fuchses mit diesen Worten ab: „Schrecklich nett von dir, Fuchs, doch ich sag leider nein, ich muss schon zu Mittag beim Grüffelo sein.“ Bei der Schlange heißt es: „Ein andermal wär ich darüber sehr froh, doch jetzt muss ich weiter zum Grüffelo.“ Und zur Eule sagt die Maus: „Wie lieb von dir, Schlange, ich danke dir schön, doch ich muss schon zur Feier beim Grüffelo gehen.“ Das (vorgetäuschte) Bedauern und auch die (lebensrettende) List sind in der ohnehin markanten Sprechweise der Maus zugleich deutlich zu hören. Ramin imitiert diese Sprechweise sehr gekonnt und diktiert „SCHRECKLICH DANK [CD]“ – der Transformationsprozess des Schreibens führt sozusagen zu einer Mischform aus ‚schrecklich nett‘ und ‚ich danke dir schön‘. Inhaltlich ist die Formulierung von Ramin durchaus passend – sprachlich ist die Konstruktion jedoch falsch, richtig wäre ‚schrecklichen Dank‘. Die Skriptorin korrigiert diesen Fehler und schafft so eine Möglichkeit für implizites Lernen.

Direkt daran anschließend diktiert Ramin, ohne gesondert zu betonen, dafür aber mit dreifacher Überarbeitung: „Ich muss leider e/ zu Essen vo/ bei **den** Grüffe-lo.“ Die Skriptorin korrigiert den Gebrauch der Präposition und notiert ‚zum Essen‘ statt ‚zu Essen‘. Sie korrigiert auch den falschen Kasusgebrauch nach der Präposition ‚bei‘ (aus ‚bei **den** Grüffelo‘ wird – nach einer kurzen Nachfrage der Skriptorin – ‚bei **dem** Grüffelo‘). Interessant ist, dass Ramin hier überhaupt einen Artikel verwendet (statt ‚zun‘ bzw. ‚zum‘). Dies lässt sich als Zeichen für sein

Bemühen deuten, möglichst präzise („wortgenau“) und im Sinne der Schriftlichkeit zu formulieren.

Bei den nächsten Sätzen ahmt Ramin wiederum sehr genau den Tonfall auf der CD nach. Dabei ist der Wortlaut, der sich im Hörmedium bei der Begegnung mit Fuchs, Schlange und Eule jeweils einmal wiederholt, mit dem der Hörspielfassung identisch ist: „WAS IST DAS FÜR **EIN** TIER? DEN KENNST DU NICHT? [CD]“. Ramin kleidet an dieser Stelle die wörtliche Rede – anders in der Hörspielfassung – in einen Begleitsatz („Er sagt“). Dabei markiert er den Unterschied zur wörtlichen Rede auch dadurch, dass er den Begleitsatz nicht besonders betont. Ramin wiederholt auf die Nachfrage der Skriptorin, womit es losgehen soll, die Frage des Fuchses noch einmal, wiederum wörtlich und mit identischer Betonung, und zwar einschließlich der deutlichen Artikulation des ‚ei‘ in ‚ein‘ als schriftsprachlicher Explizitform – ein gutes Beispiel, wie die klangliche Gestaltung des Hörspiels (als mediales Muster) dazu beitragen kann, den Kindern einen Zugang zum Formaspekt von Sprache zu eröffnen.

Interessant ist die Diskrepanz, die in der nachfolgenden Formulierung zwischen der sprachstrukturellen und der klanglichen Ebene entsteht. Ramin ahmt den Sprachrhythmus und die Betonung von der CD nach, zugleich konstruiert er aber eine Formulierung, welche die gemeinte Bedeutung nicht zu transportieren vermag: „DEN SCHREI:B ICH VON DIR [CD].“ An dieser Stelle macht die Skriptorin einen Fehler, als sie DEN SCHREIB ICH VON DIR tatsächlich so notiert. Vor dem Hintergrund einer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ wäre es an dieser Stelle sinnvoll gewesen, Ramin zu einer Überarbeitung der Formulierung herauszufordern. Das hätte z.B. metasprachlich durch eine Frage wie *Was soll ich jetzt schreiben?* oder auch implizit dadurch erfolgen können, dass die Skriptorin zunächst nur ‚den‘ notiert und danach gezielt eine Pause macht, um Ramin die Gelegenheit zu geben, die Formulierung anders zu beenden. Die Skriptorin merkt selbst, dass ihr Verhalten unglücklich war und versucht die Situation zu retten, indem sie ausspricht, was Ramin möglicherweise gemeint haben könnte: „Den beschreib ich dir, ne?“ Der falsche Satz bleibt trotzdem so auf dem Papier stehen.

Das sprachliche Muster als Material des hier vorliegenden Transformationsprozesses kommt insgesamt sogar dreimal in der Hörspielfassung vor: „Dann beschreib ich ihn dir.“ Eine mögliche Erklärung dafür, dass Ramin trotz der mehrfachen Wiederholung Schwierigkeiten hat, auf dem Weg von der inneren zur geschriebenen Sprache eine angemessene Formulierung zu finden, könnte in dem Verb ‚beschreiben‘ liegen. ‚Beschreiben‘ ist ein vergleichsweise formaler und somit konzeptionell schriftlicher Ausdruck, den Ramin vielleicht nicht kennt. Die Handlung

der Geschichte kann er trotzdem verstehen – zumal die äußerliche Beschreibung des Grüffelo unmittelbar folgt: „Er hat schreckliche Hauer. Und schreckliche Klauen. Und schrecklich Zähne, um Tiere zu kauen.“ Beim Diktieren greift Ramin mit ‚schreiben‘ („DEN SCHREI:B ICH VON DIR“) nun auf den Wortteil von ‚beschreiben‘ zurück, der ihm bekannt ist, d.h., er deutet das Gehörte vor dem Hintergrund seiner Vorerfahrungen, seinen bereits vorhandenen kognitiven Schemata. Dabei scheinen die klanglichen Eigenschaften in diesem Moment den Aspekt des ‚wortgenauen Formulierens‘ ein Stück weit zu überlagern.

Die Vorstellungsbilder, die Ramin beim Hören der Geschichte vom Grüffelo aufgebaut hat, scheinen so stark mit dem Sprachrhythmus als einem medialen Muster des Hörmediums verbunden, dass die rhythmische Sprechweise und damit die klanglichen Eigenschaften des Mündlichen zugleich eine Brücke zur Formulierung darstellen. Andererseits könnte gerade das der Grund sein, dass die Suche nach einer möglichst passenden Formulierung in den Hintergrund gerät – eine durchaus ambivalente Wechselwirkung. Eine vergleichbare Situation ist am Ende des nachfolgenden Diktierausschnittes zu sehen, wenn Ramin „ZU TIERE ZU KAUFEN [CD]“ im Tonfall der CD diktiert. Anders als in dem vorherigen Beispiel nutzt die Skriptorin hier jedoch die Gelegenheit, Ramin implizit zu korrigieren (vgl. Anhang, S. xxvi–xxvii):

„UND SCHRECKLIG ZÄHNE ZU TIERE ZU KAUFEN [CD]“

R: Hm. ER HAT SCHRECKLIG HAUFER.

S: Er hat *schreckliche*

R: Ha/

S: *Hauer.*

R: UND SCHRECKLIGE KLAUFEN. [CD]

S: Und, die hast du eben gemacht, ne? *und schreck*

R: Weil hier ist das. [R zeigt auf die Klauen vom Grüffelo]

S: Hm, *-liche Klauen.*

R: Und [1] was hat n er noch? SCHRECKLIGE ZÄH NE [CD]

S: *Und schreckliche Zähne.*

R: ZU TIERE! ZU KAUFEN!. [sehr rhythmisch gesprochen]

S: *Um Tiere zu kauen.*

Ein Grund für diesen letzten sprachlichen Fehler könnte sein, dass die unterordnende Konjunktion und der erweiterte Infinitiv (*um ... zu ...*) eher in der Schriftlichkeit als in der Mündlichkeit gebraucht werden und Ramin diese Konstruktion insofern nicht vertraut ist. Möglicherweise ist die rhythmische Stimmgestaltung

auf der CD sogar Voraussetzung dafür, dass Ramin überhaupt den Versuch unternimmt, dieses sprachliche Muster in seinem Text zu verwenden. Der Einfluss, den die klangliche Gestaltung des Hörspiels auf Ramin hat, ist nicht zu übersehen, denn Ramin reproduziert die prosodischen Merkmale der Sprecherstimmen in der gesamten Szene sehr häufig. In der Diktiersituation können die paraverbalen Gestaltungen die Kinder zur Nachahmung anregen und sogar zu einer Chance für frühe Zugänge zu konzeptioneller Schriftlichkeit werden.

Ramin ist zudem immer wieder darum bemüht, möglichst so zu sprechen, wie es ihm für die Schreibende hilfreich erscheint. Dabei richtet er seine Aufmerksamkeit auch auf solche Aspekte, die für das Schreiben irrelevant sind, wenn er dreimal nacheinander ‚schrecklig(e)‘ diktiert: „ER HAT SCHRECKLIG HAUER. UND SCHRECKLIGE KLAUEN. UND SCHRECKLIGE ZÄHNE.“ Die Skriptorin spricht während des Aufschreibens jedes Mal *ch* – Ramin gibt nach außen hin nicht zu erkennen, ob ihm dieser Unterschied auffällt, und behält beim Diktieren auch beim dritten Mal das *g* bei.

Manchmal scheinen Kinder Ausdrücke aus der Geschichtenvorlage zu übernehmen, ohne deren genaue Bedeutung verstanden zu haben. Die Diktiersituation kann dann eine Gelegenheit sein, die Bedeutung im Gespräch mit der Skriptorin zu klären.⁷² So möchte Ramin in dem nun folgenden Diktierausschnitt wissen, was ‚Götterspeise‘ ist (vgl. Anhang, S. xxv–xxvi):

„Was ist Götterspeise?“

R: Und da sagt er Ich habe ein GOTTERspeise in mein Baum.

S: Und da sagt er [?]

R: Ich habe G o t t e r s p e i s e/

S: / Warte mal. *Und da sagt er* [?]

R: Ich habe Götterspeise [Räuspern] in/

S: /*Ich habe Götterspeise* [?]

R: Was ist Götterspeise?

S: Götterspeise? ist meistens gelb, oder rot oder grün.

R: PUDDING!

S: Wackelpudding.

R: Das hab ich auch gegessen in rot.

S: Ja genau. Dazu sagt man auch Götterspeise zu. Das ist ein anderer Name dafür.

⁷² Entscheidend ist, dass Ramin dieses Gespräch selbst anregt, denn Formulierungen zu finden ist Aufgabe des Diktierenden und nicht der Skriptorin. Das unterscheidet diese Stelle von der Situation, als Ramin „DEN SCHREI: B ICH VON DIR“ diktiert.

- R: Aber der Fuchs lügt. [1] Er will ihn fressen. [.] In Ast und dann [.] jagt der/
 S: /Warte mal. Ich hab erst geschrieben ‚Ich habe Götterspeise‘
 R: Im Ast.
 S: *Im Ast.*

Ramin ist insgesamt um eine deutliche Aussprache bemüht. So richtet er seine Aufmerksamkeit auf die schriftsprachliche Explizitform, wenn er ‚habe‘ statt des mündlichen ‚hab‘ diktiert. Zugleich sagt er nicht ‚Götterspeise‘, sondern ‚Gottespeise‘. Die syntaktische Einbettung scheint ihm bei diesem Wort nicht so leicht zu fallen (aus „Ich **habe** ein GOTTERspeise“ wird „Ich **habe** G o t t e r speise“), und sowohl die deutliche Betonung des ersten Wortteils als auch die darauf folgende langsame Sprechweise ließen sich unter Umständen auch als Suchbewegung nach dem richtigen Wort bzw. Klang deuten. So fragt er sofort nach, als die Skriptorin ‚Götterspeise‘ notiert. Es entsteht eine implizite Lernmöglichkeit für Ramin, denn ihm fällt die abweichende Sprachform auf. Dass er eine vage Vorstellung davon hat, was ‚Gottes-‘ bzw. ‚Götterspeise‘ sein könnte, ist daran zu erkennen, dass er die sehr unpräzise Erklärung der Skriptorin („Götterspeise [?] ist meistens gelb, oder rot oder grün.“) versteht („PUDDING!“). Zudem stellt Ramin sofort einen Bezug zu seiner eigenen Erfahrungswelt her: „Das hab ich auch gegessen in rot.“ Die Skriptorin bestätigt Ramin in seinem Wissen und greift den Begriff noch einmal auf („Ja, genau. Dazu sagt man auch Götterspeise zu. Das ist ein anderer Name dafür.“). Auf diese Weise kann in der Diktiersituation Wortschatzarbeit stattfinden – wobei entscheidend ist, dass die Initiative für das Gespräch vom Kind ausgeht und man insofern annehmen kann, dass ein für das Kind sinnvoller Handlungszusammenhang besteht, sonst würde es erst gar nicht fragen.

Durch dieses Gespräch entsteht innerhalb der eigentlich monologisch angelegten Diktiersituation eine dialogische Situation, die dazu führt, dass Ramin der Skriptorin die List erklärt, die sich hinter der Einladung des Fuchses, gemeinsam Götterspeise zu essen, eigentlich verbirgt. Denn während Ramin sonst stets größere und kleinere sprachliche Einheiten ausgliedert und sich auf die Langsamkeit des Schreibens einstellt, nimmt er hier keine Rücksicht auf das Schreibtempo, wenn er sagt: „Aber der Fuchs lügt. [1] Er will ihn fressen. [.] In Ast und dann [.] jagt der.“ Die Skriptorin unterbricht seinen Redefluss mit den Worten: „Warte mal. Ich hab erst geschrieben ‚Ich habe Götterspeise‘.“ Auf diese Weise gelingt es ihr, die Schreibsituation als Situation der Distanzkommunikation wieder herzustellen und das wortgenaue Formulieren in den Blick zu rücken. Indem sie den angefangenen Satz noch einmal vorliest, gibt sie Ramin die Möglichkeit, an das, was

er bereits diktiert hat, anzuknüpfen – und es gegebenenfalls zu verändern. Auch wenn dies zu Lasten von Ramins Interpretation der Geschichte geht – schließlich zeigt seine Erklärung der List des Fuchses ein tiefgehendes Textverständnis –, so gelingt es Ramin sofort, zu einer ‚Haltung des Schreibens‘ zurückzukehren. Er beendet den angefangenen Satz mit den Worten „Im Ast“. Ursprünglich hatte er „in mein Baum“ diktiert. Zwar leben Füchse weder in Bäumen noch auf Ästen, aber im Hörspieltext heißt es: „Bei mir im Bau gibt’s Götterspeise.“ Und ‚Baum‘ und ‚Bau‘ klingen ähnlich.

Da das Gespräch über die Bedeutung des Wortes *Götterspeise* dazwischen liegt, scheint es sich hier nicht um eine Überarbeitung, sondern um einen Neuanfang zu handeln. Interessant ist jedoch, dass Ramin sich für den Ast entscheidet. Schließlich ist es eigentlich die Eule, welche die Maus zum Tee auf ihrem Ast einlädt. Mit Ramins Weltwissen scheinen weder der Baum noch der Ast zu kollidieren. Einmal mehr zeigt sich hier, dass der Transformationsprozess des Schreibens ein selbstbestimmter Konstruktionsprozess ist. Es ist jedoch sinnvoll, diesen Zusammenhang zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufzugreifen, um Begriffe zu klären. In der Diktiersituation selbst würde die Skriptorin allerdings zu sehr aus ihrer Rolle als Schreiberin herausfallen, wenn sie von sich aus jede Gelegenheit in diesem Sinne nutzen würde.

4.4 Nikolas: „DER Maus? DIE Maus!“ – Können, Lehren und Lernen in der Diktiersituation ⁷³

Der fünfjährige Nikolas, dessen Muttersprache Englisch ist, diktiert im März vor der Einschulung einen eigenen Text zu der Geschichte vom Gruffelo:

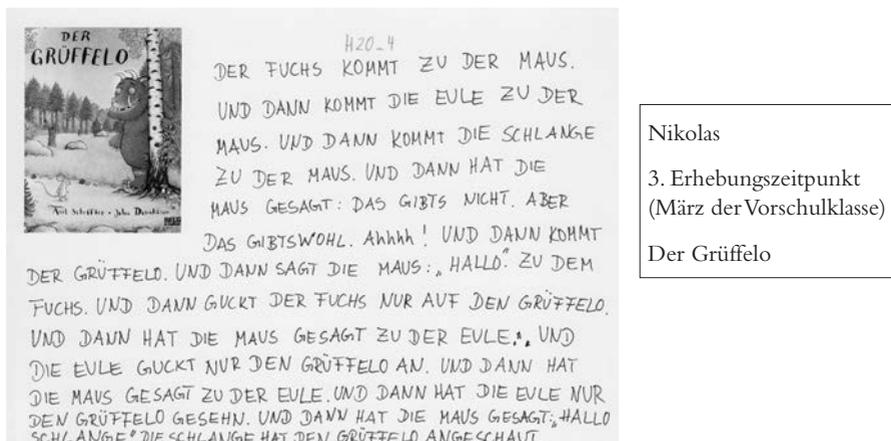


Abb. 30: Nikolas' Text zur Geschichte vom Gruffelo

Der nachfolgende Ausschnitt aus der Diktierszene (vgl. Anhang, S. xxviii) zeigt den Entstehungsprozess der ersten drei Sätze, die wesentliche Handlungsschritte der Geschichte wiedergeben. Der Diktierprozess zeigt, wie Nikolas das Diktieren für seinen Zugang zu Schriftlichkeit nutzt. Zugleich wird hier sehr deutlich, dass auch für die Diktiersituation gilt, dass Lernen keine direkte oder gar automatische Folge des Lehrens ist.

„**DER Maus? DIE Maus!**“

S: Du hast die Geschichte von Gruffelo und der Maus gehört. Auf diesem Blatt kannst du etwas dazu aufschreiben. Was DIR wichtig ist.

N: Hm. Die/ der Fuchs kommt zu die Maus [?]

S: *Der/*

N: /Fuchs

S: *Fuchs koßmmt zu, lass das bitte liegen, **der Maus.***

N: §mm

N: Und dann, und dann kommt die EULE zu die Maus.

S: *Und dann kommt die Eule zu **der Maus.***

⁷³ Dieses Beispiel ist entnommen aus Merklinger 2010b, auch als Übernahme von Passagen.

- N: DER Maus [?] DIE Maus. [lacht]
 S: Richtig, DIE Maus. Die Maus geht im Wald spazieren.
 N: Ja.
 S: Aber die Eule kommt zu DER Maus. Das ändert sich. Du hast Recht.
 Eigentlich ist es DIE Maus.
 N: Hm.
 S: Aber es heißt Sie kommt zu DER Maus.
 N: Hm. Ich dachte DIE.
 S: Ist auch richtig. Kommt drauf an, wo es im Satz ist.
 N: Hm.
 S: Soll ich noch mal lesen? Der Fuchs kommt zu der Maus. Und dann kommt die Eule zu der Maus. [S liest]
 N: Hm. [2] Und dann kommt die Schlange zu die Maus.

Nikolas stellt sich von Anfang an auf die Langsamkeit des Schreibens ein. So macht er nach jeder Sinneinheit, jedem Satz eine Pause; er diktiert einzelne Wörter (*Fuchs*) oder er spricht während des Aufschreibens einzelne Laute mit der Skriptorin mit (*kommt*). In diesen Momenten richtet er seine Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache.

Nikolas diktiert immer *zu die Maus*. Vor dem Hintergrund ihrer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ korrigiert die Skriptorin den falschen Artikel während des Aufschreibens, ohne Nikolas gesondert auf diese Korrektur hinzuweisen, und schafft so eine Möglichkeit für implizites Lernen. Nikolas irritiert diese Änderung und so fragt er beim zweiten Mal nach: „*DER Maus? DIE Maus.*“ Sein Lachen wirkt überrascht, fast so, als würde er sich darüber wundern, dass die Skriptorin einen solchen Fehler macht. Schließlich wäre der Satz auch unabhängig von der Verwendung des richtigen Artikels in seiner Bedeutung zu verstehen. Doch Nikolas weiß, auch aus vorausgegangenen Erfahrungen mit dem Diktieren, dass es beim Schreiben auf die genaue Wortwahl ankommt. Dementsprechend formuliert er ‚wortgenau‘ und achtet er in dieser Situation darauf, dass die Skriptorin das Diktierte wörtlich aufschreibt. Durch seine Nachfrage bzw. Verbesserung – „*DER Maus? DIE Maus*“ – initiiert er von sich aus ein Gespräch über Sprache.

Wann solche Gespräche entstehen, lässt sich nie im Vorwege sagen, und wie der Diktierausschnitt zeigt, ist es auch nicht unbedingt leicht, spontan die richtigen Worte zu finden. Die Skriptorin bestätigt Nikolas zunächst in seinem Wissen: „Richtig. *DIE Maus. Die Maus geht im Wald spazieren.*“ Sie bemüht sich, durch Beispiele zu verdeutlichen, dass es im Satzzusammenhang auch *DER Maus* heißen kann („Aber die Eule kommt zu *DER Maus*. Das ändert sich.“), und bestärkt

Nikolas noch einmal in seiner Annahme („Du hast Recht. Eigentlich ist es DIE Maus.“). Ob sie dann mit „Kommt drauf an, wo es im Satz ist“ die richtigen Worte findet, um mit ihrer Erklärung an seinem Können, an seinem ‚singulären begrifflichen Wissen‘ (vgl. Osburg 2002; 2011) anzuschließen, ist fraglich.

Nikolas bleibt bei seiner Hypothese und wiederholt zwischendurch sogar seine Position: „Ich dachte DIE.“ Dabei ist er auf Wortebene durchaus an der Sachlogik des Gegenstandes orientiert, denn Substantive haben im Deutschen ein festes Genus, und das ist bei ‚Maus‘ in der Tat feminin. Insofern trifft die Kombination aus ‚der‘ und ‚Maus‘ bei Nikolas auf Widerstand, denn für ihn ist dieser Begleiter für männliche Substantive reserviert. Diese Hypothese trifft allerdings nur für den unmarkierten Fall zu, also den Nominativ. Wenn sich der Kasus eines Substantivs ändert, ändert sich – so wie hier – manchmal auch die Form des Artikels (aus *die Maus* wird so im Satzzusammenhang (*zu der Maus*). Nikolas scheint mit den unterschiedlichen grammatischen Funktionen des Artikels ‚der‘ jedoch noch nicht vertraut zu sein. Da die Präposition *zu* den Dativ regiert, muss es hier jedoch richtig *der Maus* heißen. Solche (Über)Generalisierungen sind in frühen Phasen des (Zweit)Spracherwerbs häufig zu beobachten und werden auch als ‚Ein-Kasus-System‘ bezeichnet (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007, S. 47 ff.).

Legt man ein Verständnis von Lernen zu Grunde, bei dem Lernfortschritte allein am erreichten **Ergebnis** gemessen werden, dann ist dies kein Beispiel für einen erfolgreichen Lernprozess. Denn die Erklärungsversuche der Skriptorin scheinen ins Leere zu laufen, wenn Nikolas auch im strukturgleichen dritten Satz bei seiner Überzeugung bleibt, dass es eigentlich ‚DIE Maus‘ heißen muss, und unbeirrt formuliert: „Und dann kommt die Schlange zu die Maus.“

Wenn man die Qualität eines Lernprozesses allein danach beurteilt, ob am Ende ein – in diesem Fall – grammatikalisch korrekter Satz entsteht, könnte man zu diesem Schluss kommen: Weder die Erklärungen bzw. das Lehren noch das Vorlesen als Möglichkeit für implizites Lernen veranlassen Nikolas in dieser Situation, sein kognitives Schema zu ändern (vgl. Neisser 1979, S. 26ff.). Artikel und Substantiv scheinen für ihn zu diesem Zeitpunkt vielmehr eine feste Einheit darzustellen, die Veränderlichkeit des Artikels je nach Kasus ist für Nikolas neu. Das ist *seine* Perspektive auf den Lerngegenstand. Dass die Verwendung der richtigen Artikel und auch des Dativs für mehrsprachige Kinder wie Nikolas eine große Herausforderung darstellt, steht außer Frage – insbesondere im Vergleich zu seiner Muttersprache Englisch, denn dort gibt es eine solche Kasusmarkierung nicht.

Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernbegriffs ist eine solche Sichtweise allerdings verkürzt, denn sie berücksichtigt nicht, dass Fehler kon-

stitutive Bestandteile des Lernprozesses sind, und lässt die ‚Psycho-Logik‘ des Lerngegenstandes (Nikolas’ Hypothesen) zu Gunsten der Sachlogik des Gegenstands außer Acht (vgl. Valtin 2003). In dem vorliegenden Beispiel ist die Psycho-Logik allerdings sehr stark an der Sachlogik orientiert, denn das Genus von *Maus* ist feminin. Viel entscheidender als die konkrete Formulierung, die Nikolas am Ende wählt, ist vor diesem Hintergrund der **Prozess des Diktierens**: Nikolas ist auf den Unterschied zwischen *DER* und *DIE Maus* nicht nur aufmerksam geworden, er hat auch von sich aus ein Gespräch darüber initiiert. Vielleicht hat also der Austausch darüber, ob es *DER* oder *DIE Maus* heißen muss, bei Nikolas eine Umstrukturierung seines kognitiven Schemas angestoßen, ohne dass dies in seiner Formulierung gleich zum Ausdruck kommt. Dann kann diese Erfahrung ihn möglicherweise doch für die Notwendigkeit des Gebrauchs unterschiedlicher Artikel sensibilisieren – und so über die konkrete Diktiersituation hinaus zu einer weiteren Ausdifferenzierung seines kognitiven Schemas beitragen.

Die Skriptorin schreibt auch im letzten Satz die grammatikalisch korrekte Form *Und dann kommt die Schlange zu der Maus*. Nikolas lässt dies nun unkommentiert stehen und fährt in seinem Text fort.

In diesem Diktierausschnitt wird somit etwas ganz Grundsätzliches über das *Verhältnis von Lehren und Lernen* deutlich:

- *Lernen* ist ein *konstruktiver Prozess*. Nikolas hat eine eigene Hypothese über den Lerngegenstand gebildet und diese heißt richtigerweise: ‚Das Genus von MAUS ist feminin.‘ Dabei erfasst seine ‚Psycho-Logik‘ (vgl. Valtin 2003), seine *Lernerperspektive* die Sachlogik des Gegenstandes nicht vollständig, denn er denkt, dass es immer *DIE Maus* heißen muss. Er weiß also noch nicht, dass der Artikel sich je nach Kasusforderung der Präposition im Satzzusammenhang ändern kann.
- Die Situation zeigt sehr eindrücklich, dass das *Lernen dem Lehren nicht unmittelbar folgen muss* – und das, obwohl Nikolas derjenige ist, der die Verwendung des Artikels von sich aus zum Thema macht.
- Die Diktiersituation eröffnet in der Differenz zwischen *DER* und *DIE* eine Lernmöglichkeit für Nikolas. Es entsteht ein Gespräch über Sprache. Dass er dabei etwas lernt, dass eine Umstrukturierung seines kognitiven Schemas angestoßen wird, ist durchaus möglich. *Was genau er lernt, lässt sich allerdings nicht sicher sagen.*
- Ob ein Lernprozess erfolgreich ist, lässt sich zudem nicht allein am Ergebnis festmachen. Das Beispiel von Nikolas macht deutlich, *dass nicht das Ergebnis das Lernen zeigt, sondern der Prozess des Nachdenkens, des Stützigerdens.*

Die Kinder werden in der Diktiersituation nicht belehrt, vielmehr eröffnet die Situation implizite Lerngelegenheiten für die Kinder, z.B. wie hier durch die Korrektur des falschen Artikels. Die Erklärung der Skriptorin erfolgt lediglich

als Reaktion auf Nikolas' Verwunderung über die Formulierung ‚zu der Maus‘. Ob Kinder solche impliziten Korrekturen überhaupt bemerken, ob sie sie zum Thema machen oder die Situation dafür nutzen, bestehende kognitive Schemata zu verändern, bleibt zu jedem Zeitpunkt ihnen überlassen. Deshalb ist die Diktiersituation – obwohl sie zugleich eine Lehr-Lernsituation ist und unter ‚maximally revealing circumstances‘ (Bereiter 1980) erfolgt – als Erhebungssituation für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit geeignet.

Die Diktierszene von Nikolas stellt zugleich eine Überleitung zu Kapitel II, 5 dar, das unter der Überschrift *Lernförderliche Bedingungen der Diktiersituation* der Anschlussfrage dieser Arbeit nachgeht, nämlich der Frage, welche situativen Faktoren dazu beitragen, dass Kinder die Diktiersituation für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können. Dabei spielt – neben anderen Faktoren – auch die Interaktion zwischen Kind und Skriptorin eine entscheidende Rolle.

5 Lernförderliche Bedingungen der Diktiersituation

Die Diktiersituation ist nicht nur eine Erhebungssituation für kindliche Zugänge zu Schriftlichkeit, sie ist zugleich auch eine Lernsituation für die Kinder. Dass Kinder die Diktiersituation im Sinne des ‚lernenden Schreibens‘ für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen, haben die bisherigen Auswertungskapitel gezeigt. Nun soll es um folgende Frage gehen, die über das eigentliche Forschungsinteresse dieser Arbeit hinausgeht:

Welche situativen Faktoren der Diktiersituation können Kinder für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit nutzen?

Diese Frage macht es erforderlich, die gesamte Situierung der Diktiersituation in den Blick zu nehmen, sie ist nicht allein auf der Grundlage der Transkripte der Diktierszenen zu beantworten. Auch die gestische Dimension ist in diesem Zusammenhang von Interesse. Daher habe ich mich entschieden, die Videoaufzeichnung von einer Diktierszene heranzuziehen, die zwar nicht zum eigentlichen Datenkorpus gehört, die aber von einem Kind aus der untersuchten Gruppe stammt, nämlich von Sanja, deren Diktierverhalten in der Einleitung bereits Thema war. Folgende situative Bedingungen scheinen hilfreich dafür zu sein, dass Kinder die Diktiersituation für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können:

- **Äußere Bedingungen**, dazu gehören insbesondere das Material, die Schreibvorgabe, die Schreibaufgabe sowie die Gestaltung des Schreibblattes
- **Interaktion zwischen Kind und Skriptorin**

Besonders zentral erscheint mir die Interaktion zwischen Kind und Skriptorin. Hierin wird ein Schwerpunkt dieses Kapitels liegen, auch deshalb, weil die Ausführungen zur grundsätzlichen Gestaltung der Diktiersituation im Wesentlichen eine Zusammenfassung aus dem Kapitel zur Darstellung der Forschungsmethode (Kapitel II, 1) sind. Allerdings ist der Fokus ein anderer, denn an dieser Stelle steht das lernförderliche Potential der Diktiersituation im Vordergrund.

5.1 Äußere Bedingungen

Das Schreibmaterial

Die Diktiersituation provoziert schon dadurch ein Stück weit Schriftlichkeit, dass die Skriptorin einen *Stift in der Hand* hält und ein *Schreibblatt* vor ihr auf dem

Tisch liegt. Das Interesse für Schrift wird zudem dadurch herausgefordert, dass die *Skriptorin so neben dem Kind sitzt*, dass es Buchstabe für Buchstabe verfolgen kann, wie sein Text auf dem Papier entsteht. Dabei *notiert* die Skriptorin *Großbuchstaben*, denn diese sind den meisten Kindern eher bekannt als Kleinbuchstaben, sie haben also einen höheren Wiedererkennungswert bei den Kindern.

Die Schreibvorgabe

Auswahlkriterium für die hier verwendeten Schreibvorgaben war, dass die Geschichten *grundlegende Bedeutungsmuster* enthalten und *Deutungsspielräume eröffnen*, damit Kinder die Möglichkeit haben, aus der enthaltenen Vielfalt etwas auszuwählen, was sie berührt und über das sie etwas schreiben möchten. Aber nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch *auf sprachlicher Ebene* ist eine Orientierung an der Vorgabe möglich. Als Material für den Transformationsprozess von der inneren zur geschriebenen Sprache (Wygotski 1964), vom Gedanken zum Wort (Beisbart 1989) sind insbesondere die sprachlichen Muster der Schreibvorgabe hilfreich – gerade für Kinder, die wenig Erfahrungen im Umgang mit Schriftsprache haben, bzw. für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen (vgl. dazu das Beispiel von Ramin, der zusätzlich zu den sprachlichen Mustern auch die mediale Gestaltung des Hörspiels für seinen Zugang zu Schriftlichkeit nutzt, Kapitel II, 4.3). Inwiefern ein Kind die (schrift)sprachlichen Strukturen der Geschichtenvorgabe tatsächlich für das Diktieren nutzt, ist ihm überlassen. Entscheidend ist jedoch, dass die Diktiersituation in einem konzeptionell schriftsprachlichen Kontext steht und diese Orientierungsmöglichkeit grundsätzlich für jedes Kind bereithält.

Die Schreibaufgabe

Schreibaufgaben aus dem Kontext des ‚Schreibens zu Vorgaben‘ (vgl. Dehn 1999) sind so konzipiert, dass die Kinder aus der Fülle des Vorgegebenen etwas auswählen können, zu dem sie schreiben möchten. Es geht für sie also darum, zu *thematisieren* und zu *formulieren*. Die im Rahmen dieser Studie verwendete Schreibaufgabe war diese: *Du hast die Geschichte ... gehört. Jetzt kannst du etwas dazu aufschreiben, was DIR wichtig ist. Ich schreibe es für dich.* Das ist nicht zu verwechseln mit der Aufforderung, die gehörte Geschichte nachzuerzählen. Das ist zwar auch eine Möglichkeit der Bearbeitung – aber diese Aufgabenstellung legt die Kinder nicht von Anfang an auf eine Textsorte fest. Anstatt vorzuschreiben, was in den Text hineingehört, eröffnet sie Spielräume: Die Kinder können das thematisieren und formulieren, was ihnen wichtig ist – und manchmal bewegen sie sich dabei auch etwas weiter von der Schreibvorgabe weg. Wesentlich ist, dass Kinder das Schreiben so von Anfang an als

eine persönlich bedeutsame und dadurch auch sinnvolle Tätigkeit erfahren können. Einen (möglichst konzeptionell schriftlichen) Text zu diktieren stellt einen hohen Anspruch an Kinder, die noch nicht selbstständig schreiben können und die in der Diktiersituation häufig die ersten Erfahrungen mit dem ‚lernenden Schreiben‘ machen. Und doch scheint dieser Anspruch, diese Überforderungssituation ein Grund dafür zu sein, dass sie das Diktieren für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können. Entscheidend ist, dass jedes Kind die Gewissheit hat, die Aufgabe erfüllen zu können, und dass auch das Diktieren einzelner Wörter oder Buchstaben als Lösung akzeptiert wird – hoher Anspruch ohne Sanktionen (vgl. das Beispiel von Josefo, Kapitel II, 4.1).

Die distanzsprachliche Gestaltung des Schreibblattes

Auch die Gestaltung des Schreibblattes trägt zur distanzsprachlichen Situierung der Diktiersituation bei. Eine kleine Abbildung aus dem Buch ist in der linken oberen Ecke des Schreibblattes abgebildet. Das hilft den Kindern, ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt der gehörten Geschichte, auf die Schreibvorgabe zu fokussieren. Die Abbildung dient sozusagen als Anker, denn sie unterstützt die Kinder darin, ihre inneren Bilder von der Geschichte aufrechtzuerhalten. Damit haben solche Abbildungen eine ganz andere Funktion als beispielsweise ein selbstgemaltes Bild. Denn wenn ein Kind bereits ein Bild zu einer Geschichte gemalt hat, dann hat es seine Gedanken bereits mit bildnerischen Mitteln zum Ausdruck gebracht. Das Schreiben ist dem Malen dann nachgeordnet, und es ist nur konsequent, wenn Kinder Schrift dann zur Beschriftung ihres Bildes und in diesem Sinne situationsgebunden verwenden (vgl. dazu den Text von Selai in Kapitel II, 1.3.3). Wird hingegen eine Abbildung mit Figuren der jeweiligen Schreibvorgabe verwendet, sehen sich die Kinder viel eher dazu herausgefordert, das, was sie ausdrücken möchten, im Sinne des dekontextualisierten Sprachgebrauchs explizit zu formulieren.

Einbindung in den sozialen Kontext der Klasse

Diesen Aspekt habe ich bisher nicht thematisiert, er ist jedoch von zentraler Bedeutung. Wer etwas schreibt, tut dies häufig, wenn auch nicht immer, um einem potentiellen Leser etwas mitzuteilen. Insofern war es wichtig, die Texte der Kinder auch in der Klasse vorzulesen – sofern die Kinder dies wollten. Auf diese Weise entsteht eine Schriftkultur in der Klasse, noch bevor Kinder überhaupt selbstständig schreiben können. Die vorgelesenen Texte können so zu Kontexten für weitere Texte der Kinder werden. Eine große Motivation für die Kinder bestand zudem darin, ihren Text (bzw. Kopien davon) mit nach Hause zu nehmen, damit ihre Eltern

ihn (vor)lesen konnten. Wenn Kinder in solchen Kontexten die Möglichkeiten von Schrift erfahren, wenn das, was sie diktieren, die Teilhabe an Schriftkultur ermöglicht und sogar Gemeinsamkeit stiftet, dann ist das Interesse groß, sich den Herausforderungen des Schriftspracherwerbs zu stellen.

5.2 Interaktion zwischen Kind und Skriptorin

Kind und Skriptorin erzeugen den Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit – das Schreiben und die unterschiedlichen Aspekte von Schriftlichkeit – gemeinsam. Dies geschieht nicht nur verbal, sondern ist in der Diktiersituation ebenfalls zu sehen. Um auch die visuelle Dimension einbeziehen zu können, habe ich im nachfolgenden Abschnitt das Video einer Diktierszene herangezogen, das über das empirische Material dieser Studie hinausgeht. Es stammt von Sanja, einem Kind aus der Untersuchungsgruppe, und wurde im Juni vor Schulbeginn aufgenommen. Anhand ausgewählter Screenshots aus dem Video wird herausgearbeitet, inwiefern auch die Fokussierung des Blickes auf das Schreibblatt dazu beiträgt, dass Kinder die Diktiersituation als Situation der Distanzkommunikation erfahren und für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können (5.2.1).⁷⁴ Im Anschluss daran werden lernförderliche Bedingungen der impliziten und der expliziten Fokussierung von Schriftlichkeit anhand der Transkripte näher in den Blick genommen (5.2.2 und 5.2.3). Dieser Abschnitt schließt mit einer Übersicht von Situationen beim Diktieren, in denen Kinder sprachliche Korrekturen auf der Ebene aktueller Bewusstwerdung implizit erfahren können (5.2.4).

5.2.1 Das Schreibblatt als gemeinsamer Fokus der Aufmerksamkeit

Im Gegensatz zur sonst monologischen Situation des Schreibens gibt es für das Kind in der Diktiersituation ein direktes Gegenüber: die Skriptorin. Ein Grund dafür, dass trotzdem eine Situation der Distanzkommunikation entstehen kann, ist die Möglichkeit der Fokussierung auf das Schreibblatt. Das betrifft das Kind und die Skriptorin gleichermaßen.

Blickrichtung und körperliche Ausrichtung

Während der Aufgabenstellung sieht die Skriptorin Sanja wiederholt auch direkt an (Abb. 31). Ansonsten richtet sie ihren Blick – genau wie Sanja – auf das vor ihnen liegende Schreibblatt (Abb. 32). Die distanzsprachliche Situierung der Diktiersi-

⁷⁴ Es liegen Videos von weiteren Diktierszenen mit anderen Kindern vor, in denen Vergleichbares zu beobachten ist.

tuation wird auf diese Weise von Anfang an gemeinsam etabliert. Die Skriptorin nimmt dabei eine Vorbildfunktion für die Kinder ein.



Abb. 31: Blick auf Sanja



Abb. 32: Gemeinsamer Blick auf das Schreibblatt

Wie zentral dieser Blick auf das Schreibblatt (und damit auf die Schreibbewegungen und den entstehenden Text) ist, kommt zum Ausdruck, als Sanja das schriftsprachliche Diktieren ganz klar von dialogischen Momenten innerhalb der Diktiersituation abgrenzt, indem sie ihre Hand genau über die Stelle des Textes hält, an der die Skriptorin gerade aufgehört hat zu schreiben (Abb. 33). Verbal ist diese Geste begleitet von den Worten: „*Stopp mal. Jetzt will ich was sagen, aber das sollst du nicht aufschreiben. Ja?*“ Dadurch weist sie der Skriptorin beide Rollen zu: Sie macht sie zur Gesprächspartnerin und signalisiert ihr das auch ganz eindeutig, indem sie sie nicht nur *anspricht*, sondern auch, indem sie sich ihr zuwendet und sie *ansieht* (Abb. 34).



Abb. 33: Hand über dem Schreibblatt



Abb. 34: Blick zur Skriptorin

Doch nicht allein der Blick, auch die Körper von Skriptorin und Kind sind während des Diktierens auf das Schreibblatt ausgerichtet. Zudem suchen die Kinder häufig die Nähe zum Schreibblatt – als äußerlich sichtbarer Teil der inneren ‚Haltung des Schreibens‘ (Abb. 35).



Abb. 35a und b: Ausrichtung der Körper auf das Schreibblatt

Unterstützende Gestik

Die Diktiersituation wird auch dadurch zu einer Situation der Schriftlichkeit, dass die Skriptorin immer dann, wenn sie bereits Geschriebenes laut vorliest, auf das jeweilige gelesene Wort zeigt. Dieses gestische Moment fokussiert Schriftlichkeit, rückt das ‚wortgenaue Formulieren‘ implizit in den Blick und hält die Situation der Distanzkommunikation aufrecht bzw. kann im Anschluss an ein kurzes Gespräch dazu beitragen, sie wieder herzustellen (Abb. 36). Auch der Stift ‚in Schreibposition‘, d.h. an der Stelle, wo es im Text weitergeht (Abb. 37), hilft den Kindern, die Situation im Sinne des ‚lernenden Schreibens‘ zu nutzen.



Abb. 36: Zeigen während des Vorlesens



Abb. 37: Stift in Schreibposition

Ohne dass die Skriptorin ein diktierendes Kind explizit darauf hinweist, ist es den Kindern durch die verschiedenen Arten der Fokussierung auf das Schreibblatt möglich, die Diktiersituation im Sinne des ‚lernenden Schreibens‘ für ihren Zugang zu Schriftlichkeit zu nutzen. Nachfolgend werden eine Reihe weiterer Möglichkeiten aufgezeigt, die Kinder darin unterstützen können.

5.2.2 Implizite Fokussierung von Schriftlichkeit

In diesem Bereich lassen sich *grundsätzliche* und *situative* Faktoren unterscheiden, die der impliziten Fokussierung von Schriftlichkeit dienen und die Kinder entsprechend für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können:

Grundsätzliches 1: Die Skriptorin spricht laut im Schreibtempo mit

‚Dann ist es mit gesenktem Kopf traurig weggegangen‘ (M.R.)

F: Dann ist es gegangen.

S: *Dann ist es/*

F: /mit gesenkten Kopf gegangen, gesenkten [etwas leiser]

S: *mit ge-senk-tem Kopf*

F: traurich weg [leise]

S: *traurig, trau-rig/ /weg*

F: /weg/

Das Kind nutzt die Langsamkeit des Schreibens, die durch das Mitsprechen der Skriptorin erfahrbar wird, um ‚wortgenau‘ zu formulieren bzw. zu überarbeiten.

Grundsätzliches 2: Die Skriptorin artikuliert schriftsprachliche Explizitformen

‚Aba der Löwe kann nicht schreib’n.‘ (Timo)

T: Aba

S: *aber*

T: der Löwe kann nicht

S: *der Löwe kann nicht*

T: schreib’n

S: *schreiben.*

Das Kind kann auf den Unterschied zwischen Formen gesprochener und geschriebener Sprache und damit auf den Formaspekt von Sprache aufmerksam werden.

Sowohl das laute Mitsprechen im Schreibtempo als auch die Artikulation schriftsprachlicher Explizitformen hat dabei eine Vorbildfunktion für die Kinder. Die Durchsicht der Transkripte ergab darüber hinaus *eine Reihe wiederkehrender Situationen*, die Kinder häufig für ihren Zugang zu konzeptionell schriftsprachlichen Formulierungen nutzen. Diese Beobachtung habe ich an Transkripten überprüft, die nicht ausschließlich aus meinem eigenen Datenmaterial stammen, sondern aus Diktiersituationen, die Studierende im Rahmen unterschiedlicher Lehrveranstaltungen selbst mit Vorschulkindern durchgeführt, transkribiert und ausgewertet haben. Ich danke Merle Heinrich (M.H.), Merle Keunecke (M.K.), Christina Mohlitz (C.M.) und Miriam Redecker (M.R.), dass ich Ausschnitte aus ihren Diktierszenen zur Illustration heranziehen darf. Ich habe diese nachfolgend stets hinter der Überschrift des jeweiligen Ausschnittes durch einen Zusatz in Klammern (mit den Initialen der jeweiligen Autorin) gekennzeichnet. Die eine Hälfte (zehn) der nachfolgend verwendeten Diktierausschnitte stammt von Studierenden, die zweite Hälfte (zehn) ist meinem Datenmaterial entnommen.

Situation 1: Die Skriptorin liest bereits Geschriebenes erneut vor

„Die Maus sagte, dass der Grüffelo [?] [liest vor]“ (C.M.)

Auf dem Papier steht DIE MAUS SAGTE, DASS:

L: der Grüffelo

S: *der Grüffelo*

L: schon sie eingeladen hat.

S: Dass/ die Maus sagte, dass der Grüffelo [?] [liest vor]

L: sie schon eingeladen hat.

Das Kind nutzt die Situation, um die zunächst konzeptionell mündliche Satzstellung („Die Maus sagte, dass der Grüffelo schon sie eingeladen hat“) in Richtung konzeptionelle Schriftlichkeit zu überarbeiten.

Situation 2: Die Skriptorin macht während des Aufschreibens eine Pause

„Dann, der hat gesch r ei: b e n. [...] Dann [?]“ (Ramin)

R: Dann, der hat gesch r ei: b e n.

S: *Dann [?]*

R: hat er geschrieben.

S: Dann *hat sie geschrieben.* [gemeint ist die Giraffe]

Ramin gelingt eine Überarbeitung in Richtung konzeptionelle Schriftlichkeit, als er den Satz mit den Worten ‚hat er geschrieben‘ beendet. Zudem korrigiert er selbstständig die falsch gebildete Form im Partizip Perfekt (‚gesch r ei: b e n‘).

‚Weil der Badeanzug von Kröte [?]‘ (Timo)

T: [8] Mm [6] D e r Frosch musste die Augen zumachen

S: *Der Frosch musste die Augen zumachen*

T: weil der Badeanzug von der Kröte sah GANZ lustig aus.

S: *weil der Badeanzug von der Kröte [?]*

T: [2] lustig aussah.

Anstatt erneut im Sinne konzeptioneller Mündlichkeit zu formulieren (‚... weil der Badeanzug von Kröte sah GANZ lustig aus‘), findet Timo mit ‚lustig aussah‘ eine Formulierung, die den Anforderungen konzeptioneller Schriftlichkeit entspricht: Das Verb steht am Ende des Nebensatzes; das eher mündliche ‚GANZ‘ als eine für das Schriftliche unübliche Steigerungsform findet letztlich keinen Eingang in seinen Text.

Eine Gemeinsamkeit zwischen Situation 1 und 2 besteht darin, dass die Skriptorin dem, was das Kind diktiert, nicht unmittelbar folgt. Stattdessen entsteht an einer Stelle, die im Hinblick auf konzeptionelle Schriftlichkeit eine Entscheidung erfordert, eine Verzögerung, ein retardierendes Moment. Dadurch eröffnet die Situation den Kindern implizit einen Spielraum für Schriftlichkeit; sie schafft eine gewisse Distanz zum bisher Diktieren und lässt die Kinder innehalten. Die Skriptorin kann wesentlich zur Gestaltung solcher Situationen beitragen. Wenn sie weiß, welche Stellen für ein Mehr oder Weniger an Schriftlichkeit entscheidend sind, kann sie diese durch Verzögerung implizit in den Horizont des Kindes rücken. Ob die Kinder sich in diesen Situationen dann tatsächlich dazu herausgefordert fühlen, ihre Formulierung zu ändern, ob sie das Angebot annehmen und den Spielraum nutzen, erneut zu formulieren und die Situation im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit zu gestalten, das bleibt ihnen überlassen.

Die nachfolgenden Situationen eröffnen ebenfalls Spielräume für Schriftlichkeit, auch sie haben ausschließlich Angebotscharakter.

Situation 3: Die Skriptorin notiert als Strukturierungshilfe einen Satzanfang

‚Und dann‘ als Einstiegshilfe (M.K.)

- Z: Und dann, und dann hatte der gesehen dass Haken war da.
Haken so welche.
S: *Und dann*
Z: Hatte der gesehen, dass da Haken waren.

‚Der Frosch‘ als Einstiegshilfe (Lucas)

- L: [1] Da sprang/ hm der/ der Frosch sprang da runter und dann sehen die das. [1] §den Badeanz/ zug [.] sehen sie dann.
S: §*Der Frosch* [?]
L: sprang [?]
S: *sprang*
L: von Brett runter.
S: **vom** Brett runter.

Wenn die Skriptorin aus der Vielfalt des Gesagten einen möglichen Satzanfang notiert, scheint diese Verlangsamung den Kindern die nötige Zeit zu geben, ihre Gedanken zu ordnen und eine der Schriftlichkeit angemessenere sprachliche Struktur zu finden. So wird in beiden Beispielen aus der anfänglich konzeptionell mündlichen Formulierung ein Satz, der den Anforderungen des konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauchs weitgehend entspricht.

Situation 4: Die Skriptorin gibt den Kindern Zeit, eine Formulierung zu finden

‚[48] Dann ging er zu de Affen.‘ (Yannis)

- S: *Dann ging er zur Post.*
Y: [48] Dann ging er zu de Affen. [diktiert wirklich ‚de‘]
S: *Dann ging er zu den Affen.*

‚[13] Überleg ruhig.‘ (M.R.)

- L: Hm.
S: [13] Überleg ruhig.
L: [28] Der Löwe trifft die Löwin.
S: *Der Löwe trifft die Löwin.*

Bei der impliziten Fokussierung von Schriftlichkeit rückt der Anspruch konzeptioneller Schriftlichkeit in den verschiedenen Situationen implizit in den Horizont der Kinder. Sie ist somit Teil der ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ auf Seiten des Skriptors. Dabei müssen die Kinder den Prozess der gedanklichen Klärung, der für sie beim Diktieren eines eigenen Textes im Vordergrund steht, nicht unterbrechen – im Gegensatz zu Situationen, in denen Schriftlichkeit explizit thematisiert wird.

5.2.3 Explizite Fokussierung von Schriftlichkeit

Immer wieder ist zu beobachten, dass Kinder einen Wechsel auf die metasprachliche Ebene nutzen können, um ihre Aufmerksamkeit auf das ‚wortgenaue Formulieren‘ zu richten. Auf diese Weise wird ein Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu Schriftlichkeit möglich. Anders als bei der impliziten Fokussierung ließ sich am Datenmaterial nur eine Situation expliziter Fokussierung identifizieren:

Situation: Die Skriptorin thematisiert das Schreiben

‚Wie soll ich das aufschreiben?‘ (M.H.)

- L: Ähm, ähm, dass man nicht lügt, an der Geschi/ das man nicht lügt, das ist mir wichtig.
 S: Wie soll ich das aufschreiben?
 L: Ähm, man lügt nicht in seinem Leben.
 S: *Man lügt nicht in seinem Leben.*

‚Was soll ich schreiben?‘ (M.H.)

- N: Ähm, dass die Maus alle, ähm, die Maus hat ja alle so beschummelt. Das war für mich ganz schön wichtig.
 S: Okay, was soll ich schreiben?
 N: Die Maus [?]
 S: *Die Maus* [?]
 N: Hat alle beschummelt.

‚Wie soll ich anfangen?‘ (Julius)

- J: Dass Alben nicht [.] lecker sind, [.] dass die Gittigitt sind. [S lacht.] Alben.
 S: [4] Wie soll ich anfangen?
 J: [2] Alben schmecken nicht lecker.
 S: *Algen schmecken nicht lecker.*

„Soll ich schreiben ,und als er’ oder ,als er’?“ (M.K.)

M: U:nd [1] als er das Nilpferd traf.

S: Soll ich schreiben ,und als er’ oder ,als er’?

M: Und als er.

Sowohl in Situationen impliziter als auch in Situationen expliziter Fokussierung von Schriftlichkeit werden wesentliche Momente des Schreibprozesses – einschließlich seiner Rekursivität – für die Kinder erfahrbar: das Lesen von bereits Geschriebenem; die Pausen während des Schreibens; das Notieren eines Satzanfanges als Einstieg in einen neuen Satz; die Zeit, die man zum Überlegen braucht. Unterschiedliche Momente des Schreibprozesses materialisieren sich gleichsam in den jeweiligen Situationen und treten im Verhalten des Skriptors nach außen hin in Erscheinung – ein Ausdruck seiner ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘.

Da es im Bereich der impliziten und der expliziten Fokussierung von konzeptioneller Schriftsprachlichkeit für die Kinder nur darum gehen kann, sich dieser Seite des Kontinuums anzunähern, *notiert der Skriptor auch konzeptionell mündliche Formulierungen*, sofern ein Kind sie in der konkreten Situation beibehält: In diesem Bereich gibt es kein richtig oder falsch, eine Formulierung kann immer nur *mehr* oder *weniger* angemessen sein – ganz anders als im nachfolgenden Bereich.

5.2.4 Korrektur sprachlicher Fehler

In den nachfolgenden Situationen erfolgen sprachliche Korrekturen des Diktierten, die nicht die konzeptionelle Ebene von Sprache betreffen, sondern die Ebene der Sprachrichtigkeit. Und auch wenn diese Frage nicht im Zentrum dieser Studie steht, möchte ich diesen Bereich der Vollständigkeit halber trotzdem an dieser Stelle erläutern – zumal auch hier ein lernförderliches Potential der Diktiersituation liegt. Anders als bei Fragen der Sprachkonzeption sind die Entscheidungen in diesem Bereich eindeutig: Entweder ist der Gebrauch von Artikeln, Verbformen, Personal- und Possessivpronomina richtig – oder er ist falsch. Es folgt ein Überblick über unterschiedliche Situationen, in denen sprachliche Fehler korrigiert werden.

Situation 1: Korrektur der Verbform

„Dann lachte die drei Libellen“ (Nikolas)

N: [1] Dann lachte die drei Libellen.

S: *Dann lachten* - guck mal, das ist die letzte Zeile - *die drei Libellen.*

N: Und die zwei Fliegen lachten noch.

S: *Und die zwei Fliegen §lach -ten*

N: §lach **-ten.**

„Da gang er zu den Affen“ (M.K.)

T: Da gang er zu den Af§fen [?]

S: §*Da ging er zu den Affen.*

Situation 2: Korrektur des Artikels

„Und der Krokodil“ (Fleur)

F: Und der Krokodil hat sie aufgefressen.

S: *Und **das** Krokodil hat sie aufgefressen.*

„Wegen den Grüffelo“ (M.R.)

S: *Die Maus hat*

V: [1] g e sch r ie n wegen/

S: /geschrien wegen

V: den Grüffelo.

S: ***dem** Grüffelo.*

Situation 3: Korrektur des Personalpronomens

„Dann hat er geschrieben“ (Ramin)

S: *Dann* [?]

R: hat er geschrieben.

S: *Dann hat **sie** geschrieben.* [gemeint ist die Giraffe]

„Und er sagt zu ihm“ (M.H.)

M: Und sagt zu ihn er soll §eine Nachricht schreiben.

S: §*Und* *sagt zu **ihm***
er SOLL

M: *Eine Nachricht schreiben.*

Situation 4: Korrektur des Possessivpronomens

„**Kröte zieht seinen Badeanzug aus**“ (Nikolas)

M: [3] Kröte zieht seinen Badeanzug aus.

S: Kröte zieht **ihren** Badeanzug §aus.

Alle diese Korrekturen nimmt der Skriptor vor, ohne sie zusätzlich zu kommentieren, denn das würde für das jeweilige Kind eine unnötige Unterbrechung des Schreibflusses bedeuten. Stattdessen findet auch in diesem Bereich eine *implizite Fokussierung* statt. Die vorgenommenen sprachlichen Korrekturen können so für Irritationen sorgen, die Kinder dazu herausfordern, ihr vorhandenes kognitives Schema auszudifferenzieren. Durch solche *Irritationen entstehen dann Möglichkeiten für implizites Lernen* – und zwar unabhängig davon, ob ein Kind nach außen hin zu erkennen gibt, ob es die jeweilige Korrektur überhaupt wahrnimmt.

5.3 Die Diktiersituation als didaktische Möglichkeit

Die obigen Ausführungen benennen Faktoren, die Kinder beim ‚lernenden Schreiben‘ für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit nutzen können. Damit ist zugleich ein der Diktiersituation innewohnendes didaktisches Potential angedeutet, das auch ein Stück weit von vornherein in der Erhebungssituation angelegt war (vgl. dazu das Einleitungskapitel, S. 15 f.). Diese Studie habe ich dort bereits in die Reihe der ‚programmatisch-didaktischen Forschungsprojekte‘ eingeordnet (vgl. Wieler u.a. 2008, S. 44), die in gewisser Weise auch immer dem Nachweis ihrer spezifischen Grammatik dienen. Wie die Kinder mit der produktiven Überforderungssituation umgehen, mit der sie beim ‚lernenden Schreiben‘ konfrontiert sind, wie sie die dabei entstehenden Spielräume für (konzeptionelle) Schriftlichkeit nutzen, ist ihnen überlassen: die Diktiersituation als Möglichkeit für „maximally revealing circumstances“ (Bereiter 1980, S. 90) beim ‚lernenden Schreiben‘.

Nicht alle Faktoren, die sich für kindliche Zugänge zu Schriftlichkeit als hilfreich erwiesen haben, wurden in den durchgeführten Diktiersituationen bewusst inszeniert. Insbesondere im Bereich der Interaktion zwischen Kind und Skriptorin (Kapitel II, 5.2) war das lernförderliche Potential bestimmter Situationen erst bei der Auswertung der Transkripte zu erkennen. Die obigen Ausführungen zeigen, dass das Verhalten des erwachsenen Skriptors wesentlich zur Gestaltung der Diktiersituation und somit auch zur Schaffung der lernförderlichen Bedingungen beiträgt. Weinert hat bereits 1998 nachgewiesen, dass die interaktiven Fähigkeiten von Lehrkräften maßgeblich über die Qualität von Bildungsprozessen entscheiden. Osburg hat dies für den Umgang mit dem singulären begrifflichen Wissen von

Schulanfängern bestätigt gefunden (vgl. Osburg 2002). Auch Fried und Briedigkeit (2008) fokussieren ihren Blick in der „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderlicher Interaktion“ (DO-RESI) auf das Verhalten der Erzieherin. Die Frage nach der Passung von Lehren und Lernen steht dabei im Zentrum.

Die vorliegende Studie hat anhand ausgewählter Beobachtungen einen ersten Einblick gegeben, wie diese Passung beim Diktieren aussehen kann, damit eine ‚schriftsprachförderliche Interaktion‘ entstehen kann. Dafür ist wichtig, dass der Skriptor die Situation auch zur Beobachtung von Lernprozessen nutzt, damit es gelingen kann, am Können des jeweiligen Kindes anzuknüpfen.

Lernprozesse beobachten

In der Situation des ‚lernenden Schreibens‘ hat der Skriptor zudem die Gelegenheit, einen Einblick in kindliche Lernprozesse zu nehmen – als Möglichkeit für das sog. ‚erschließende Beobachten‘ als didaktische Aufgabe (vgl. Hüttis-Graff 1996). Beim *erschließenden Beobachten* kommt es darauf an, „den (subjektiven) Blick des Kindes auf Schrift und Lernen in seiner Sinnhaftigkeit und Bedeutung für den Schrifterwerb zu rekonstruieren“ (Hüttis-Graff 1996, S. 34). Dazu gehören neben dem Verständnis von Inhalt und Struktur des Gegenstandes auch die *Lern- und Arbeitstechniken des Kindes*, wie auch die *Wahrnehmung der emotionalen und sozialen Situation*, in der ein Lerner sich befindet. Denn all das macht seine ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ aus. Das ist nur zu beobachten, wenn „die Beobachtung selbst auch eigenständiges Lernen ermöglicht oder gar provoziert“ (Hüttis-Graff 1996, S. 32).

In der Diktiersituation ist diese Voraussetzung gegeben. Auch dann, wenn das selbstständige Lernen dort stets in Interaktion mit der Skriptorin geschieht, so wird neben den Vorstellungen, die die Kinder über die Funktion und Struktur von Schrift und Schreiben haben, zugleich sehr viel über ihre persönliche Einstellung und über ihr Lernverhalten deutlich: z.B. darüber, welche Bedeutung sie dem Diktieren eigener Texte zumessen; wie sie sich auf die neue Situation einlassen; ob sie Fragen stellen und neugierig sind; wie sie mit Schwierigkeiten umgehen.

Das ‚erschließende Beobachten‘ verlangt dabei ein hohes Maß an Sachkompetenz, und es erfordert ein Umdenken in Bezug auf die Rolle des Lehrenden, die der Skriptor dabei zugleich innehat:

„Die beobachtende Lehrerin versteht sich dabei auch als Lernende: Sie überprüft nicht etwas, das sie (richtig) weiß, sondern sucht zu verstehen, wie das Kind lernt.“
(Hüttis-Graff 1996, S. 35)

Kind und Skriptorin lernen somit gemeinsam.

6 Schluss – oder: Wie das Diktieren eigener Texte das Schreibenlernen verändern kann

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie bestand darin, herauszufinden, wie sich konzeptionell schriftliche Fähigkeiten bei Kindern herausbilden, die noch nicht selbstständig schreiben können. Im Laufe des Forschungsprozesses ergab sich eine Anschlussfrage, die aus didaktischer Perspektive interessant ist, nämlich die Frage nach den situativen Faktoren, die Kinder in der Diktiersituation für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit nutzen können. Denn die Studie zeigt, dass die Diktiersituation nicht allein eine Beobachtungssituation ist, sie ist zugleich eine Lernsituation für frühe Zugänge zu (konzeptioneller) Schriftlichkeit.

Am Ende dieser Arbeit steht eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie zu frühen Zugängen zu Schriftlichkeit. Die Darstellung der Ergebnisse verfolgt dabei ebenfalls das Ziel, aufzuzeigen, inwiefern das Diktieren eigener Texte das Schreibenlernen verändern kann – gleichsam als roter Faden dieses Schlusskapitels. Es ist vor dem Hintergrund der formulierten Anschlussfrage auch in didaktischer Absicht geschrieben.

6.1 Vier Zugänge zu Schriftlichkeit beim Diktieren

Die qualitative Auswertung der Transkripte der Diktierszenen hat ergeben, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit grundsätzlich auf folgende vier Aspekte von Schriftlichkeit richten:

1. *Formaspekt von Sprache* (62%)
2. *Wörtgenaues Formulieren* (35%)
3. *Schriftzeichen auf dem Papier* (2%)
4. *Materialität des Schreibens* (1%)

Die prozentualen Anteile an der beobachteten Gesamtaktivität zeigen dabei sehr deutlich, dass die Kinder vor allem den *Formaspekt von Sprache* (62%) und das *wortgenaue Formulieren* (35%) für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen. Dabei vermag die Diktiersituation *allen 33 Kindern* – bei z.T. sehr heterogenen Lernvoraussetzungen – diese beiden Wege zu eröffnen (vgl. Kapitel II, 3.3.1).

Auf der Ebene aktueller Bewusstwerdung haben die Kinder beim Diktieren somit *bereits in der Mündlichkeit* die Möglichkeit, Sprache zum Gegenstand ihrer Betrachtung zu machen und wortgenau zu formulieren – als Vorbereitung auf das selbstständige Schreiben. Dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf den Form-

aspekt von Sprache richten, ist vor allem daran zu erkennen, dass sie Wörter und Sinneinheiten ausgliedern (37% der Aktivität in diesem Bereich) sowie schrifttypische Elemente artikulieren oder langsam und gedehnt sprechen (je 22%). Das Mitsprechen mit der Skriptorin (9%) und das Ausgliedern von Silben (8%) sind ebenfalls Ausdruck ihres Bemühens, beim Diktieren möglichst so zu sprechen, wie sie es für die Skriptorin und für das Schreiben als hilfreich erachten. Insbesondere die Artikulation schrifttypischer Elemente deutet darauf hin, dass Kinder bereits im Vorschulalter auf der Ebene aktueller Bewusstwerdung eine Vorstellung von Einheiten der Schrift bilden können und dass es *auch* die Schrift ist, die ihre Wahrnehmung von Sprache bestimmt – vermittelt durch eine schriftsprachlich geprägte Mündlichkeit in ihrem Umfeld. Hier hat das Verhalten des Skriptors eine Vorbildfunktion für viele Kinder, er ist der ‚kompetente Andere‘ (Wygotski 1964), dessen Verhalten sie imitieren, von dem sie lernen.

Dass es den Kindern auf die genaue Wortwahl ankommt, ist vor allem daran zu erkennen, dass sie ihre Texte häufig bereits im Prozess der Entstehung überarbeiten (61% der Gesamtaktivität in diesem Bereich), dass sie bei Figurenrede den Sprecher markieren (14%) oder daran, dass sie eine Schreibidee generieren (12%). An dieser Stelle möchte ich besonders das häufig beobachtete Überarbeiten des entstehenden Textes (auch des Prätextes) hervorheben, denn es legt nahe, dass Schreiben und Überarbeiten nicht erst bei fortgeschrittenen Schreibern, sondern bereits von Anfang an zusammengehören – und das sogar schon bevor Kinder überhaupt selbstständig schreiben können. Das ist in der Unterrichtspraxis insbesondere im Hinblick auf das Schreiben von Schreibanfängern keine Selbstverständlichkeit, wie Jantzen herausstellt. Er leitet daraus die Forderung ab, Überarbeitungen im Unterricht zuzulassen und den Kindern vor allem zu vermitteln, dass sie etwas Wünschenswertes darstellen, anstatt diese grundsätzlich zu Gunsten eines sauberen Erscheinungsbildes zu verhindern (vgl. Jantzen 2010).

Die anderen beiden Zugänge zu Schriftlichkeit, die Schriftzeichen auf dem Papier (2% der Gesamtaktivität) und die Materialität des Schreibens (1%) beachten die Kinder vergleichsweise selten – trotzdem nutzen insgesamt jeweils 14 der 33 Kinder auch diese Zugangsmöglichkeiten. Während der Formaspekt von Sprache, das wortgenaue Formulieren und die Schriftzeichen auf dem Papier Wege in die Schriftlichkeit benennen, die für jemanden, der mit dem kindlichen Schriftspracherwerb vertraut ist, recht naheliegend erscheinen, eröffnet die Materialität des Schreibens in theoretischer Hinsicht eine neue Perspektive. Denn während der Transformationsprozess des Schreibens vor allem den Übergang von der inneren zur geschriebenen Sprache (Wygotski 1964), vom Gedanken zum Wort (Beisbart

1989) meint, lässt sich ausgehend von dem vorliegenden Datenmaterial ein weiterer Transformationsprozess bestimmen, der aus der Sicht von Schreibanfängern von Bedeutung zu sein scheint: Der Transformationsprozess von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Dahinter steht die Frage, wie das jeweils Diktierte tatsächlich auf das Papier kommt. Dieser Transformationsprozess ist einerseits an den medialen Aspekt gebunden, aber er geht zugleich deutlich darüber hinaus, weil die Transformation zugleich auf das jeweils mündlich Diktierte bezogen ist. *Das Schreiben bekommt so eine eigene Materialität, die sich sozusagen im Vollzug des Schreibens materialisiert.*

Dass Kinder sich damit beschäftigen, ist am häufigsten daran zu erkennen, dass sie die Skriptorin beim Aufschreiben instruieren. Aber auch daran, dass sie sich wundern, wie viele Zeichen nötig sind, um das Diktierte aufzuschreiben, und dass sie wissen möchten, warum etwas durchgestrichen wird oder was Satzzeichen zu bedeuten haben. Und auch daran, dass sie handwerkliche Aspekte des Schreibens selbst übernehmen wollen – oder dass sie danach fragen, ob man auch ‚ganz laut‘ schreiben kann (vgl. die Diktierszene von Lasse, Kapitel II, 4.2.2). In der Regel begegnen Kindern Fragen wie diesen erst, wenn sie das selbstständige Schreiben erlernen – in der Diktiersituation haben sie schon viel früher die Gelegenheit dazu.

Der Formaspekt von Sprache, das wortgenaue Formulieren, die Schriftzeichen auf dem Papier und die Materialität des Schreibens – dieses Spektrum an Zugängen stellt eine Möglichkeit dar, die Vielfalt des Diktierverhaltens zu ordnen und sie begrifflich fassbar zu machen. Dass diese Ordnung, die für die Analyse notwendig und hilfreich ist, die Vielfalt jedoch niemals vollständig erfassen kann, zeigt die detaillierte Betrachtung einzelner Diktierszenen. Denn die übergeordnete Perspektive, die in jeder Interpretation zu erkennen ist, resultiert nicht unmittelbar aus diesem Spektrum. Und dennoch sagt sie viel über die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit aus, und zwar darüber, wie eine erste Annäherung an die Aufzeichnungsfunktion von Schrift aussehen kann (Kapitel II, 4.1), wie routiniert und souverän ein Kind die Diktiersituation für seinen Zugang zu Schriftlichkeit nutzt (Kapitel II, 4.2), wie Spuren von Mündlichkeit zur Chance für die Schriftlichkeit werden können (Kapitel II, 4.3) sowie über das Verhältnis von Können, Lehren und Lernen beim Diktieren, das in der Interaktion zwischen Kind und Skriptor zum Ausdruck kommt (Kapitel II, 4.4).

6.2 Lernräume für konzeptionelle Schriftlichkeit eröffnen

Entscheidend dafür, dass alle Kinder unabhängig von ihren Vorerfahrungen beim Diktieren etwas lernen können, ist, dass die Diktiersituation den Kindern zugleich eine Reihe von Ressourcen zur Verfügung stellt, die sie in ihrem Zugang zu Schriftlichkeit unterstützen (vgl. Kapitel II, 5.1). Das ist wichtig, damit auch Kinder, die weniger Erfahrung mit Schriftsprache haben, die Diktiersituation tatsächlich im Sinne ‚lernenden Schreibens‘ für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können. Dadurch können potentiell *alle* Kinder auf jeden der hier dargestellten Zugänge zu Schriftlichkeit im Sinne der aktuellen Bewusstwerdung von Sprache aufmerksam werden.

Als *äußere Bedingungen* wurden die *Schreibvorgabe* und die *Schreibaufgabe* benannt. Denn dadurch, dass die Kinder zu einem vorgelesenen oder sogar mehrfach gehörten Bilderbuch etwas diktieren, können sie beim Formulieren ihrer eigenen Gedanken auf sprachliche, literarische und mediale Muster der Schreibvorgabe zurückgreifen. Die Aufgabenstellung aus dem Kontext des Schreibens zu Vorgaben gibt ihnen zudem die Möglichkeit, aus der Vielfalt tatsächlich das auszuwählen und zu thematisieren, was ihnen persönlich bedeutsam erscheint (vgl. Dehn 1999). Auch das *Schreibmaterial*, die *distanzsprachliche Gestaltung des Schreibblattes* sowie die *Einbindung in den sozialen Kontext der Klasse* stellen situative Faktoren dar, die Kinder für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können. Die Einbindung in den Klassenkontext ist dabei nicht hoch genug einzuschätzen. Denn dadurch erfahren die Kinder das ‚lernende Schreiben‘ als eine Möglichkeit der Teilhabe an Schriftkultur. Sie erleben das Schreiben als sozial bedeutsame Tätigkeit. Das wiederum hat Auswirkungen auf die Bedeutung, die jedes einzelne Kind dem Schreiben persönlich zumisst.

Neben den äußeren Bedingungen kann die *Interaktion zwischen Kind und Skriptorin* (vgl. Kapitel II, 5.2) entscheidend dazu beitragen, dass Kinder die Diktiersituation für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen. Voraussetzung dafür ist, dass keine Gesprächs-, sondern eine Schreibsituation entsteht, die von Distanzsprachlichkeit geprägt ist. So können die Kinder eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen. Das *Schreibblatt als gemeinsamer Fokus der Aufmerksamkeit* (5.2.1) ist in diesem Zusammenhang ebenso entscheidend wie die Tatsache, dass Situationen *impliziter* und *expliziter Fokussierung von konzeptioneller Schriftlichkeit* (5.2.2 und 5.2.3) entstehen.

Insbesondere die *implizite Fokussierung* von Schriftlichkeit können die Kinder dabei gut in ihr Handeln integrieren. Dazu gehören auf grundsätzlicher Ebene das *laute Mitsprechen im Schreibtempo* sowie die *Artikulation schriftsprachlicher Explizitformen*. Viel stärker am individuellen Diktierverhalten jedes einzelnen Kindes

orientiert sind die situativ bedingten Faktoren: *Die Skriptorin liest bereits Geschriebenes erneut vor; sie macht während des Aufschreibens eine Pause; sie notiert als Strukturierungshilfe einen Satzanfang oder sie gibt dem Kind Zeit, eine Formulierung zu finden.* Diese Art der impliziten Fokussierung vermag unmittelbar am Können der Kinder, an ihrer Lernerperspektive anzuknüpfen – sie können die implizite Fokussierung somit stets als Bestätigung von bereits Gekonntem erleben.

Auch Situationen, in denen eine *explizite Fokussierung* von Schriftlichkeit stattfindet, können Kinder für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen, wenn die Skriptorin *das Schreiben thematisiert* – die sog. ‚Prononcierung der grundlegenden Aspekte des Schreibauftrags‘ (vgl. Dehn 2009). Dieser Wechsel auf die metasprachliche Ebene verlangt jedoch ein höheres Abstraktionsvermögen von den Kindern als Situationen impliziter Fokussierung von Schriftlichkeit, denn es erfordert, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, was jedoch nicht allen Kindern gelingt.

Ein vierter Bereich, der durch die Interaktion zwischen Kind und Skriptorin bestimmt ist, der aber nicht die Ebene der Sprachkonzeption sondern die der Sprachrichtigkeit betrifft, ist der der *sprachlichen Korrekturen*, welche die Kinder beim Diktieren *implizit erfahren können* (5.2.4). Dazu gehört die Korrektur falscher Verbformen, Artikel, Personalpronomina und Possessivpronomina.

Die Basis für das Handeln der Skriptorin ist jederzeit ihre ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘. Sie dient als Orientierung für die Interaktion mit dem Kind. Die vorliegende Studie zeigt, dass die Skriptorin dadurch, wie sie die Diktiersituation in gemeinsamer Interaktion gestaltet, einen Einfluss darauf hat, welche lernförderlichen Situationen beim ‚lernenden Schreiben‘ entstehen können. Dabei hat die Diktiersituation immer Angebotscharakter. Die Entscheidung, die Situation zu nutzen, um bestehende kognitive Schemata zu verändern, bleibt zu jedem Zeitpunkt allein den Kindern überlassen.

Als letzter Bereich, der an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben soll, sei genannt, dass in der Diktiersituation wesentliche Momente des Schreibprozesses – einschließlich seiner Rekursivität – für die Kinder erfahrbar werden: *Der Schreibprozess materialisiert sich gleichsam im Verhalten der Skriptorin und tritt durch ihre Handlungen nach außen hin in Erscheinung.* Demzufolge haben Kinder, die Erfahrung mit dem Diktieren eigener Texte haben, nicht die Vorstellung, dass Texte in einem Zug aufgeschrieben werden können und sofort in Reinform auf dem Papier stehen müssen. Sie können noch vor dem selbstständigen Schreiben eine „Überarbeitungshaltung“ ausbilden (vgl. dazu Jantzen 2003, S. 115).

6.3 Die Diktiersituation als ‚Format‘ für den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit

Unter den genannten situativen Faktoren, die Kinder für ihren Zugang zu Schriftlichkeit nutzen können, nimmt das Verhalten des erwachsenen Skriptors eine zentrale Position ein. Ich sehe hier eine Parallele zum kindlichen Spracherwerb, für den der Einfluss des erwachsenen, kompetenten Sprechers als unbestritten gilt (Wygotski 1964; Bruner 1977; Nelson 1996). Bruner hebt in diesem Zusammenhang die zentrale Bedeutung von „Interaktionsformaten“ mit erwachsenen Bezugs- oder Betreuungspersonen hervor, die strukturiert und routiniert ablaufen und von Anfang an „das Gerüst für den Spracherwerb“ darstellen (Bruner 1977, S. 829; vgl. Bruner 1980; 1987), wobei auch die Art und Weise des Gesprächs entscheidend für die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes ist (vgl. Bruner 1980). Der Erwachsene als ‚kompetenter Anderer‘ orientiert sich dabei immer am Entwicklungsstand des Kindes und ermöglicht ihm so zugleich ein Handeln in seiner ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (vgl. Wygotski 1964). Die eingehende Beschäftigung mit der Interaktion zwischen diktierendem Kind und Skriptor beim diktierenden Schreiben deutet stark darauf hin, *dass die Diktiersituation ein Format im Sinne Bruners darstellen könnte*. Denn ähnlich wie beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches können die Kinder hier sehr fokussiert viel über den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch lernen – und zwar aus der Sicht des Sprachproduzenten, des Autors. Dass die Interaktion von diktierendem Kind und Skriptor dabei gut aufeinander abgestimmt ist, dass der Skriptor sein eigenes Handeln stets am Können des Kindes orientiert, an seinem Entwicklungsstand (s. o.), das haben die Ausführungen zur Interaktion zwischen Kind und Skriptorin (Kapitel II, 5.2) ebenso deutlich gezeigt wie die detaillierte Betrachtung einzelner Diktierszenen (Kapitel II, 4). Die Diktiersituation schafft einen verbindlichen und vertrauten Rahmen für die Kinder, in dem die Beteiligten normalerweise sehr strukturiert miteinander agieren. Das gemeinsame Ziel, das sie dabei verfolgen, ist dieses: Am Ende soll ein (konzeptionell schriftlicher) Text auf dem Papier stehen, den das Kind diktiert und den die Skriptorin wörtlich aufgeschrieben hat.

Das Diktieren eigener Texte geschieht dabei in einer Zeit, in der die Kinder sensibel für die Schrift und auch für den dekontextualisierten Sprachgebrauch sind – Andresen (2002a) hat für das Rollenspiel, das sich bei Kindern am Übergang zur Schriftlichkeit einer großen Beliebtheit erfreut, gezeigt, dass hier die Dekontextualisierung von Sprache intensiv vorbereitet wird – und zwar in der Mündlichkeit. Allerdings sind die Zeichen-Zeichen-Beziehungen, durch die die Kinder den Kontext ihres Spiels schaffen, noch stark situationsgebunden und gelten

nur, solange es gelingt, das jeweilige Spiel aufrecht zu erhalten. Durch das Medium der Schrift können die Kinder diese Situationsgebundenheit beim Diktieren erstmals überwinden: *An die Seite der kontextualisierten Zeichen-Zeichen- Beziehungen des Rollenspiels treten in der Diktiersituation die dekontextualisierten Zeichen-Zeichen-Beziehungen des Textes*, denn der geschriebene Text ist unabhängig von Raum und Zeit.

6.4 Zur zentralen Bedeutung des Mediums für die Sprachkonzeption

Eine zentrale Erkenntnis dieser Studie besteht zudem darin, dass die *Langsamkeit des Schreibens*, die unmittelbar an den medialen Aspekt gebunden ist, eine wesentliche Voraussetzung für eine Haltung des Schreibens auf Seiten des Kindes ist. Die Langsamkeit ist ein entscheidender Grund, dass Kindern der konzeptionelle Aspekt des Schreibens zu diesem frühen Zeitpunkt überhaupt zugänglich werden kann. Der Skriptor macht dabei die Langsamkeit durch das laute Mitsprechen im Schreibtempo für die Kinder hörbar – und indem sie sich auf diese Langsamkeit einstellen, wird eine Verschiebung in Richtung konzeptionelle Schriftlichkeit möglich. An dieser Stelle vermag die vorliegende Studie einen empirisch begründeten Beitrag zur derzeit eher theoretisch geführten Diskussion um die Bedeutung des Mediums für die Sprachkonzeption zu liefern. Wrobel hat mit Bezug auf Luhmann herausgearbeitet, dass „Konzeption und Medium unentrinnbar aneinander gebunden sind“ (2010, S. 41). *In der Diktiersituation ist sehr deutlich zu erkennen, dass es eine Bedingung des Mediums ist, nämlich die Langsamkeit, die den Schreibanfängern den Weg in die konzeptionelle Schriftlichkeit überhaupt erst eröffnet* (vgl. dazu auch die Erprobungen unterschiedlicher Verhaltensweisen des Skriptors in Kapitel II, 1.4).

Pohl hat für die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens festgestellt:

„Es ist das feedback im Sinne der Erfahrungen, die der Lerner mit dem Aneignungsgegenstand macht, nur sie können zu einem Strategiewechsel führen.“ (Pohl 2007, S. 85)

Die empirische Studie zum Diktieren macht deutlich, dass dies genauso für die Anfänge des Schreibens gilt. In der Diktiersituation sind diese Erfahrungen ganz stark dem *Medium* und *der Gestaltung der Diktiersituation durch den Skriptor* zuzuschreiben – das haben die obigen Ausführungen gezeigt. Das direkte *feedback*, das die Kinder schon während des Diktierens erhalten, lässt sie einerseits ganz unmittelbar ihr Können erfahren. Andererseits kann es sie dazu herausfordern, ihr aktuelles Können zu überschreiten und in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu handeln. Unabhängig davon, ob sie solche Lerngelegenheiten in der konkreten Situation ergreifen, sie müssen nie das Gefühl haben, zu scheitern, weil der Skriptor immer

etwas aufschreiben kann, auch Wörtersammlungen oder einzelne Buchstaben. Der Anspruch, den die Diktiersituation an die Kinder stellt, ist hoch, jedoch wird jeder Text akzeptiert, es gibt keine Sanktionen. Dieses Verhalten des Skriptors lässt sich auch mit den Überlegungen von Pohl und Steinhoff (2010a, S. 22) begründen, die für Textformen als Lernformen fordern, dass diese zielorientiert in der didaktischen Konzeptionierung und ergebnisoffen in der konkreten Lernsituation sein sollten.

6.5 Diktieren als früher Zugang zu Bildungssprache

Der schulische Lernerfolg eines Kindes ist stark davon abhängig, ob es die Sprache der Schule versteht, die auch in der mündlichen Kommunikation stark konzeptionell schriftlich geprägt ist (vgl. Gogolin 2008; Gogolin/Lange 2011). Kinder brauchen vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Schriftsprache, um in diese Form des Sprachgebrauchs, die sog. Bildungssprache, hineinzuwachsen (vgl. Hütts-Graff u.a. 2010; Dehn 2011). Das Vorlesen, das Erzählen und auch das Hören von Hörgeschichten sind schon lange vor Schulbeginn wichtige Erwerbskontexte hierfür. Und auch die Diktiersituation kann einen Beitrag leisten: Indem sie einen Erfahrungsraum für konzeptionelle Schriftlichkeit anbietet, haben Kinder Zugang zu einer Dimension des Sprachgebrauchs, die ihnen aus der Sicht des Sprachproduzenten sonst erst viel später zugänglich wäre, nämlich dann, wenn sie sich die manuelle und die sprachanalytische Tätigkeit des Schreibens aneignen. Dieser Zugang kann sehr unterschiedlich aussehen, denn die Fähigkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit ist natürlich von den Vorerfahrungen der Kinder abhängig und nicht jedem Kind wird es sofort gelingen, im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit zu formulieren. Für manche Kinder kann der erste Schritt auf dem Weg dorthin darin bestehen, die Aufzeichnungsfunktion von Schrift zu verstehen (vgl. die Diktierszene von Josefo Kapitel II, 4.1).

Die Feststellung, dass die Fähigkeiten zu konzeptioneller Schriftlichkeit von den Vorerfahrungen der Kinder abhängig sind, steht dabei nicht im Widerspruch zu der Beobachtung, dass alle Kinder die hier vorgestellten Zugänge zu Schriftlichkeit nutzen können (vgl. Kapitel II, 3.3.1). Schließlich können sie auch Formulierungen diktieren, die konzeptionell mündlich sind. Das Ergebnis der Formulierung ist für frühe Zugänge zu Schriftlichkeit weniger entscheidend als die Tatsache, dass ein Kind seine Aufmerksamkeit überhaupt auf bestimmte Aspekte von Schriftlichkeit richtet. Denn das konzeptionell schriftliche Formulieren kann für das jeweilige Kind immer nur das potentielle Ziel sein.

6.6 Ältere Kinder als Skriptoren

Das Diktieren eigener Texte ist eine große Chance für einen frühen Zugang zu Schriftlichkeit. Es ist aber auch sehr zeitaufwändig, schließlich kann immer nur ein Kind zur Zeit einem Erwachsenen etwas diktieren. Eine andere Möglichkeit, die ich bisher noch nicht erprobt habe, besteht darin, dass die Kinder ihre Texte älteren Kindern diktieren, die schon etwas geübt im Schreiben sind. So etwas ist besonders in jahrgangsübergreifenden Klassen gut zu praktizieren. Dabei käme es weniger darauf an, dass die Skriptoren-Kinder die Diktiersituation so gestalten, dass das Lernpotential in allen Bereichen zur maximalen Entfaltung kommt. Aber das laute Mitsprechen im Schreibtempo wie auch die Artikulation schriftsprachlicher Explizitformen sind für die Skriptoren-Kinder vermutlich gut umzusetzen – und manches andere auch.

Als Vorbereitung könnte das gemeinsame Ansehen einer Videoaufnahme (z.B. die Diktierszene von Sanja; vgl. Kapitel II, 5.2.1) und ein gemeinsames Gespräch darüber hilfreich sein, damit die Skriptoren-Kinder eine Vorstellung von dieser besonderen Situation der Distanzkommunikation entwickeln können. Und auch davon, was es bedeutet, das Diktiererte wörtlich aufzuschreiben (vgl. dazu das Beispiel von dem Erstklässler Vico, der der Viertklässlerin Nadja einen Text diktiert; Jantzen 2003, S. 101ff.).

Auch die Skriptoren-Kinder können in dieser Situation viel lernen, besonders über die Unterschiede von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Und nicht zuletzt haben sie dadurch die Chance, sich bewusst zu werden, wie viel sie im Laufe ihres Schriftspracherwerbs bereits gelernt haben. Das Lernpotential für die kindlichen Zugänge zu Schriftlichkeit, das in der Interaktion für das diktierende wie auch das aufschreibende Kind entsteht, ist eine interessante Perspektive für zukünftige Forschungen.

Trotzdem sollte die Lehrperson immer wieder die Gelegenheit nutzen, selbst als Skriptor tätig zu sein. Denn die Diktiersituation stellt eine sehr gute Gelegenheit für die Beobachtung von Lernprozessen dar, die die hohen Anforderungen des ‚erschließenden Beobachtens‘ als didaktische Aufgabe erfüllt (vgl. Hüttis-Graff 1996 sowie Kapitel II, 5.3).

6.7 Ein funktionaler Umgang mit Schrift – von Anfang an!

Beim Diktieren eigener Texte haben die Kinder, bereits bevor sie überhaupt selbstständig schreiben können, die Möglichkeit, Schrift *funktional* zu gebrauchen. Dabei können sie die grundlegende Erfahrung machen, dass man beim Schreiben persön-

lich bedeutsame Inhalte auf das Papier bringen kann. Sie können Schrift so als eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten erfahren. Ein isoliertes Training der phonologischen Bewusstheit kann dazu keinen Beitrag leisten, denn solche Trainingsprogramme sind einzig auf das Erfassen der Sprachstruktur ausgerichtet (z.B. Martschinke/Kirschhock/Frank 2001; Plume/Schneider 2004) – eine starke Einschränkung in Anbetracht der unterschiedlichen Zugänge zu Schriftlichkeit, die in der Diktiersituation zum Tragen kommen.

Ein starkes Argument für die Bedeutung impliziter Lernprozesse und gegen den Einsatz phonologischer Trainingsprogramme liefert zudem die Entwicklungspsychologie:

„Die Tatsache, dass (...) (das) phonologische Arbeitsgedächtnis vor dem 7. Lebensjahr bei der Mehrzahl der Kinder noch nicht automatisiert erfolgt, setzt für das explizite Lernen jüngerer Kinder deutliche Grenzen. Bisherige Konzepte (...) bauen sehr stark auf explizites und intentionales Lernen, das im Alter zwischen 4 und 6 Jahren nur sehr eingeschränkt umsetzbar (ist).“ (Hasselhorn 2005, S. 86)

Während also fraglich ist, ob isolierte phonologische Trainings das selbstständige Lesen und Schreiben überhaupt sinnvoll vorbereiten können (vgl. z.B. Franzkowiak 2008, S. 286f.; Hüttis-Graff i.V.; 2006, S. 14), rückt der Formaspekt von Sprache in der Diktiersituation im Sinne aktueller Bewusstwerdung auf ganz natürliche Weise in den Aufmerksamkeitsfokus der Kinder. Dass gerade für Kinder mit schwieriger Lernentwicklung das frühe Schreiben eigener Texte einen besonders wichtigen Zugang zum Lesen und Schreiben als elementarer Schriftkultur darstellt, haben Forschungen zum Schriftspracherwerb vielfach gezeigt (vgl. Dehn/Hüttis-Graff/Kruse 1996, Fay 2010, Weinhold 2009). Wenn die Kinder das Schreiben nämlich als eine Gelegenheit erfahren, ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten sinnvoll zu erweitern, kann das Schreiben persönlich bedeutsamer Texte zum Motor des Lernens werden:

„Schrifterwerb setzt voraus, dass das Kind weiß, wozu es lernt, und dass es sein Lernen-Wollen inhaltlich ausrichtet. Beides kann nicht gelehrt werden; es muss erfahren werden.“ (Dehn 1996, S. 26)

Beim Diktieren eigener Texte können Kinder, wie die vorliegende Studie zeigt, bereits am Übergang zur Schriftlichkeit diese elementare Erfahrung eines funktionalen Schriftgebrauchs machen.

Literaturverzeichnis

- Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (2006):** Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. In: Dies. (Hg.): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten 1650–2000. Tübingen: Niemeyer, S. 3–31.
- Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (2007):** Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In: Dies. (Hg.): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen: Niemeyer, S. 179–214.
- Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hg.) (2010):** Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (2010a):** Einleitung: Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. In: Dies. (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 6–27.
- Andresen, Helga (1985):** Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andresen, Helga (1993):** Sprachspiele als Fenster zu entstehender Sprachbewusstheit bei Kindern. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, S. 119–133.
- Andresen, Helga (1998):** Spiel, Zeichen, Kontext. Zur Ontogenese dekontextualisierten Zeichengebrauchs. In: Giese, Heinz/Ossner, Jakob (Hg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 21–41.
- Andresen, Helga (2002a):** Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Gunter Narr.
- Andresen, Helga (2002b):** Spiel, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, S. 7–14.
- Andresen, Helga (2005):** Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett–Cotta.
- Andresen, Helga (2006):** Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: Bahr, Reiner/Iven, Claudia (Hg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz–Kirchner Verlag, S. 27–40.
- Andresen, Helga (2007):** Rollen, Regeln, Rätsel. In: Andresen, Helga/Januschek, Franz (Hg.): SpracheSpielen. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 27–44.
- Andresen, Helga (2009):** Sprachliche Bewusstheit im Kontext von Spracherwerb und Schriftspracherwerb. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hg.):

Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 83-104.

Andresen, Helga/Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 438-451.

Andresen, Helga/Schmidt, Astrid (2010): Abschlussbericht zum Projekt „Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten“. Flensburg (unveröffentlicht).

Apeltauer, Ernst (2008): Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund durch Anbahnen von (Bi-)Literalität. In: Wieler, Petra (Hg.): Medien als Erzählanlass. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 183-208.

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten (2007): Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. Main: Lang.

Baltscheit, Martin (2002): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bazzzo.

Bartnitzky, Horst/Brügelmann, Hans/Erichson, Christa (2002): Aufruf: ‚Fördert das Rechtschreiblernen – schafft die Klassendiktate ab!‘ In: Balhorn, Heiko/Bartnitzky, Horst/Büchner, Inge/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt a. Main: Beltz, S. 267-273.

Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (2002⁵): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München u.a.: Reinhardt.

Becker, Tabea (2005²): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter der Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider.

Beisbart, Ortwin (1989) Schreiben als Lernprozess. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. In: Der Deutschunterricht 41, Heft 3, S. 5-18.

Beisbart, Ortwin (1999): Einige Überlegungen zum Thema Sprachbewusstseinsförderung und Sprachunterricht. In: Klotz, Peter/Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation: Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider, S. 73-83.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, S. 73-96.

- Binneberg, Karl (1997):** Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung in der Pädagogik. In: Ders. (Hg.): Pädagogische Fallstudien. Frankfurt a. Main: Lang, S. 237–270.
- Birkel, Peter (2009):** Rechtschreibleistung im Diktat – eine objektiv beurteilbare Leistung? In: Didaktik Deutsch, Heft 27, S. 5–32.
- Bloomfield, Leonard (1933):** Language. New York, New York: Holt.
- Bohnsack (2007⁶):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u.a.: Budrich.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006⁴):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Bosch, Bernhard (1984):** Grundlagen des Erstleseunterrichts. Neudruck Frankfurt. Arbeitskreis Grundschule (1. Auflage 1937).
- Brachvogel, Juliane (2009):** Diktieren im Vorschulalter: Erprobung verschiedener Schreibaufgaben. Seminararbeit Universität Hamburg.
- Brockmeier, Jens (1997):** Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bruner, Jerome (1977):** Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 23. Jg., Nr. 6., S. 829–845.
- Bruner, Jerome (1980):** Mutter-Sprache. In: Psychologie Heute, Nr. 9. Weinheim u.a.: Beltz, S. 60–67.
- Bruner, Jerome (1987):** Wie das Kind sprechen lernt. Bern u.a.: Verlag Hans Gruber.
- Brügelmann, Hans (2005):** Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für ‚Risikokinder‘? In: Hofmann, Bernhard/Sasse, Ada (Hg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 146–172.
- Bühler, Karl (1965²):** Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart/New York.
- Coseriu, Eugenio (1981):** Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.
- Coulmas, Florian (1981²):** Über Schrift. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Christensen, Timm (2010):** Bedingungen für Könnenserfahrungen. Von Könnern und Kindern lernen. In: Jantzen, Christoph/Merklinger, Daniela (Hg.) (2010), S. 61–80.
- Dehn, Mechthild (1985):** Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Diskussion Deutsch (16), Heft 81, S. 25–51.
- Dehn, Mechthild (1988):** Kulturtechnik und elementare Schriftkultur. Zur Situation des Analphabeten. In: Oellers, Norbert (Hg.): Germanistik und

Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Band 2. Tübingen: Niemeyer, S. 224–240.

Dehn, Mechthild (1996): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel: Beltz, S. 16–30.

Dehn, Mechthild (1999) Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Verlag Volk und Wissen.

Dehn, Mechthild (2005) Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (Hg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg i. Breisgau: Füllbach, S. 9–32.

Dehn, Mechthild (2006): Anforderungen an Aufgaben zum Textschreiben. In: Grundschule Heft 7/8, S. 39–44.

Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Velber: Friedrich.

Dehn, Mechthild (2008): Literacy und Lernvoraussetzungen am Schulanfang. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 215/216, S. 28–33.

Dehn, Mechthild (2009): Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hg.): Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 154–175.

Dehn, Mechthild (2010²): Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–151.

Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hg.) (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel: Beltz.

Dehn, Mechthild/Habersaat, Steffi/Weinhold, Swantje (1998): Über literarische Figuren und Medienfiguren. Schreiben als kulturelle Tätigkeit. In: Osburg, Claudia (Hg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 9–37.

Downing, John (1984): Task awareness in the Development of Reading Skill. In: Downing, John/Valtin, Renate: Language Awareness and Learning to Read. New York, Berlin, Heidelberg und Tokyo: Springer-Verlag, S. 27–55.

- Dürscheid, Christa (2003):** Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 38, S. 37-56.
- Ehlich, Konrad (1994):** Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter Verlag, S. 18-41.
- Fay, Johanna (2010):** Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Eine empirische Untersuchung in Klasse 1 bis 4. Frankfurt a. Main: Lang.
- Feilke, Helmuth (2003):** Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 178-192.
- Feilke, Helmuth (2006):** Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In: Panagiotopoulou, Argyro/Wintermeyer, Monika (Hg.): Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt a. Main: Books on Demand GmbH, S. 13-30.
- Feilke, Helmuth (2007):** Textwelten der Literalität. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Gunter Narr, S. 25-37.
- Feilke, Helmuth (2010):** Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 213-236.
- Feller, Iris/Hausmann, Anke/Herzog, Beate/Maschke, Kerstin (2008):** Bär Bruno auf Abwegen. Eine gemeinsame Sprachwerkstatt von Kindertagesstätte und Grundschule. In: Ramsegger, Jörg/Hoffsommer, Jens (Hg.): ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar und Berlin: Verlag ans Netz, S. 58-61.
- Fix, Martin/Jost, Roland (2004):** Spuren der Medienrezeption in Schülertexten. In: Bönninghausen, Marion/Rösch, Heidi (Hg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 156-173.
- Flick, Uwe (1999⁴):** Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Flusser, Vilém (1987):** Die Schrift. Hat Schreiben eine Zukunft? Frankfurt a. Main: Fischer.
- Franzkowiak, Thomas (2008):** Vom BLISS-Symbol zur alphabetischen Schrift. Entwicklung und Erprobung eines vorschulischen Förderansatzes zur Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb.

Onlinepublikation. <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=989578143>
(10.03.2011).

Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008): Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin u.a.: Cornelsen Scriptor.

Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

Glumpler, Edith (2000): Interkulturell-vergleichende Grundschulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., Nr.4, S. 571-583.

Gogolin, Ingrid (2008): Herausforderung Bildungssprache. In: Die Grundschulzeitschrift, 22. Jg., Heft 215/216, S. 26.

Gogolin, Ingrid (o. J.): Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit? http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf (10.03.2011).

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden:Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.

Goody, Jack/Watt, Ian/Gough, Kathleen (1986): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Günther, Hartmut (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit. Schriftlichkeit. Mehrsprachigkeit. Lengwil a. Bodensee: Libelle, S. 64-73.

Hasselhorn, Marcus (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, Titus/Hauser, Bernhard (Hg.): Bildung 4-8jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 77-88.

Havelock, Eric A. (1986): The Alphabetic Mind: A Gift of Greece to the Modern World. In: Oral Tradition, 1/1, S. 134-150. <http://journal.oraltradition.org/issues/1i/havelock> (10.03.2011).

Havelock, Eric A. (1990): Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim:VCH Acta humaniora.

Hayes, John/Flower, Linda (1980): Identifying the organisation of writing process. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, S. 3-30.

Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver (2008): Adventure: Zwischen Erzählung und Spiel Transformationsprozesse in Schülertexten zu ‚Torins Passage‘. Tönning: Der andere Verlag.

- Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hg.) (2008):** Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress. Berlin: DGLS.
- Hohm, Michael (2005):** Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen Historische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Problematik. <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=981645445> (10.03.2011).
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (1999):** Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Dies. (Hg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 9-32.
- Hüttis-Graff, Petra (1996):** Beobachten als didaktische Aufgabe. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel: Beltz, S. 31-39.
- Hüttis-Graff, Petra (2006):** Das A vom Nabel ist auch in meinem Namen. Lesen können vor dem Leselehrgang. Unterricht konkret, Ausgabe 2, S. 14-19.
- Hüttis-Graff, Petra (2008):** Vom Hören zum Lesen – Literarisches Lernen mit Lese-Hör-Kisten. In: Wieler, Petra (Hg.): Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 105-124.
- Hüttis-Graff, Petra (2010):** Die Lese-Hör-Kiste: Vom Hören lernen. In: Schulz, Gudrun (Hg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 214-222.
- Hüttis-Graff, Petra (i. V.):** Deutschdidaktik – Primarstufe. In: Köhnen, Ralph (Hg.): Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hüttis-Graff, Petra/Osberg, Claudia (2006):** Mit Hörkassetten das Textschreiben unterstützen. Grundschule Heft 7/8, S. 28-30.
- Hüttis-Graff, Petra/Klenz, Stefanie/Merklinger, Daniela/Speck-Hamdan, Angelika (2010):** Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich (Hg.): Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. GSV Band 129. Frankfurt a. Main: Grundschulverband, S. 238-265.
- Hüttis-Graff, Petra/Merklinger, Daniela (2010):** Ohne Buchstaben Texte schreiben. Ein Hörspiel für Kinder als Zugang zu Schriftlichkeit. In: Grenz, Dagmar (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur – Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 179-198.
- Hurrelmann, Bettina (2004):** Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Medien-

gesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S. 169–201.

Illich, Ivan (1991): Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Frankfurt a. Main: Luchterhand Literaturverlag.

Jantzen, Christoph (2003): Eigene Texte in der Schule überarbeiten: Beobachten – Verstehen – Lernen. In: Brinkmann, Erika/Kruse, Norbert/Osberg, Claudia (Hg.): Kinder lesen und schreiben. Beobachten – Verstehen – Lehren. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 111–126.

Jantzen, Christoph (2010): Verändert sich die Welt beim Überarbeiten? Oder: Warum Schreiben und Überarbeiten von Anfang an zusammengehören. In: Jantzen, Christoph/Merklinger, Daniela (Hg.) (2010), S. 115–147.

Jantzen, Christoph/Merklinger, Daniela (Hg.) (2010): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg i. Breisgau: Fillibach.

Karmiloff-Smith, Annette (1997³): Beyond modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, Massachusetts/London: MIT Press.

Kelle, Udo (2007²): Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der ‚Grounded Theory‘. In: Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Dresing, Thorsten (Hg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32–49.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske und Budrich.

Kirschhock, Eva Maria (2004): Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im ersten Schuljahr. Untersuchung im Rahmen eines Vergleichs verschiedener Unterrichtskonzeptionen. <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972033114> (10.03.2011).

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007): Die Entwicklung der Lernersprache. In: Dies. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 43–59.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36, S. 15–43.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter Verlag, S. 587–604.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, Heft 35, S. 346–375.

- Koch, Peter (2010):** Sprachgeschichte zwischen Nähe und Distanz: Latein – Französisch – Deutsch. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 161-194.
- Kuckartz, Udo (2007²):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, Siegfried (1995³):** Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz.
- Leontjew, Aleksej (1975):** Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. Berlin.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1996³):** Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Lobel, Arnold (2006):** Das große Buch von Frosch und Kröte. Neu erzählt von Tilde Michels. München: dtv junior.
- Ludwig, Otto (1996):** Vom diktierenden zum schreibenden Autor. In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Stuttgart: Klett, S. 16-28.
- Mania, Martina (2007):** Hörmedien als Zugang zu Schriftlichkeit. „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ in einer Vorschulklasse. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit Hamburg.
- Martschinke, Sabine/Kirschhock, Eva-Maria/Frank, Angela (2001):** Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 1: Der Rundgang durch Hörhausen. Auer: Donauwörth.
- May, Peter (2002⁶):** Hamburger Schreibprobe. HSP 1-9, Göttingen u.a.
- Merklinger, Daniela (2008):** Das Nilpferd sieht die Frau lesen. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 215/216, S. 34-35.
- Merklinger, Daniela (2009 a):** „Und dann sagte der Löwe...“ Fünfjährige schreiben eigene Texte zu Hörmedien. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, S. 6-10.
- Merklinger, Daniela (2009 b):** Schreiben ohne Stift – Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hg.): Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 177-204.
- Merklinger, Daniela (2010 a):** Lernendes Schreiben am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.) (2010), S. 117-142.
- Merklinger, Daniela (2010 b):** Schreiben lernen durch Diktieren: Zum Verhältnis von Können, Lehren und Lernen. In: Jantzen, Christoph/Merklinger, Daniela (Hg.) (2010), S. S. 149-172.

- Münch, Paul Georg (1926):** Dieses Deutsch. Ein froher Führer zu gutem Stil. Leipzig:Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Neisser, Ulric (1974):** Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett.
- Neisser, Ulric (1979):** Kognition und Wirklichkeit: Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nelson, Katherine (1996):** Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, Katherine (2007):** Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Neuweg, Georg Hans (1999):** Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u.a.: Waxmann.
- Nussbaumer, Markus (1991)** Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- Oesterreicher, Wulf (2010):** Sprachliche Daten und linguistische Fakten – Variation und Varietäten. Bemerkungen zu Status und Konstruktion von Varietäten, Varietätenräumen und Varietätendimensionen. In: Ágel, Vilmos/ Hennig, Mathilde (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 28–66.
- Ong, Walter (1987):** Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Osburg, Claudia (2000²):** Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider.
- Osburg, Claudia (2002):** Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch betrachtet. Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Osburg, Claudia (2011):** Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. In: Knapp, Werner/Löffler, Cordula/Osburg, Claudia/ Singer, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 48–92.
- Panagiotopoulou, Argyro/Wintermeyer, Monika (Hg.) (2006):** Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt a. Main: Books on Demand GmbH.
- Plume, Ellen/Schneider, Wolfgang (2004):** Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pohl, Thorsten (2007):** Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.

- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.) (2010):** Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS)).
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010 a):** Textformen als Lernformen In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.) (2010), S. 5-26.
- Polanyi, Michael (1985):** Implizites Wissen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Raible, Wolfgang (1994):** Orality and Literacy. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter Verlag, S. 1-17.
- Reber, Arthur S. (1993):** Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious. New York, New York u.a.: Oxford University Press u.a.
- Ritter, Michael (2010):** Kindern Schreibspielräume eröffnen. Überlegungen zu einer ästhetischen Schreibdidaktik. In: Jantzen, Christoph/Merklinger, Daniela (Hg.) (2010), S. 35-59.
- Röbe, Edeltraut (2011):** Lassen sich Übergänge vorüber? Oder: Von der Problematik, deren Komplexität zu reduzieren. In: Friedrich Jahresheft: Übergänge, S. 14-16.
- Rogge, Jan Uwe (1996):** Hören als Erlebnis. Die Bedeutung von Hörkassetten im (Medien-) Alltag von Kindern. In: Schill, Wolfgang/Baacke, Dieter (Hg.): Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien. Beiträge zur Medienpädagogik, Band 2, Frankfurt a. Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, S. 30-39.
- de Saussure, Ferdinand (1967²):** Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter. (franz. Erstauflage 1916).
- Scheffler, Axel/Donaldson, Julia (1999):** Der Grüffelo. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.
- Schmid-Barkow, Ingrid (1999):** Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Schmid-Barkow, Ingrid (2009):** Schuleingangsdiagnostik des Schreibens und Perspektiven auf das Schreiben „vor der Schrift“. In: Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (Hg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 193-212.
- Schulte, Kerstin (2000):** Kohärenz. Eine Untersuchung an Texten aus Klasse 1. Frankfurt a. Main: Lang.
- Sieber, Peter (1998):** Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer.
- Sieber, Peter/Sitta, Horst (1986):** Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. Aarau u.a.: Sauerländer.

- Sjölin, Amelie (1996):** Schrift als Geste. Wort und Bild in Kinderarbeiten. Neuried: ars una.
- Söll, Ludwig (1985):** Gesprochenes und geschriebenes Französisch. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Romanistik 6).
- Spiegel, Ute (2008):** Wir haben wieder viel geschafft! In: Praxis Deutsch, Heft 210, S. 16-18.
- Spinner, Kaspar H. (2010):** Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur. In: Grenz, Dagmar (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur – Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 31-41.
- Spitta, Gudrun (1988³):** Kinder schreiben eigene Texte in Klasse 1 und 2. Frankfurt a. Main: Cornelsen Scriptor.
- Spitta, Gudrun (2000):** Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. In: Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der der Universität Bremen im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften. http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/ELibD891_Spitta-Sprachbewusstheit.PDF (10.03.2011).
- Spitta, Gudrun (2001⁵):** Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Frankfurt a. Main: Cornelsen Scriptor.
- Steinhoff, Torsten (i.D.):** Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Band 4. Baltmannsweiler: Schneider.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tomasello, Michael (2006):** Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ulich, Michaela (2003):** Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: JiN Jugendhilfe in Niedersachsen. Sonderausgabe 8: Sprachförderung im Kindergarten. S. 6-11.
- Valtin, Renate (2001²):** Schwierigkeiten bei Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In: Naegele, Ingrid M./Valtin, Renate (Hg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Recht-schreib-Schwierigkeiten. Weinheim und Basel: Beltz, S. 48-69.
- Valtin, Renate (2003):** Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Teilband. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 760-771.
- Wardetzky, Kristin (2010):** Schwimmen lernen. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 231, S. 44-47.

- Weigl, Egon (1974):** Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Eichler, Wolfgang/Hofer, Adolf (Hg.): Spracherwerb und linguistische Theorien: Texte zur Sprache des Kindes. München: Piper, S. 94–173.
- Weigl, Egon (1979):** Lehren aus der Schriftgeschichte für den Erwerb der Schriftsprache. In: OBST 11, S. 10–25.
- Weingarten, Rüdiger (2003):** Schriftspracherwerb. In: Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hg.): Psycholinguistic/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 801–811.
- Weinhold, Swantje (2000):** Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg i. Breisgau: Fillibach Verlag.
- Weinhold, Swantje (2005):** Narrative Strukturen als Sprungbrett in die Schriftlichkeit? In: Wieler, Petra (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i. Breisgau: Fillibach Verlag, S. 69–84.
- Weinhold, Swantje (2009):** Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb auf der Primarstufe. In: Didaktik Deutsch, Heft 27, S. 52–75.
- Wertsch, James (1996):** Wygotski und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins. Marburg: BdWi.
- Wieler, Petra (1997):** Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim und München: Juventa.
- Wieler, Petra/Brandt, Birgit/Naujok, Natascha/Petzold, Janine/Hoffmann, Jeanette (Hg.) (2008):** Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern. Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Wildemann, Anja (2003)** Kinderlyrik im Vorschulalter: Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt a. Main: Lang.
- Wrobel, Arne (1995):** Schreiben als Handlung: Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.
- Wrobel, Arne (2010):** Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.) (2010), S. 27–45.
- Wygotski, Lew S. (1981):** Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: Röhrs, Herrmann (Hg.): Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 129–146.
- Wygotski, Lew S. (1964⁴):** Denken und Sprechen. Berlin: Akademie Verlag.
- Wygotski, Lew S. (2002):** Denken und Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz.

Zinke, Petra (2005): Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Ein Werkstattbuch. Weinheim und Basel: Beltz 2005.

Bildnachweis

Abb. 2: Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, aus: Koch/Oesterreicher (1994), S. 588.

Abb. 3: Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien, aus: Hartmut Günther (1997), S. 66.

Abb. 6: Abbildung Schreibblatt Löwe, aus: Baltscheit, Martin (2002): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo.

Abb. 7: Abbildung Schreibblatt Grüffelo, aus: Scheffler, Axel/Donaldson, Julia (1999): Der Grüffelo. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.

Abb. 8: Abbildungen Schreibblätter Frosch und Kröte, aus: Lobel, Arnold (2006): Das große Buch von Frosch und Kröte. Neu erzählt von Tilde Michels. München: dtv junior.

Anhang

Diktierszene Josefo (vgl. Kapitel II, 4.1)



Josefo

1. Erhebungszeitpunkt
(November der Vorschulklasse)

Die Geschichte vom Löwen,
der nicht schreiben konnte

S: Der Löwe ist in die Löwin verliebt. Du hast den Anfang der Geschichte gehört.
Der Löwe kann nicht schreiben.

J: Ja.

S: Aber DU kannst jetzt etwas zur Geschichte vom Löwen schreiben. Ich schreibe es für dich.

J: [6] Hm?

S: Ich schreibe etwas zur Geschichte vom Löwen. Für dich.

J: Ja. Augen zu. Oder?

S: Etwas zur Geschichte vom Löwen. Was du denkst. Über die Geschichte. [27]
Was du möchtest.

J: Hä?

S: Was du möchtest. Zur Geschichte vom Löwen.

J: Geschichte Löwe?

S: Soll ich das schreiben? Geschichte?

J: Geschichte [?]

S: Ge:-

J: Ge:- sch§ich-

S: §schich-

J: -te

S: -te

J: [6] [schweres Ausatmen] Geschichte [3] [laut und impulsiv] muss dahin kommen.

S: Geschichte habe ich geschrieben.

J: Und danach [3] Geschichte. Kann auch sage spielen?
 S: Was dir zur Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte, einfällt.
 J: Einfällt.
 S: Was du denkst.
 J: Hm. Denkst?
 S: Was in deinem Kopf ist.
 J: Das ist schwierig.
 S: Ja, aber ich lass dir Zeit, dass du nachdenken kannst. [22] Kannst dir auch das Bild noch mal angucken.
 J: [11] Hm. [2] Das ist echt schwierig. [3] Sag noch mal.
 S: Der Löwe hat sich 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.

J: Löwe schreibe?
 S: Ich schreibe es für dich.
 J: [6] Du meinst, ähm, ein: [9]
 S: Was mein ich?
 J: Du schreibst ein, [3] du schreibst einen Buchstabe.
 S: Ok, welchen soll ich schreiben? Oder soll ich schreiben ‚Du schreibst einen Buchstaben‘?
 J: Nein, du schreibst.
 S: Ja, ich schreib, aber was, das musst du sagen.
 J: Jott.
 S: [schreibt J]
 J: Und du schreibst noch ein eS. Genau in mein Name, ne?
 S: Stimmt.
 J: [lacht] Am Anfang ist Jott, danach ist ein Kreis, dann ist eS, und dann ist die letzte. [lacht] Das [zeigt auf das E in Geschichte, das bereits auf dem Papier steht] kein
 S: Das E, E heißt der.
 J: E.
 S: Hm.
 J: Aber ich hatte das die letzte.
 S: Hm. Genau.
 J: Und du malst genau. Und du malst noch ei:n Jott.

S: NOCH eins?

J: Und das wars.

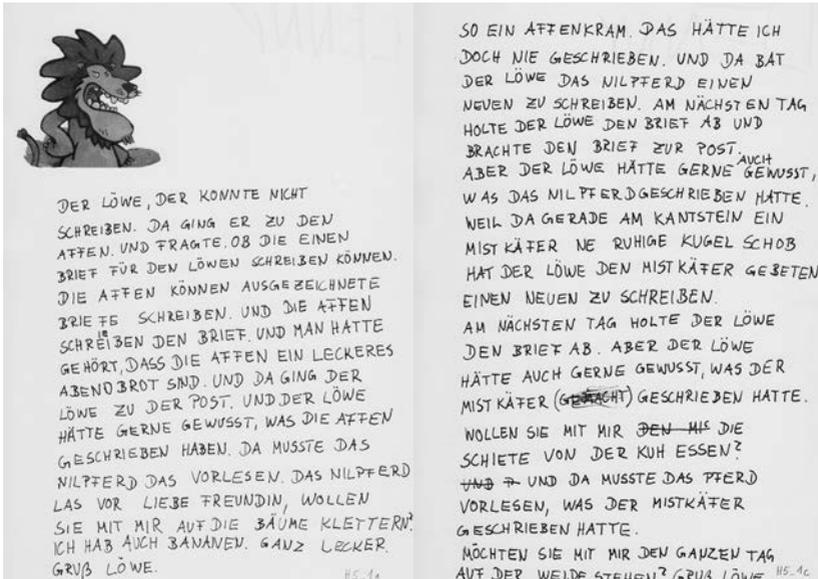
- S: Ja?
J: Das wars.
S: Fällt dir vielleicht noch was zu dem, was du gehört hast ein, was ich aufschreiben kann?
J: Hm?
S: Fällt dir noch was ein zu der Geschichte, die du gehört hast?
J: Hm?
S: Fällt dir da noch was zu ein? [B zeigt auf das Buch] Etwas zur Geschichte würde ich so gerne noch
J: Geschichte?
S: Das hier war doch die Geschichte vom Löwen.
J: [3] Ja.
S: Fällt dir zu dieser Geschichte noch was ein? [blättert im Buch] Die haben wir ja gehört.
J: Ja. Die auch, die auch. Das ist die letzte. Die auch, das ist die letzte.
S: Hm.
J: Ich gefallen.
S: Soll ich noch was aufschreiben dazu?
J: Ja.
S: Gut.
J: Und zwar sollst du jetzt wie auch das.
S: Da steht Geschichte.
J: Geschichte.
S: Hm.
J: Und du mal ein das.
S: Soll ich ein Ha schreiben?
J: Ja. Ha. Ha ist ein bisschen leichter, hä?
S: Hm.
J: Für mich. Und [zeigt auf das E in Geschichte]
S: Ein E?
J: Ja, ein E.
S: Das ist auch in deinem Namen, ne?
J: Ja, und das wars.
S: Gut, J. Vielen Dank.

Diktierszene 1 Lasse (vgl. Kapitel II, 4.2.1)

Lasse

1. Erhebungszeitpunkt
(November der Vorschulklasse)

Die Geschichte vom Löwen,
der nicht schreiben konnte



- S: 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. Ich schreibe es für dich.
- L: Soll ich jetzt anfangen?
- S: Hm.
- L: Was zu erzählen? Warte, ich muss mal überlegen. [2] Der Löwe, der konnte nicht schreiben.
- S: *Der Löwe, der konnte/*
- L: /Wo habt ihr das Papier her?
- S: *Nicht schreiben.*
- L: Woher habt ihr das Papier?

- S: Das hab ich mit dem Computer gemacht. Das hab ich aus dem Bilderbuch rausgeholt und dann ausgedruckt.
 L: Ja, und könn/ könnte, könnten Mama oder Papa das zu Hause auch machen?

[L. erkundigt sich weiter über das Bild]

- S: Der Löwe, der konnte nicht schreiben.
 L: Achso, warte. [leise] [3] Da ging er zu den Affen.
 S: *Da ging er zu den Affen.*
 L: Und fragte [?]
 S: *Und fragte* [?]
 L: Ob die einen Brief für, für den Löwen schreiben können.
 S: *Ob die einen Brief für den Löwen schreiben können.*
 L: [1] Die Affen können ausgezeichnete/
 S: /Die §A-ffen
 L: §Affen können ausgezeichnete, die Affen können §ausgezeichnete §Briefe schreiben. Sch§rei/ sch:rei-ben.
 S: §kö- §nen §ausgezeichnete Briefe schreiben.
 L: Wozu sind die Punkte immer da oben da [?]
 S: §Da weiß
 L: §Nee, ich meinte DIESE.
 S: Das ist das Ö von ‚Löwe‘. Und ‚Können‘. Das Ö schreibt man so. Das ist ein Buchstabe.
 L: Wie U, nur ein Ö.
 S: Beim U gibt's das auch, genau.
 L: Aber beim U gibt's nicht solche Punkte.
 S: Das/ da, guck, das Ü, das Ü, beim U gibt's das auch.
 L: Hm [?] Lies mal vor.
 S: Der Löwe, der konnte nicht schreiben. Da ging er zu den Affen. Und fragte, ob die einen Brief für den Löwen schreiben können. Die Affen können ausgezeichnete Briefe schreiben.
 L: [1] Und [2] Und die Affen rei/
 S: /Soll ich ‚und‘ schreiben?
 L: Ja.
 S: *Und die Affen schreib-/*
 L: /-ten den Brief.
 S: **Schrieben.**
 L: Schrieben den Brief.
 S: Ok. *Schrieben den Brief.*
 L: U/ [.] und der Löwe erzäh/ und man hatte gehört, dass [Einatmen] ihr A/
 S: /Und man
 L: Und man §h a t t e gehört [?] dass §ihr A-ffEN [?] ausge/ ein ausge/
 S: §ma:n §hat -te, warte,
 L: warte. Man hatte gehört, dass die Affen [?]

- L: Dass die Affen [?] [.] ein leckeres Abendbrot sind.
- S: *Ein leckeres Abendbrot sind.*
- L: Warum hast du hier reingeschrieben? [L. zeigt auf das ‚SIND‘]
- S: Da hab ich nicht so ordentlich geschrieben.
- L: [3] Was steht jetzt hier?
- S: Alles?
- L: Ja.
- S: Der Löwe, der konnte nicht schreiben. Da ging er zu den Affen. Und fragte, ob die einen Brief für den Löwen schreiben können. Die Affen können ausgezeichnete Briefe schreiben. Und die Affen schrieben den Brief. Und man hatte gehört, dass die Affen ein leckeres Abendbrot sind.
- L: [lacht] N Abendbrot! [4] Und da ging er/ **der Löwe** zu der Po/ **zu der Post.**
- S: *Und da ging der Löwe zu der Post.*
- L: Und, ähm, warte. [1] Und der [.] Löwe hätte gern gewusst [?], was [?]/
- S: /Und der?
- L: Löwe ha/hätte gerne gewu§sst [?]
- S: §Und de§r
- L: §Was die Affen§ ge/
- S: §Warte. Löwe hätte gerne
gewusst/ [?]
- L: /t
- S: *Was die Affen [?]*
- L: Geschrieben haben.
- S: *Geschrieben haben.*
- L: [1] Lies mal vor.
- S: Von wo?
- L: [1] Von hier. Alles. Der Löwe, der konnte nicht schreiben. Da ging er zu den Affen. Und fragte, ob die einen Brief für den Löwen schreiben können. Die Affen können ausgezeichnete Briefe schreiben. Und die Affen schrieben den Brief. Und man hatte gehört, dass die Affen ein leckeres Abendbrot sind. Und da ging der Löwe zu der Post. Und der Löwe hätte gerne gewusst, was die Affen geschrieben haben.
- L: [1] Und da musste der Ni/, da musste DAS Ni:l-pferd/
- S: /Da
- L: Musste §das Nilpferd [?]
- S: §musste das Nilpferd
- L: [2] [Einatmen] Ähm, das vorlesen.
- S: *Das vorlesen.*
- L: Der Nilpferd [?], der, das Nilpferd las §vor [?]
- S: §Das Nilpferd las vor [?]

- L: [2] Also [1], das Nilpferd las [1] [Einatmen] Liebe LÖWIN, wollen Sie mit mir auf die Bäume klettern [?] Ich hab auch BANANEN §[?] GANZ LECKER. §GRUß LÖWE. [CD]
- S: §Lie- be
- S: §Freu- **Freundin**, wollen Sie mit mir [?]
- L: Auf die Bäume klettern, §ich hab/
- S: §auf die Bäume klettern [?] Ich hab?
- L: Auch Bananen. Ganz lecker, §Gruß Löwe.
- S: §auch Bananen. Ganz lecker. Gruß Löwe.
- L: Das passt nicht mehr alles da hin.
- S: Macht ja nichts. Wir können ja noch n Blatt nehmen. Wenn du noch mehr schreiben möchtest. Aber du entscheidest, wann du fertig bist.
- L: Ja, aber hier ist kein LÖWE drauf.
- S: Ne, dann legen wir das nämlich einfach so hin. Guck mal, dann siehst du den Löwen trotzdem noch. Das ist immer so bei dem zweiten.
- L: Liest du mir mal bitte hier jetzt alles vor?
- S: Alles? Der Löwe, der konnte nicht schreiben. Da ging er zu den Affen. Und fragte, ob die einen Brief für den Löwen schreiben können. Die Affen können ausgezeichnete Briefe schreiben. Und die Affen schrieben den Brief. Und man hatte gehört, dass die Affen ein leckeres Abendbrot sind. Und da ging der Löwe zu der Post. Und der Löwe hätte gerne gewusst, was die Affen geschrieben haben. Da musste das Nilpferd das vorlesen. Das Nilpferd las vor „Liebe Freundin, wollen Sie mit mir auf die Bäume klettern? Ich hab auch Bananen. Ganz lecker. Gruß Löwe.“
- L: Darf ich das ganze nachher mit nach Hause nehmen?
- S: Nachher noch nicht. Wenn alle Kinder das gemacht haben, dann bekommst du das auch. Ja? Dann kopier ich das für euch.
- L: Warte. [Ausatmen] Muss mal überlegen. [2] Und da zerriss der Löwe den Brief.
- S: Und da zerriss der/
- L: /Nee, ich hab was vergessen.
- S: Na, was denn?
- L: Ähm, und was war noch, [,] das machen. [,] Son/ [1] Son AFFENKRAM! DAS HÄTT ICH DOCH NIE GESCHRIEBEN! SON AFFENKRAM/ [CD]
- S: /Gut./
- L: /Und
- der Löwe ZERriss den BRIEF! [CD]
- S: Ok, dann schreib ich jetzt, [2] ich fang einfach hier/
- L: /Nee, ich möchte lieber n neuen Zettel
- S: Ok. *So ein Affenkram.*
- L: Das hätt ich doch NIE GE-SCHRIEBEN. [CD]
- S: *Das hätte ich doch nie geschrieben.*
- L: [3] Hm. Liest du mir jetzt das alles vor?
- S: Kann ich bei dem Brief anfangen? Liebe Freundin/
- L: /Nee, ALLES.

- S: Aber ich les das jetzt zum letzten Mal alles. Der Löwe, der konnte nicht schreiben. Da ging er zu den Affen. Und fragte, ob die einen Brief für den Löwen schreiben können. Die Affen können ausgezeichnete Briefe schreiben. Und die Affen schrieben den Brief. Und man hatte gehört, dass die Affen ein leckeres Abendbrot sind. Und da ging der Löwe zu der/
- L: /Doch nicht. Als letztes, wenn ich fertig bin alles lesen, vorlesen.
- S: Ok.
- L: Nur jetzt das vorlesen, damit ich das §weiß dann
- S: §So ein Affenkram. Das hätte ich doch nie geschrieben.
- L: Oh, wie (unverständlich) süß. Und [1] nee, doch noch nicht. Warte mal, mal kurz noch mal überlegen. [13] Und da BAT der LÖWE das NILPFERD, einen neuen zu schreiben. [CD]
- S: *Und da bat der Löwe das Nilpferd einen neuen zu schreiben.*
- L: [3] Hm. [.] Und der, [.] warte. [2] Nächsten Ta:g [?] holte der §Löwe [?]
- S: §Am nächsten Tag
[?] holte der Löwe [?]
- L: D e n B r i e f a u n d b r a c h t e §n B r i e f zu Post.
- S: §Den Brief ab und brachte
den Brief zur Post.
- L: Aber der Löwe hätte gerne gewusst, was das Nilpferd AUCH geschrieben §hätte.
- S: §Aber der Löwe hätte gerne ge-/
- L: /AUCH gewusst
- S: Hätte gerne *AUCH gewusst [?], was [?]*
- L: Das Nilpferd geschrieben hätte, HATTE.
- S: *Das Nilpferd geschrieben hatte.*
- L: [1] Hm. [4] Weil da gra:d [.] ein Mistkäfer [.], äh
- S: *Wei:§l*
- L: §Am Kantstein ne ruhige Kugel §schob
- S: §da gerade am Kantstein ein Mistkäfer ne
ruhige Kugel schob [?]
- L: Hatte, hat der Löwe das den, ähm nee, den Mistkäfer§ ge-bo:tn: [?]
- S: §hat der Löwe den
Mistkäfer gebeten [?]
- L: Einen neuen zu schreiben.
- S: *Einen n/*
- L: /NEIN, doch nicht!
- S: Nein [?] Hat der Löwe den Mistkäfer/
- L: /Nee, denn war, wär schon wieder fertig.
- S: Hm [?]
- L: Denn wär fertig. Nee, ähm, ähm, also, kann ich die ganze Geschichte?

- S: Du kannst das dikt/ oder sagen, was du möchtest, aber wir haben ja noch nicht die ganze gehört, ne ?
- L: Ja, aber kennst du die ganze?
- S: Ja, aber die les ich euch erst nächste Woche vor.
- L: Ja, ähm, hat der Löwe denn den Mistkäfer um einen neuen [,] geboten?
- S: Gebeten?
- L: Gebeten? [B. nickt] Gut.
- S: Soll ich dann schreiben ‚Einen neuen zu schreiben‘ ?
- L: Weil ich jetzt schon alles, die ganze Geschichte schreiben möchte. Und wie geht's denn bei der Geschichte danach weiter?
- S: Mehr verrät ich dir nicht. Du könntest natürlich sagen, wie du denkst, dass es weitergeht. Wenn du möchtest.
- L: Na gut, denn mach ich nä/ ähm nächstes Mal weiter.
- S: Ok.
- L: Und hier hinter noch mal L. draufschreiben.
- S: Ja, das kannst du machen. Bitteschön. [L. schreibt seinen Namen auf das zweite Blatt]
- L: Ich hätte, ich schreib doch lieber jetzt weiter.
- S: Danke.
- L: Bitte. Jetzt weiterschreiben.
- S: Noch weiter?
- L: Ja.
- S: Wie geht's denn weiter?

- L: [3] Muss grad überlegen, überlegen, überlegen. Nächsten Tag [?]
- S: *Am nächsten Tag* [?]
- L: Holte [?]
- S: *Holte* [?]
- L: Der Löwe [?]
- S: *Der Löwe* [?]
- L: Den [?]
- S: *Den* [?]
- L: Brief
- S: *Brief*
- L: Ab.
- S: *Ab.*
- L: Aba
- S: *Aber*
- L: Der Löwe [?]
- S: *Der Löwe* [?]
- L: Hätte [?]
- S: *Hätte* [?]
- L: Auch
- S: *Auch*

L: Gerne [?]
 S: *Gerne* [?]
 L: Ge-
 S: *Ge-*
 L: Wusst
 S: *Wusst*
 L: Was
 S: *Was*
 L: Der
 S: *Der*
 L: Mist-
 S: *Mist-*
 L: Kä-
 S: *Kä-*
 L: Fa
 S: *Fer*
 L: Ge-
 S: *Ge-*
 L: Macht
 S: *Mach/*
 L: /NEE, doch nicht gemacht!
 S: Sondern?
 L: GeSCHRIEBen.
 S: Dann schreib ich ‚geschrieben‘. *Geschrieben*.
 L: Warte mal, darf mal kurz hier [?] [L nimmt den Stift und streicht GEMACHT durch, die Klammer reichte Lasse nicht]
 S: Ja, kannst du auch durchstreichen.
 L: Warte mal, [1] überleg grad, überleg grad, überleg grad [6] Und was machen so Mistkäfer?
 S: Warte mal, was der Mistkäfer geschrieben hatte, muss ich noch schreiben, ne?
 L: Ja, und was machen so Mistkäfer?
 S: Was meinst du, was machen die?
 L: Hm, [2] die machen Löcher?
 S: Hm.
 L: Aber WO? Ich weiß nicht, was die machen.

S: Im Mist?
 L: Wo, was ist denn ein Mist?
 S: Kennst du Misthaufen auf dem Bauernhof?
 L: Ne, ja.
 S: Die stinken ganz doll. Und so was fressen Mistkäfer. [3] Pferdeäpfel zum Beispiel.
 L: Wie ?
 S: Pferdeäpfel zum Beispiel.

- L: Nagut, schreib mal/l Pfer/ und [?]/
 S: /Naja, so als Beispiel nur, ich weiß nicht genau, ob sie wirklich Pferdeäpfel essen. Aber so was, was andere Tiere hinterlassen §mögen sie
 L: §Nee, ähm, so den Schieter von Tieren mögen Mistkäfer.
 S: Die Schieter? Ja, genau.
 L: Jetzt muss ich überlegen. [2] Aber nur von ner KUH [.] glaub ich. [6] Ich überleg und überleg und überleg.
 S: Hm, lass dir Zeit.

- L: [11] Liest du nur das hier mal kurz vor?
 S: Hm. ‚Aber der Löwe hätte auch gerne gewusst, was der Mistkäfer geschrieben hatte.‘
 L: [3] Ähm. [6] W o l l n S i e Mist/ m i t m i r [?]
 S: *Wollen Sie mit mir* [?]
 L: D e n Mist v o n n e r K u h e - s s e n [?]
 S: Den/
 L: /Nee, den SCHIETER von ner Kuh essen [?]
 S: **Die Schieter** [?]
 L: Ja.
 S: *Von der Kuh essen* [?]

- L: Ja, und welches Tier kommt dann?
 S: [6] [lacht] Das verrät ich dir jetzt nicht.
 L: Aber dann weiß ich nicht, welches Tier, welches Tier soll denn noch dran sein.
 S: Weißt du was, ich find, du hast das jetzt so TOLL gemacht.
 L: Ne, ist denn, ist denn der p/ ist das, die Geschichte denn da zu Ende?
 S: Ne, die geht noch weiter. Das erfährst du nächste Woche.
 L: [3] Aber vor allem möchte ich mal wissen, welche TIERE denn kommen.
 S: Bist du denn jetzt mir Schreiben erstmal fertig?
 L: Nee. Ich wollt die Tiere jetzt wissen.
 S: Ja, aber die verrät ich dir jetzt nicht. Entweder du überlegst dir welche selber, oder wir hören jetzt auf.
 L: Nagut, dann überleg ich mir welche selber. (unverständlich) Ich überleg grad.
 [3] Nehmen wir mal n PFERD [1] Pferd. Und [?]
 S: *Und* [?]
 L: [3] Und der Löwe, ne, oh Schiet, streich das mal kurz durch. [2] BEIDES. Alles.
 S: ‚Und‘ auch. Hm.
 L: [3] Hm, warte mal. [2] Und da musste das PFERD vorlesen [?], §was der MISTkäfer §geschrieben hat. [CD]
 S: §*Und*
 §*dann* musste das Pferd vorlesen
 L: Ähm, wie/
 S: *Was der Mistkäfer geschrieben §hatte.*

- L: §hatte [sehr leise]
- S: Hat?
- L: Nee, hatte.
- S: Ok.
- L: Ähm, [...] WIE VIEL Tiere würden denn noch drankommen?
- S: [lacht] Ich weiß nicht genau, ich glaub drei oder vier. Aber die können wir nicht mehr alle schreiben.
- L: Doch.
- S: Nee. Ich schreib jetzt noch diese Seite zu Ende, ok?
- L: Gut, aber was kommt jetzt noch. [...] Was machen so Pferde?
- S: Überleg mal.
- L: [2] Hm, [1] die stehen den ganzen Tag auf der Weide? [3] Gut, ähm, MÖCH/
möchten Sie mit mir den ganzen Tag auf der Weide §stehen [?]
- S: §Möchten Sie mit mir den
ganzen Tag auf der Weide stehen [?]
- L: GRUß Löwe. [CD]
- S: *Gruß Löwe*.
- L: Wär das ok, wenn du mich morgen noch mal drannehmen könntest, weil, damit wir morgen das weiter schreiben können?
- S: Können wir das weiterschreiben, wenn ich euch nächste Woche das Ende der Geschichte §vorgelesen habe?
- L: §Nee, ich würde das gerne noch morgen so fertig kriegen.
- S: Aber morgen kennst du das Ende ja auch noch nicht.
- L: Trotzdem.
- S: Ich schreib's noch mit dir weiter. Und du bist nächste Woche bestimmt auch hier, auch wenn du an dem Montag nicht da bist. Ich versprech dir, dass du das Ende der Geschichte auch noch hörst. Ok? Musst du dir keine Sorgen machen.
- L: Ja. Gut. [leise]
- S: Ja. Gut [?] Danke dir, L.

Diktierszene 2 Lasse (vgl. Kapitel II, 4.2.2)

Lasse

2. Erhebungszeitpunkt
(November der Vorschulklasse)Die Geschichte vom Löwen,
der nicht schreiben konnte


UND DA MUSSTE DER MISTKÄFER, WIEDER DEN BRIEF VON VORNE SCHREIBEN. UND DA MACHTE DER MISTKÄFER PARFÜM AUF DEN BRIEF. UND DA, GING DER LÖWE ZU DER POST. UND DER LÖWE KAM AN DER GIRAFFE VORBEI. UND DA SAGTE DIE GIRAFFE: 'PÜH, WAS STINKT DENN HIER SO?' UND DA SAGTE DER LÖWE: 'DAS IST MISTKÄFER-PARFÜM.' UND DA SAGTE DIE GIRAFFE: 'ICH WÜRDTE DAS GERNE LESEN.' UND DA MUSSTE DIE GIRAFFE EINEN NEUEN SCHREIBEN. UND AM NÄCHSTEN TAG WOLLTE DER LÖWE DEN BRIEF ABHOLEN. UND DA HAT DAS KROKODIL SCHON DIE GIRAFFE MIT DEM BRIEF AUFGEFRESSEN. UND DA WOLLTE DER LÖWE DEN BRIEF ABHOLEN. ABER DAS KROKODIL HAT SCHON DIE GIRAFFE MIT DEM BRIEF AUFGEFRESSEN. UND DA SA- DA SAGTE DAS KROKODIL: 'WARUM SCHREIBST DU DIR BEI NICHT SELBST LIE BESCHRIEBTE?' HS. 24

UND DA SAGTE DAS KROKODIL: 'GEH DOCH ZUM GEIER.' UND DA RANNT DER LÖWE BIS ER KEINE PUSTE MEHR HATTE. UND DA IST ER ANGEKOMMEN UND DA SAGTE DER LÖWE: 'SCHREIB DU MIR BITTE EINEN ^{LIEBES} BRIEF FÜR DIE LÖWIN.' UND JETZT LASS MICH IN RUHE WEIL ICH MUSS DIE WÖRTER DER LIEBE NACHDENKEN. UND DA KAM ER WIEDER ^{HERAUF} UND DA MUSSTE DER GEIER SELBER VORLESEN. ICH BIN DER LÖWE UND ICH MÖCHTE DICH KENNEN LERNEN. ICH BIN HIER DER BOSS. WIR KÖNNEN ^{HEB} ÜBER DEN DJSCHUNGEL FLIEGEN. ~~DAS KA-~~ ICH WÜRDTE IHR SCHREIBEN WIE GERN ICH SIE SEHEN WÜRDTE. DAS KANN DOCH NICHT SO SCHWER SEIN. UND DER LÖWE BRÜLLTE NOCH NE ZEIT. UND DA DÄCHTEN DIE TIERE, DIE WELT WÜRDTE ÜBERGEHEN. UND DA SAGTE EINE STIMME: 'WARUM HAST DU DENN NICHT SELBST GESCHRIEBEN?' 'WER WILL DAS WISSEN?' DIE LÖWIN MIT DEM SCHÖNEN BUCH: 'ICH WILL DAS WISSEN.' UND DA GUCKTE DER LÖWE EIN BISSCHEN RUMTER AUF DIE ERDE UND SAGTE: 'WEIL ICH NICHT SCHREIBEN KANN.' UND DA STUPSTE DIE LÖWIN DEN LÖWEN AN UND DA NAHM DIE LÖWIN DEN LÖWEN MIT HS. 26

- S: Der Löwe ist in die Löwin verliebt. Du hast jetzt die ganze Geschichte gehört, ne? Der Löwe konnte nicht schreiben. Aber DU kannst jetzt etwas zur Geschichte vom Löwen schreiben.
- L: [8] Und da [?] musste der MISTkäfer [?]
- S: Und da musste der Mistkäfer [?]
- L: [2] Jetzt muss ich wieder überlegen. [1] Ähm. [3] Da musste er auch den Brief schrei/ [.] und da musst er auch/ [1] MIST! [nachdrücklich]
- S: Was denn [?] ,Und da musste der Mistkäfer' hab ich geschrieben.
- L: [3] Er musste auch den Brief/ [.] Er musste [.] wieder den Brief von vorne schreiben.

- S: [2] ‚Und da musste der Mistkäfer‘ wieder den Brief von vorne schreiben [?] [L nickt] Dann können wir das ja so weiterschreiben. *Wie/*
- L: /Du hast da keinen Punkt hingemacht.
- S: *-der, warte mal, den Brief von vorne schreiben.*
- L: [3] Ist jetzt grad Pause? Gut.

(Auslassung, Gespräch über die Pause)

- S: ‚Und da musste der Mistkäfer wieder den Brief von vorne schreiben.‘
- L: [2] Ja, aber ich weiß nicht, was er jetzt SCHREIBT.
- S: Überleg mal. Das fällt dir vielleicht ein.
- L: [1] Dazu brauch ich die CD.
- S: [lacht] Weißt du, vielleicht kannst du dann weiterschreiben, ohne dass du den Inhalt vom Brief schreibst.
- L: [1] Und da machte der Mistkäfer noch ParFÜm aufn Brief.
- S: *Und da machte der Mistkäfer*
- L: Par-F:Üm
- S: *Parfüm*
- L: *Aufn Brief.*
- S: *Auf **den** Brief.*
- L: Du machst ja jetzt keine PUNKTE mehr.
- S: Doch. Guck. Da ist einer und da. Immer wenn/
- L: /Aber eben hast hier doch aufgehört [gemeint ist nach Mistkäfer]
- S: Ja, da hast du nur bis da gesagt, aber da für mich so der, der/
- L: /Und da hast keinen Punkt hingemacht.
- S: Das stimmt. [1] Möchtest du da einen haben? [L nickt.] Gut.
- L: Überleg. [5] Und da [?]
- S: *Und da* [?]
- L: [5] Überall n Punkt.
- S: Hm.
- L: Ja, so. [2] Und da ging der Löwe [?]
- S: Und da *ging der §Löwe* [?]
- L: §Löwe z: u **d e r** Post.
- S: *Zu der Post.*

- L: Und der Löwe [?]
 S: *Und/*
 L: */Kam an **der** Gi-raffe vorbei [?]/*
 S: */Der §Lö- we [?]*
 L: *§Und die Giraffe sagte PUH*
 [CD], was stinkt denn §hier so [?]
 S: *§kam an der Giraffe vorbe*
 L: *§Und der Löwe [?]*
 L: Warum hast du ‚vorbei‘ [1] geschrieben?
 S: Weil du gesagt hast ‚Und der Löwe kam an der Giraffe vorbei‘.
 L: ACH, ja.
 S: Wie ging es dann weiter [?] [11] Du hast irgendwas mit dem Brief, der so gestunken hat, gesagt.
 L: [3] Und da sagte die Giraffe PÜH, was stinkt n hier so [?] [CD]
 S: *Und da sagte die Giraffe Püh, was stinkt **denn** hier so [?]*
 L: Äh, und, [.] dürfen wir heute alles mit nach Hause nehmen?

[Auslassung]

- L: [10] Lies mir mal nur das hier vor.
 S: ‚Und da sagte‘/
 L: */Nee, das.*
 S: ‚Püh, was stinkt denn hier so‘?
 L: [1] Und da sagte der Löwe [?]
 S: *Und da §sagte der Löwe [?]*
 L: *§das [.] ist [.] Mistkäfer-p a r- f ü m*
 S: *Das ist Mistkäferparfüm.*
 L: [3] Bin müde.
 S: Bist du?
 L: Ja.
 S: L., du entscheidest, wie viel du schreiben möchtest. Und wenn du sagst, du möchtest grad nicht mehr, dann ist das auch in Ordnung.
 L: Doch schon. [1] Trotzdem möchte ich. Eigentlich möchte nicht mehr, aber machs [.] trotzdem. Auch wenn ich nicht mehr möchte.
 S: Auch wenn du nicht mehr möchtest, machst du weiter? Ja? Aber du entscheidest.
 L: [13] Und da sagte die Giraffe [?]

- S: *Und/*
 L: */Ich würde das GERNE mal lesen.*
 S: *Da sagte die Giraffe [?] Ich, was hast du gesagt?*
 L: *W ü: r d e das gerne [.] LEsen.*
 S: *Würde das gerne lesen.*
 L: [1] Jetzt muss ich überlegen. [32] [lacht] Mir fällt grad nichts ein, aber hier ist ne schöne lange Stelle eingetreten. [2] Jetzt auch [leise] [8] Und da [?]

- S: *Und §da*
 L: *§musste die Giraffe einen neuen §schreiben.*
 S: *§musste die Giraffe einen neuen §schreiben.*
 L: *§Ähm,*
 kannst du auch gleich einen richtig LAUTEN schreiben? [2] Richtig LAUT schreiben?
 S: *Wie meinst du das, laut schreiben?*
 L: *Dass es, das, ob du da ganz LAUT schreiben kannst? Aber nichts sagen, nur das ganz laut da rauf schreiben kannst. Nur das ist ganz laut. Das nicht. Das ist LAUT, ganz, richtig, richtig LAUT. LAUT darauf schreiben.*
 S: *So dass du hörst, wenn ich schreibe, meinst du §oder/*
 L: *§NEE. Dass [1] wenn w/*
ähm, der Löwe wird doch ganz LAUT, wenn er im, §in der CD schreit.
 S: *§Ja, ja.*
 L: *Ob du auch so LAUT, wie er in der CD schreit, ob du so laut auch das DA drauf schreiben kannst.*

- S: [2] Ich kann immer nur so schreiben, wie du das jetzt siehst. Aber wenn du möchtest, dass [.] deutlich wird, dass der da so LAUT schreit, wie du sagst, dann musst du das so SAGEN. Und dann kann ich das so aufschreiben. Und dann versteht man das auch.
 L: *Dass es richtig LAUT ist, ohne davor noch dass es ganz laut zu schreiben?*
 S: *Ja, das, das, das SAGST du dann, wie das ist. Und ich schreib es so auf. Aber die Schrift auf dem Blatt, die ist immer [2] so, wie sie da jetzt auch ist. [.] Die kann nicht laut sein.*
 L: *Achso.*
 S: *Die Worte können das aber, was du sagst, das kann ausdrücken, dass das laut ist.*
 L: *Achso. [lacht]*

- S: Verstehst du [?] Ok. [3] ,Und da musste die Giraffe einen neuen schreiben’.
[liest]
- L: Und nächsten Tag [?]
- S: *Und §am nächsten Tag*[?]
- L: §wollte der Löwe [?]
- L: §Wollte der Löwe den Brief abholen [?]
- S: §*Wollte der Löwe §den*
- L: §Und da hatte schon das
§Kroko/ der das §KrokoDIL [?]
- S: §*Brief §Warte. Abholen.*
- L: Und da [?]
- S: *Und/*
- L: /da hat das KrokoDIL [?] [.] schon die Giraffe mit n Brief aufgefressen, aufge-fre-SS:EN.
- S: §*Und da hat das Krokodil schon die Giraffe mit dem Brief aufgefressen. Hm.*
- L: [5] Und da; geh/ wollte der Löwe den §Brief abholen [?]
- S: §*Und da wollte der Löwe den Brief abholen* [?]
- L: [2] Aber das Krokodil hat schon aufgegeg/ §fressen. Mit [.] den/m [.] Brief.
- S: §*Aber das Krokodil* [?]
- L: [1] Was hab/ dazu hab ich eben noch was gesagt.
- S: Ja, ich weiß aber nicht, ob du gesagt hast ‚hatte‘ oder ‚hat‘ [?]
- L: Hat schon das KrokoDIL: auf-ge:/ ähm, [.] die Giraffe mit dem Brief aufgegr/ §fre-SS:EN.
- S: §*hat schon die Giraffe mit dem Brief aufgefressen.*

[Auslassung]

- L: Nur die Reihe vorlesen.
- S: ‚Aber das Krokodil hat schon die Giraffe mit dem Brief aufgefressen’.
- L: Und da sagte [?]
- S: Und/
- L: /Nee, oh SCHIETE, oh, das müssen wir STREICHEN.
- S: Ja, macht ja nichts. [3] Weg. [4] Das gehört dazu beim Schreiben.
- L: [12] Eben haben wir auch was über n Löwen, der nicht schreiben konnte gesch:rIEben.

- L: §nicht
- SELBST Liebesbriefe
- S: ‚Denn nicht selbst‘ oder ‚nicht selbst‘?
- L: Nicht selbst.
- S: *Nicht selbst §Lie:/*
- L: §Warum hast du hier n Strich gemacht [?]
- S: Weil du ‚denn‘ nicht haben wolltest. *Liebesbriefe*.
- L: [11] ‚Denn‘ oder ‚eN‘?
- S: Wie bitte?
- L: Ich sagte ‚Denn oder eN‘? Ich wollte eN das du da/ [Ausatmen] eN hinschreibst.
- S: EN?
- L: Ja. So. Denn will ich/ Ich wollte nämlich, dass du aufn Zettel n großes eN raufmachst. Dieses N. [zeigt auf N im durchgestrichenen Wort]
- S: Hm. [2] Und warum?
- L: Weil ich das witzig finde.
- S: Schreiben wir jetzt weiter? Oder möchtest du aufhören.
- L: Ich überleg.
- S: Ok.
- L: Und da [?] Nee, [.] aufn neuen Zettel. [Die Seite war fast voll und L möchte, dass ich ein neues Blatt nehme] Doch nicht SOLCHEN.
- S: Ich hab nicht/ ich hab nur für jedes Kind einen mit Löwen. Und der zweite, der ist so.
- L: [1] Achso. MAnno. Üäh.
- S: Macht nichts, das geht doch jetzt da. Du hast, guck mal, da kannst du den Löwen angucken.
- L: [6] Überleg. [2] Das dauert noch zwei Stunden, bis ich das fertig hab.
- S: Nee, so viel Zeit haben wir nicht.
- L: Warum?
- S: Weil auch noch andere Kinder drankommen wollen.
- L: [6] Jetzt die Pause zu Ende?
- S: Nee, aber es wär jetzt gut, wenn du dich noch mal darauf konzentrierst, wenn du weitermachen möchtest.

- L: [3] Ja, ich überleg grad. [5] Und da: [?] [1] §sagte das Krokodil GEH doch zun §GEIER.
- S: §Und
- S: §Da sagte das Krokodil, oh Mann, ich schreib/ [lacht]
- L: [1] Warum schreibst du so?
- S: Ich will das immer mit IE schreiben, und das stimmt nicht. *Geh doch **zum** Geier.*
- L: Hast du für da hinten einen Schlüssel?
- S: Für die Klasse? Ja. Aber komm, jetzt lass uns mal hier bleiben.
- L: Ja. [.]. Ähm. [2] Nur wenn wir aufhören und noch die Pause nicht zu Ende ist, [.]. würdest du mir kurz da aufnachen, dass ich mich da, mh, bisschen da auf meinen Platz so hinlegen kann?
- S: Ja. Das würd ich machen.
- L: Dann brauch ich nicht extra noch in die Pause gehen.
- S: Hm.
- L: [9] Und da [?] [.]. rann:te der Löwe, §bis er keine Puste mehr hatte.
- S: §Und *da rann:te der Löwe, bis er keine Puste mehr hatte.*
- L: [4] Warum stehen hier keine Käs/ Kasten drin?
- S: Hier ist ja keine Klasse.
- L: Ach, schade. [1] Überlegen. [2] Kann mir viel Zeit lassen?
- S: [3] Das wär jetzt schon gut, wenn du jetzt dabei bleibst. Am Ende der Pause, da [.]. m/ muss ich dann ein anderes Kind holen.
- L: Oh, Mist.
- S: Spätestens.
- L: Ich überleg ganz kurz, überleg und überleg. [6] Und da, ähm, ge/ ähm, hat er, ist er angekommen und sagte [.]. §Schreibst du mir einen Liebesbrief [?] §Ja, tu ich. Und morgen/
- S: §Und da
§ist /Ja, aber warte mal. Du musst jetzt trotzdem so langsam machen, dass ich schreiben kann. ,Und da ist er’/
- L: Du sagtest doch, ich soll mich beeilen.
- S: Ja, aber nicht deshalb schnell reden. Verstehst du? Sondern lieber beim THEMA bleiben. *Angekommen [?]*
- L: [6] Und jetzt überleg ich wieder Quatsch.
- S: ,Und da ist er angekommen’, hab ich geschrieben.

- L: [4] Und da [.] sagte der Löwe [.] Schreib [.] §mir bitte einen §Brief für die Löwin.
- S: §Und §da
- L: Und §jetzt lass mich in Ruhe [?]
- S: §sagte der Löwe Schreib **du** mir bitte einen Brief/
- L: /Einen
- L IE: besbrief
- S: Achso. Liebesbrief für die Löwin.
- L: Und jetzt lass mich a/ [.] in Ruhe und MORgen, um dieselbe Zeit, [.] komm [.] wieder. [CD] Ich muss [.] §die Wörter der LIEBE nach§denken.
- S: §Und §jetzt lass mich in Ruhe [?]
- L: [.] W e i l i c h m u s s [.] §d ie: LIE-be W/ die:§ LIE-**ben**wörter nachdenken.
- S: §Weil §ich muss die, du hattest gesagt ,die Wörter der Liebe⁶
- L: Die Wörter der LIEBE muss ich nachdenken.
- S: Ich muss die Wörter der Liebe nachdenken.
- L: [7] Und da kam er wieder und da muss der Geier [.] den §Brief selbst vorlesen.
- S: §Und da kam er wie/
- L: /der LÖwe
- S: Der Löwe wieder [?] [2] und [?]
- L: [1] Da musste der Geier selber §vorlesen.
- S: §Da musste der Geier §selber
- L: §Darf ich gleich n
kleinen Punkt machen?
- S: Hm, warte, ich kann nicht gucken, vorlesen.
- L: [L. macht einen Punkt] Der schreibt nicht mehr.
- S: Na, ich glaub, das ist, weil man den ein bisschen kr/ so schief hinhalten muss.
- L: ICH MÖCHTE DI:CH, [.] [Atmen] I:CH BIN DER LÖWE und ich möchte dich §kennen §LE:R-**nen.** [CD]
- S: §Ich §bin der Löwe, vorsicht [L. fasst das Aufnahmegerät an], und, lass das mal bitte, weil man das sonst hört, und ich möchte dich kennen lernen.
- L: [3] ICH BIN HIER in/ [.] der BOSS. [CD]
- S: Ich/

- L: /WIR KÖNNEN ü:/ i/ §über den §Dschungel flie: g e n. [CD]
 S: §bin §hier der
 Boss. *Wir kö§-nnen ü/ oh, hier ü/*
 L: §-nnen: hie:r ü: b e r d e: m [?] [.] D sch u: n – g e l: f l i e:
 -gen
 S: *Dschungel fliegen.*
 L: [1] -GEN. Äh, [.] wenn [.] man -GEN schreibt, kommt als letztes dieser
 Buchstabe.
 S: Hm.
 L: EN. Weil ich komm in/ [.] als dritten und vierten zweimal hintereinander
 auch mit n eN.
 S: Hm.

- L: [2] Ich überleg und überleg. DAS KANN DOCH NICHT SO SCHWER
 SEIN! [CD]
 S: *Das k/*
 L: /NEE, DOCH NICHT. Das musst du durchstreichen.
 S: Hm.
 L: [2] ICH WÜRDE IH:R SCHREIBEN, [.] WIE: GERN ICH SIE §SEHN
 MÖCH-TE:! [.] DAS KANN DOCH NICHT SO SCHWER SEI:N:!
 [CD] [L schreit] §Und der Löwe brüllte noch ne Zeit.

- S: §Ich würde
 §ihr Warte, warte. Ich würde *ihr schreiben, wie*
 L: G e r n i c h s i e s e h n w ü: r d e.
 S: *Gern ich sie sehen würde.*
 L: [1] Schöner Tannenbaum. Wollt den nur mal kurz anfassen. [2] Das KANN
 doch nicht so SCHWER SEIN. [CD] Und der Löwe, §der brüllte noch ne
 ganze Zeit.
 S: §Das
kann doch nicht so schwer sein. Und der Löwe brüll/
 L: /te noch ne Zeit.
 S: *Noch §ne §Zeit.*
 L: §Und da [?] [1] hatten/ dachten die §Tiere, die Welt würde unterge-
hen.
 S: *Und da dachten die Tiere, die Welt würde untergehen.*

- L: Und da? [.] sag-te/ e §warum hast du/ Und da [?] sagte ne Stimme [?]/
- S: §Und /sa§gte
- L: §Warum
hast DU denn nicht selbst geschrieben [?] [CD]
- S: §eine Stimme
- L: §Und da drehte sich der Löwe um./
- S: /Warte. Warum hast du denn nicht selbst
geschrieben [?]
- L: [.] WER will das wissen. [CD]
- S: Warte mal/
- L: /ICH/
- S: /Ich hab erst geschrieben ,Warum hast du denn nicht selbst
geschrieben‘.
- L: JA, und das kommt ja danach.
- S: [1] Ah, stimmt. Tschuldigung. *Wer will das wissen* [?]
- L: Die L ö- w i n mit n schönen BUch.
- S: *Die Lö/*
- L: /ICH [CD] will das wissen kommt DANACH.
- S: *Die Löwin mit dem schönen Buch.*
- L: I ch w i l l d a s w i s s e n.
- S: *Ich will das wissen.*
- L: Und da [.] guckte der [.] Löwe bisschen runter auf die Erde [?] [traurig]
- S: *Und da gu§ckte der Löwe ein bisschen runter auf die Erde und sagte* [?]
- L: §Und sagte [?]
- L: [3] Und sagte [?] Jetzt wieder überlegen. [10] Ich bin zu Ende.
- S: Ja? Gut.
- L: Jetzt noch nicht. Ich muss noch mal kurz überlegen.
- S: Achso.
- L: [13] Und da st/ sagte der Löwe Weil ich nicht schreiben kann.
Und da stupste, stupste/
- S: /Warte, warte. Da guckte der Löwe ein bisschen run-
ter auf die Erde und sagte [?]
- L: Weil ich nicht schreiben kann. [traurig]
- S: *Weil ich nicht schreiben kann.* [3] Hm.
- L: [1] Und da stupste, §stups:te die Löwin: [?]
- S: §Und da stupste die Löwin [?]

- L: [2] D e: n L ö: - w e n: § an [.] und da§ nahm die Lö:win den Lö:§-wen [.] mit.
- S: §Den §Löwen §an
und da nahm die Löwin den Löwen mit.
- L: Jetzt kommt nur noch ein Wort.
- S: Ok.
- L: Das:/ Ich muss jetzt überlegen. [1] Überlegen, überlegen [leise]. [2] Und da lernte der Löwe [.] schreiben.
- S: Da nehmen wir jetzt trotzdem ein neues Blatt.
- L: Kann, hast du auch ne Schere?
- S: Nee, das mach ich so. [1] *Und da lernte der Löwe schreiben.*
- L: Und noch eins kommt dazu. Und die Geschichte ist zu Ende.
- S: *Und die Geschichte ist zu Ende.*
- L: Bin gleich wieder da.
- S: Dankeschön.
- L: Bitte.

Diktierszene Ramin (vgl. Kapitel II, 4.3)



Ramin
3. Erhebungs-
zeitpunkt
(März der
Vorschulklasse)
Der Grüffelo

- S: Du hast die Geschichte vom Grüffelo und der Maus gehört. Auf diesem Blatt kannst du jetzt etwas dazu aufschreiben, was DIR wichtig ist.
- R: Ja. [1] Die Maus ist/ spazierte in Wald herum.
- S: *Die Maus spazierte [?]*
- R: In W:ald/
- S: */Im Wald herum.*
- R: [1] Und da kommt [.] der FUCHS [CD]
- S: *Und da kommt der Fuchs.*
- R: Und FREUTE sehr. [CD]
- S: *Und freute sich sehr?*
- R: Ja.
- S: **Sich sehr.**

- R: Und da sagt er Ich habe ein GÖTTERSPEISE in mein Baum.
- S: Und da sagt er [?]
- R: Ich habe G o t t e r s p e i s e /
- S: */ Warte mal. Und da sagt er [?]*
- R: Ich habe Götterspeise [Räuspern] in/
- S: */Ich habe Götterspeise [?]*
- R: Was ist Götterspeise?
- S: Götterspeise? ist meistens gelb, oder rot oder grün.

R: PUDDING!
 S: Wackelpudding.
 R: Das hab ich auch gegessen in rot.
 S: Ja genau. Dazu sagt man auch Götterspeise zu. Das ist ein anderer Name dafür.
 R: Aber der Fuchs lügt. [1] Er will ihn fressen. [,] In Ast und dann [,] jagt der/
 S: /Warte
 mal. Ich hab erst geschrieben Ich habe Götterspeise
 R: Im Ast.
 S: *Im Ast.*

R: SCHRECKLICH DANK. [CD]
 S: *Schrecklichen Dank.*
 R: Ich muss leider e/ zu Essen vo/ bei §den Grüffelo
 S: §Ich muss leider **zum** Essen
 R: Den Grüffelo.
 S: Bei **dem** Grüffelo?
 R: Und er sagt/
 S: /Bei, warte mal. *Bei dem Grüffelo.*
 R: Er sagt WAS IST DAS FÜR EIN TIER [?] [CD]
 S: Womit geht's los? Mit ,er sagt'? [R nickt]
 R: WAS IST DAS FÜR EIN TIER [?] [CD]
 S: *Er sagt Was ist das für ein Tier* [?]
 R: DEN KENNST DU NICHT [?] [CD]
 S: *Den kennst du nicht* [?]
 R: DEN SCHREIB ICH VON DIR. [CD]
 S: *Den schreib ich von dir.* Den beschreib ich dir, ne?

R: Hm. ER HAT SCHRECKLIG HAUER.
 S: *Er hat **schreckliche***
 R: Ha/
 S: *Hauer.*
 R: UND SCHRECKLIGE KLAUEN. [CD]
 S: Und, die hast du eben gemacht, ne? *und **schreck***
 R: Weil hier ist das. [R zeigt auf die Klauen vom Grüffelo]
 S: Hm, ***-liche** Klauen.*
 R: Und [1] was hat n er noch? SCHRECKLIGE ZÄH NE [CD]

S: *Und schreckliche Zähne.*

R: ZUTIERE! ZU KAUE!. [sehr rhythmisch gesprochen]

S: ***Um** Tiere zu kauen.*

R: Das ist faul/ voll.

S: Fast, ne?

R: Aber noch nicht hier.

S: Hm.

R: Und da sagt er, er äh: und wo triffst DU sie [?] Gleich hier/

S: /Warte mal.

Nochmal. *Und* da wo g/ wie, sag mal, wie es weitergeht.

R: Äh, wo triffst du ihn [?] Gleich hier/

S: /Wo triffst du ihn

R: Gleich hier unten zu Stein.

S: *Gleich hier unten **am** Stein.*

R: Und LIEBLINGS mach der

S: *Und*

R: Äh, FUCHSspieß zum Mittag [CD]

S: Und *Lieblings **mag er***, das krieg ich gerade noch hin. Ganz klein. *Fuchsspieß.*

R: Zum Mittag.

S: *Zum Mittag.*

R: Das find er FEIN. [CD]

S: Ok.

R: Hier ist auch.

S: Nee, jetzt mach ich noch da unten und dann ist Schluss. *Das **fände** er fein.*

R: Wieso voll? Hab ich nicht gewusst.

S: Hast du ja gesehen, wie es langsam immer voller wurde, ne? Ist viel, oder?

R: Ja.

S: Soll ich dir nochmal vorlesen?

Diktierszene Nikolas (vgl. Kapitel II, 4.4)



H20_4
 DER FUCHS KOMMT ZU DER MAUS.
 UND DANN KOMMT DIE EULE ZU DER
 MAUS. UND DANN KOMMT DIE SCHLANGE
 ZU DER MAUS. UND DANN HAT DIE
 MAUS GESAGT: DAS GIBTS NICHT. ABER
 DAS GIBTS WOHL. AHHH! UND DANN KOMMT
 DER GRÜFFELO. UND DANN SAGT DIE MAUS: „HALLO.“ ZU DEM
 FUCHS. UND DANN GUCKT DER FUCHS NUR AUF DEN GRÜFFELO.
 UND DANN HAT DIE MAUS GESAGT ZU DER EULE: „UND
 DIE EULE GUCKT NUR DEN GRÜFFELO AN. UND DANN HAT
 DIE MAUS GESAGT ZU DER EULE. UND DANN HAT DIE EULE NUR
 DEN GRÜFFELO GESEHN. UND DANN HAT DIE MAUS GESAGT: „HALLO
 SCHLANGE.“ DIE SCHLANGE HAT DEN GRÜFFELO ANGESCHAUT.

Nikolas

3. Erhebungszeit-
punkt (März der
Vorschulklasse)

Der Grüffelo

- S: Du hast die Geschichte von Grüffelo und der Maus gehört. Auf diesem Blatt kannst du etwas dazu aufschreiben. Was DIR wichtig ist.
- N: Hm. Die/ der Fuchs kommt zu **die** Maus [?]
- S: Der/
- N: /Fuchs
- S: *Fuchs ko \S mmt zu, lass das bitte liegen, **der** Maus.*
- N: \S mm
- N: Und, und dann kommt die EULE zu **die** Maus.
- S: *Und dann kommt die Eule zu **der** Maus.*
- N: DER Maus [?] DIE Maus. [lacht]
- S: Richtig, DIE Maus. Die Maus geht im Wald spazieren.
- N: Ja.
- S: Aber die Eule kommt zu DER Maus. Das ändert sich. Du hast Recht. Eigentlich ist es DIE Maus.
- N: Hm.
- S: Aber es heißt Sie kommt zu DER Maus.
- N: Hm. Ich dachte DIE.
- S: Ist auch richtig. Kommt drauf an, wo es im Satz ist.
- N: Hm.
- S: Soll ich noch mal lesen? Der Fuchs kommt zu der Maus. Und dann kommt die Eule zu der Maus. [liest]
- N: Hm. [2] Und dann kommt die Schlange zu **die** Maus.

- S: *Und dann kommt die Schlange, und wieder zu DER Maus. Ist gemein, ne? Ist schwer. Zu **DER** Maus.*
- N: [1] Und, und dann hat die Maus gesagt §HILFE [spricht hoch]
- S: *§Und dann hat die Maus gesagt*
- N: Das kann ein Grüffel/ das, das gibt's nicht. DAS GI:BTS. UAHHHH, DAS GIBT'S! [mit hoher Stimme ab ‚Das gibt's]
- S: Ok. Und dann hat die Maus gesagt Das gibt's nicht? Richtig?
- N: Hm.
- S: *Das gibt's nicht.*
- N: [1] Aber das gibt. Ahhhh!
- S: *Aber das gibt's*
- N: Wohl.
- S: Wohl?
- N: Hm.
- S: *Wohl.* Und dann Ahhhh. Soll ich das auch aufschreiben? Was du eben gesagt hast?
- N: Hm.
- S: *Ahhh.* [N und B lachen]
- N: Ist das meins?
- S: Dies hier?
- N: Ja.
- S: Ich kopier dir das noch mal und bring dir das nächste Woche vorbei.
- N: Und was passiert dann?
- S: Dann bekommst du das. Und ihr macht ja glaub ich auch, ihr tuscht noch zum Grüffelo.
- N: Ähm.
- S: Bist du fertig, oder/ Ja?
- N: Ich bin/ und dann kommt der Grüffelo [?]
- S: Achso. *Und dann kommt der Grüffelo*
- N: Und dann guckt noch/ [.] und dann sagt die Maus [?]
- S: *Und dann sagt die Maus*
- N: H A: LL O z/ zu den Fuchs [?]
- S: *Hallo zu dem Fuchs.*
- N: Und dann guckt [.] der Fuchs nur auf den Grüffelo.
- S: *Und dann guckt der Fuchs nur auf, richtig ?*
- N: Hm.
- S: *Den Grüffelo.*

- N: Und dann k/ hat die Maus gesagt
- S: *Und dann hat die Maus gesagt*
- N: Zu **die** Eule [?]
- S: *Zu **der** Eule* [?]
- N: [atmet ein] Und [.] die Eule guckt nur den Grüffelo an.
- S: *Und die Eule guckt nur den Grüffelo an.*
- N: Und dann [.] hat
- S: Und dann [?]
- N: Hat die Maus [?]
- S: *Hat § die Maus* [?]
- N: §die
- N: Ge:-
- S: Ge-
- N: Sagt
- S: *Sagt*
- N: Zu [.] **die** [.] Eu-le
- S: *Zu **der** Eule* [?]
- N: Zu:/ [.] Und dann hat die Eule nur den Grüffelo ge:sehen.
- S: *§Und dann hat die Eule nur den Grüffelo ge- [?].*
- N: §geschaut [leise]
- N: Sehen [?]
- S: *Sehen.*
- N: Und dann [.] hat die Maus gesagt zu **die** Schla:nge [?]
- S: *Und dann hat die Maus § ge-/*
- N: §ha /ge-sagt Hallo zu die Schlange.
- S: Achso. Und dann hat die ge/ Maus gesagt?
- N: Zu/ [atmet ein] hat gesagt HALLO [.] Schlange.
- S: *Hallo, letzte Zeile, Schlange.*
- N: Die Schlange hatte/ [.] ha/ hat den Grüffelo (immer) geschaut.
- S: *Die Schlange hat den Grüffelo* [?]
- N: Ja. Ge:schaut.
- S: *Grüffelo* [2]
- N: Geschaut.
- S: **Angeschaut** schreib ich. Richtig?
- N: Hm. Kann ich jetzt das da hören?
- S: Bist du fertig?

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Sanjas Text vom Grüffelo	13
Abb. 2:	Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit.	24
Abb. 3:	Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien	26
Abb. 4:	Zeitlicher Ablauf der Studie	73
Abb. 5:	Diktieren zum selbstgemalten Bild	80
Abb. 6:	Abbildung Schreibblatt Löwe	81
Abb. 7:	Abbildung Schreibblatt Grüffelo.	81
Abb. 8:	Abbildungen Schreibblätter Frosch und Kröte	81
Abb. 9:	Transkriptionssystem	85 f.
Abb. 10:	Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit	91
Abb. 11:	Tabellarische Übersicht: Formaspekt von Sprache	103 f.
Abb. 12:	Tabellarische Übersicht: Wortgenaues Formulieren	109 f.
Abb. 13:	Tabellarische Übersicht: Schriftzeichen auf dem Papier	114 f.
Abb. 14:	Tabellarische Übersicht: Materialität des Schreibens	119 f.
Abb. 15:	Wörtersammlungen und andere Besonderheiten der Texte	123
Abb. 16:	Verteilung der Gesamtaktivität auf die 4 Zugänge zu Schriftlichkeit.	125
Abb. 17:	Zugang 1: Der Formaspekt von Sprache.	127
Abb. 18:	Zugang 2: Wortgenaues Formulieren	129
Abb. 19 :	Zugang 3: Schriftzeichen auf dem Papier (absolute Zahlenwerte).	131
Abb. 20:	Zugang 4: Materialität des Schreibens (absolute Zahlenwerte)	132
Abb. 21:	Gesamtaktivität pro Kind und pro Zugang zu Schriftlichkeit.	135
Abb. 22:	Formaspekt von Sprache: Aktivität je Kind je Erhebungszeitpunkt	137
Abb. 23:	Formaspekt von Sprache und Lernerfolg im Rechtschreiben am Ende von Kl. 1.	140
Abb. 24:	Aktivität beim Diktieren und Mehrsprachigkeit	141
Abb. 25:	Aktivität im Bereich der Artikulation schriftirrelevanter Aspekte.	142
Abb. 26:	Aktivität beim Diktieren und Geschlecht	143
Abb. 27:	Josefos Text zur Geschichte vom Löwen.	146
Abb. 28:	Lasses Text zum Anfang der Geschichte vom Löwen	153
Abb. 29:	Ramins Text zur Geschichte vom Grüffelo	161
Abb. 30:	Nikolas' Text zur Geschichte vom Grüffelo.	169

Abb. 31: Blick auf Sanja 178

Abb. 32: Gemeinsamer Blick auf das Schreibblatt 178

Abb. 33: Hand über dem Schreibblatt 178

Abb. 34: Blick zur Skriptorin 178

Abb. 35 a und b: Ausrichtung der Körper auf das Schreibblatt 179

Abb. 36: Zeigen während des Vorlesens 179

Abb. 37: Stift in Schreibposition 179