

«ACHTUNG! ACHTUNG! DIE WELLE KOMMT!»

Zugänge zu Schriftlichkeit im gemeinsamen Deutschunterricht: Einblicke in ein Praxisprojekt

Barbara Geist und Anja Feigl

Abstract

Wie kann es gelingen, dass in inklusiven Klassen alle Kinder am Textschreiben, im Sinne einer kulturellen Tätigkeit teilhaben? Dieser Frage wurde im Rahmen eines Praxisprojekts an einer inklusiven Grundschule nachgegangen. Das diktierende Schreiben (Merklinger, 2012) wurde in mehreren Klassen über ein halbes Jahr hinweg erprobt. Im Fokus dieses Projekts stehen Kinder, die zu Beginn der Datenerhebung nicht oder wenig mit dem Schreiben von Texten in Berührung gekommen waren. Der Beitrag gibt einen Einblick in den Entstehungsprozess eines Textes, für den das Transkript der Diktier-Schreibsituation vorliegt. Außerdem wird anhand weiterer Schülertexte gezeigt, wie Kinder für sich Bedeutsames verschriften. Es zeigt sich, dass auch Kinder mit sprachlichen und kognitiven Beeinträchtigungen im diktierenden Schreiben Zugänge zu Schriftlichkeit erhalten, die Verdauerung von Schrift erleben, den Formaspekt von Sprache fokussieren und sich (schrift-)sprachlich weiterentwickeln. Bei einigen Kindern stellte das diktierende Schreiben trotz der kurzen Zeit eine Brücke vom diktierenden zum eigenständigen Schreiben dar.

Schlüsselwörter

Schreiben, Inklusion, Diktierendes Schreiben, Mündlichkeit, Schriftlichkeit

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

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

Autorinnen

Barbara Geist, Universität Leipzig, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04081 Leipzig,
barbara.geist@uni-leipzig.de

Anja Feigl, Evangelische Jakobusschule, Sengestraße 7, 76187 Karlsruhe, feigl@ejska.de

«ACHTUNG! ACHTUNG! DIE WELLE KOMMT!»

Zugänge zu Schriftlichkeit im gemeinsamen Deutschunterricht: Einblicke in ein Praxisprojekt

Barbara Geist und Anja Feigl

1. Einleitung

Textschreiben ist eine kulturelle Tätigkeit, die in Korrespondenz mit Vorgefundenem, mit und zwischen anderen Texten und dem Umgang mit Mustern steht (vgl. Dehn et al., 2011, S. 8). Schreiben als kulturelle Tätigkeit bedeutet u. a. persönlich Bedeutsames zu thematisieren und somit aus Schreibvorgaben und Inhalten zu wählen (vgl. ebd., S. 11). Das explizite Lehren z. B. von Textformen ist den impliziten Lernprozessen jedes Kindes nachgeordnet (vgl. ebd.). Dieses an Kontexte gebundenes Schreiben fußt auf einer Idee von Intertextualität, die neben Texten auch Bilder, Sachthemen oder Hörspiele als Kontexte umfasst (ebd., S. 16). Das Schreiben als kulturelle Tätigkeit „verbindet Formen literarischen und sprachlichen Lernens“ (ebd., S. 12) (s. hierzu auch z. B. Spinner, 2006; Kohl & Ritter, 2010; Wieler, 2011; Warnecke, 2014).

Wie kann es gelingen, dass in inklusiven Klassen alle Kinder am Textschreiben teilhaben? Wie können Kinder „Schrift als eine Erweiterung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten erfahren“ (Dehn 1996, S. 12), obwohl sie aufgrund ihrer sprachlichen, motorischen oder kognitiven Fähigkeiten keinen direkten Zugang zu Schrift, Orthografie und Textstruktur finden?

Ausgehend von dem Konzept der elementaren Schriftkultur (Dehn et al., 1996; verdeutlicht auch in Naugk et al., 2016) umfasst Schriftkultur nicht nur den Erwerb der medialen Schriftlichkeit in Form geschriebener Sprache, sondern auch den Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit (hierzu auch Koch & Oesterreicher, 1994). Aufbauend auf den vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten (unabhängig davon, wie eingeschränkt diese im Vergleich zu einer vermeintlichen Altersnorm sein mögen) sind Kinder in der Lage, mündlich Texte zu produzieren. Bedeutsam im Sinne der Kultur des Schreibens ist, dass Kinder, die diese Texte noch nicht schriftlich produzieren können, die Materialität von Schrift erfahren. Ein erweiterter Text- (u. a. Thamm, 1995) oder Schreibbegriff (Günther, 2013), der Bilder als Texte betrachtet, wird in der Deutschdidaktik sehr kontrovers diskutiert (Geist, 2016; zur Kritik am erweiterten Lesebegriff aus der Perspektive der Sonderpädagogik s. Ratz, 2013). Deutlich wurde, dass es einer inklusiven Deutschdidaktik gelingen sollte, allen Kindern Zugänge zu medialer Schriftlichkeit im engeren Sinne zu verschaffen. Das schließt nicht aus, weitere Formen der Fixierung von Inhalten auf Papier (z. B. Zeichnungen) zu honorieren; die Schrift erhält jedoch einen für die inklusive Deutschdidaktik besonderen Stellenwert.

Das diktierende Schreiben (Merklinger, 2011) ist eine Methode, die einen Beitrag zur Schriftkultur der Klasse leisten kann (Merklinger & Osburg, 2014) und den Kindern die Möglichkeit bietet, positive Erfahrungen mit den Funktionen von Schrift zu sammeln. Inwieweit dies nicht nur für Kinder mit Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung gilt (s. hierzu ebd.), sondern z. B. auch für Kinder mit zugeschriebenem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wurde in einer inklusiven Grundschule erprobt. Begleitend zur Erprobung wurde einerseits eine Szene eines Diktier-Schreib-Gesprächs und andererseits die von weiteren vier Kindern diktierten Texte analysiert. Im Fokus dieses Beitrags stehen Kinder, die

- (noch) nicht selbst auf Satz- oder Textebene schreiben,
- sich kaum konzeptionell schriftlich äußern,
- deren Kraft und Ausdauer noch nicht reicht, um längere Texte zu verfassen, und/oder
- deren Motivation zum selbst Schreiben aufgrund von Misserfolgen gering ist.

Ausgehend von der aufgezeichneten und transkribierten Diktier-Schreibsituation reflektierten Sonderpädagog(inn)en einer inklusiven Grundschule gemeinsam mit den Autorinnen dieses Beitrags insbesondere die Rolle der Skriptorin. Im Zuge weiterer Erprobungen mit verschiedenen Kindern und unterschiedlichen Schreibenlässen wurde diese Reflexion fortgesetzt. Nach einer kurzen Darstellung des theoretischen Hintergrunds und Forschungsstandes wird das Praxisprojekt vorgestellt und es wird ein Einblick in erste Daten gegeben. Daran anschließend werden erste Konsequenzen für die Schulpraxis gezogen.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Ziel des Deutschunterrichts sollte es sein, allen Kindern einen Schriftspracherwerb auf allen Ebenen (motorisch, sprachlich und textgliedernd/konzeptionell) zu ermöglichen. Abhängig von den (schrift-) sprachlichen und motorischen Fähigkeiten werden diese Ebenen mit unterschiedlicher Gewichtung und zeitlicher Abfolge von jedem Kind erworben. So können körperliche Einschränkungen dazu führen, dass Handschreiben oder Tippen nicht möglich sind. Erste motorische Schreibversuche erfolgen dann mit dem Mund und können durch technische Hilfsmittel ergänzt werden. Auch wenn motorische Einschränkungen das Schreiben von Texten erschweren und ein Kind aufgrund einer Artikulationsstörung Schwierigkeiten hat, lautierend zu schreiben, kann die textgliedernde/ konzeptionelle Ebene gefördert werden. „Der Begriff von Schreiben lässt sich bestimmen im Hinblick auf den Buchstaben als Bestandteil des Alphabets (1) und im Hinblick auf den Text als Text zwischen Texten (2). Der erste Aspekt betrifft die Literalität, der zweite die Literarität.“ (Dehn et al., 2011, S. 33) Jedes Kind hat durch das Vorlesen, Hören von Hörspielen, Fernsehen, usw. vielfältige Erfahrungen mit Texten. Es ist (vorausgesetzt der Spracherwerb hat begonnen) (mündlich) in der Lage, Inhalte zu formen, bekannte Texte als Muster zu nutzen und neue Texte entstehen zu lassen (Literarität) (vgl. Dehn et al., 2011, S. 40).

Schrift umfasst verschiedene Funktionen, die Kindern das Potenzial von Schrift näherbringen können. Die folgenden Schriftfunktionen nach Merz-Grötsch (2010) können demnach auch didaktisch genutzt werden, um Schreibanlässe zu schaffen, die die verschiedenen Schriftfunktionen berücksichtigen bzw. Kindern mit keiner oder kaum Erfahrung mit medialer Schriftlichkeit, Teilhabe daran ermöglichen:

- kommunikativ (Möglichkeit des Austauschs, Verständigung und Unterhaltung)
- memorativ-konservierend (Möglichkeit Dinge festzuhalten und zu speichern; „Verdauerung“ (Ehlich, 1994, S. 18))
- epistemisch (Text wird zum Werkzeug des Denkens und Lernens, Vertextung von Wissen)
- (selbst-)reflexiv (Möglichkeit zu Selbstausdruck und Identitätsentwicklung).

Insbesondere die memorativ-konservierende Funktion unterscheidet mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit in besonderem Maße. Die Verlangsamung der Sprache durch die Schrift führt zu gänzlich anderen Erfahrungen in Bezug auf die epistemische und (selbst-)reflexive Funktion. Die kommunikative Funktion hat in Form von Karten und Briefen auch historisch einen hohen Stellenwert, die Digitalisierung bietet mit Email, SMS und anderen Kurznachrichten neue Formen, Erfahrungen mit der kommunikativen Funktion zu sammeln.

Unabhängig von den Schriftfunktionen und unberücksichtigt der Bedeutung der Literarität über die Literalität hinaus (s. oben) zeigen die Ergebnisse einer quantitativen Erhebung (Ratz 2012), dass Kinder mit zugewiesenem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zurzeit nur bedingt an einer Schriftkultur teilhaben. In einer Umfrage (Erhebung 2010) wurden Lehrer(innen) (N=1558) an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit den Schulstufen Grundschule, Hauptschule und Berufsschule um Angaben zu den schriftsprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler(innen) gebeten. Für die Grundschule zeigt sich, dass 21,7 % der Kinder überhaupt nicht schreiben, weitere 16,3 % der Kinder kritzeln, 20,8 % „malen Buchstabenreihen“, 23,3 % schreiben Lautelemente, 13,1 % produzieren phonetische Schreibungen, 4,1 % verwenden orthografische Muster und 0,2 % verfügen über gute orthografische Kenntnisse (Ratz 2012, 121). Über 50 % der Schüler(innen) der Hauptschul- und Berufsschulstufe schreiben nicht oder max. Lautelemente (Ratz 2012). Wie sich die Situation heute (fast 10 Jahre später) und für inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler mit zugewiesenem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung darstellt, bleibt offen. Auch gibt die Studie keinen Einblick in Gründe für den hohen Anteil an Schüler(innen), die nur in geringem Umfang eigenständig und produktiv an der Schriftkultur teilhaben.

Es stellt sich aus sprachdidaktischer Perspektive die Frage, wie alle Kinder an Schriftkultur teilhaben und die Bedeutung der oben genannten Schriftfunktionen erfahren können. Zwei Veröffentlichungen zum Schreiben im inklusiven Unterricht werden hier kurz exemplarisch beschrieben. Franziska Warnecke (2014) zeigt, wie Bild und geschriebener Text im kreativen Schreiben einer inklusiven Grundschulklasse verbunden werden. Sie unterstützt Kinder mit spezifischem Förderbedarf in der vorgestellten Unterrichtseinheit durch Bilder und vorgegebene Sätze, aus denen die Kinder auswählen können. Die Kinder griffen die Sätze als

Muster auf und schrieben eigenständig. Naugk et al. (2016) zeigen ein eindrückliches Fallbeispiel eines Schülers (Erik), der folgenden Text aufgeschrieben hat:

S w na mualar
h ei E h s e n
und ammaus

(Naugk et al., 2016, S. 126)

Im Verlauf der Unterrichtsstunden wird Erik mehrmals aufgefordert, seinen Text vorzulesen. Während des Lesens erzählt er das beschriebene Märchen mündlich. Dabei „versprachlicht er [...] seine konzeptionellen Überlegungen, die er zuvor auf dem Papier schriftlich fixiert hatte“ (ebd.). Naugk et al. (2016) zeigen anhand dieses Beispiels, dass das Verhältnis von medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der inklusiven Deutschdidaktik erneut zu diskutieren ist.

Weitere Studien zum Schreiben in inklusiven Kontexten finden sich insbesondere in dem von Johannes Hennies und Michael Ritter 2014 herausgegeben Band. Grundsätzlich wird deutlich, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Kindern in inklusiven Kontexten Zugänge zu Schriftlichkeit zu verschaffen und somit einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen Teilhabe zu leisten. Im Folgenden wird auf das diktierende Schreiben näher eingegangen (s. 3.), da diese Methode in dem hier vorgestellten Projekt erstmals auch mit Kindern mit zugewiesenem Förderbedarf geistige Entwicklung erprobt wurde (s. 4.).

3. Diktierendes Schreiben

Das diktierende Schreiben dient als ein Gerüst, das von den Kindern sowie den Pädagoginnen und Pädagogen, abhängig von den individuellen Fähigkeiten des Kindes, verwendet werden kann. Die Kommunikation ist medial mündlich und schriftlich zugleich: die Kinder erfahren die Nähe und Gleichzeitigkeit gesprochener Sprache. Ihr Diktieren und das Schreiben der/des Skriptorin/Skriptors führt sie in die Verlangsamung geschriebener Sprache ein und lässt sie den Gewinn der „Verdauerung“ (Ehlich, 1994, S. 18) geschriebener Sprache erfahren. Darüber hinaus gibt ihnen das Diktieren die Chance, Textstrukturen zu entwickeln, Gedanken und Gefühle zu strukturieren, ihre Gedanken (zunehmend) konzeptionell schriftlich zu verfassen oder Erfahrungen mit Interpunktion zu sammeln. Das Kind wird „durch das Mitsprechen des Skriptors oder die langsame Vergegenständlichung der (eigenen) Sprache auf dem Papier im produktiven Sinne irritiert, denn dadurch wird es angeregt, seine Aufmerksamkeit [...] auf die sprachliche Form zu richten.“ (Christensen & Hüttis-Graff, 2013, S. 77)

Ziel des diktierenden Schreibens ist nicht nur eine *Verschriftung* mündlicher Äußerungen, sondern auch eine *Verschriftlichung* auf konzeptioneller Ebene. Das erfordert eine Ausrichtung auf Schriftlichkeit, die durch den/die Skriptor(in) initiiert wird und dann beim Kind eine ‚Haltung des Schreibens‘ hervorruft (Merklinger, 2010, S. 5 mit Verweis auf Koch & Oesterreicher, 2007, S. 358). Das diktierende Schreiben hat zum Ziel, dass das Kind sowohl etwas über den medialen Aspekt (z. B. Langsamkeit, Vergegenständlichung) als auch über den konzeptionellen Aspekt des Schreibens lernt (Merklinger, 2010, S. 6). Merklinger betont im Zusammenhang mit dem medialen Aspekt die Bedeutung des lauten Mitsprechens der Skriptorin/des Skriptors während des Schreibens, welche die Langsamkeit des Mediums hörbar macht. Zudem wird die „beachtliche Gedächtnisleistung der Kinder beim Diktieren“ (ebd., S. 8) durch das Mitsprechen unterstützt, indem sie das gerade Diktierte erneut hören können. Das laute Mitsprechen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Kinder eine ‚Haltung des Schreibens‘ einnehmen können (ebd., S. 9). Merklinger geht davon aus, dass die Kinder in dieser ‚Haltung des Schreibens‘ dann auch einen Zugang zu konzeptionellen Aspekten des Schreibens finden und betont somit im Unterschied zu Koch und Oesterreicher (2007, S. 349) die Bedeutung des Mediums – „und ganz besonders die unmittelbar an das Medium gebundene Langsamkeit“ (Merklinger, 2010, S. 9) – für die Konzeption. Wie ein Kind im Austausch mit der Skriptorin und durch Impulse der Skriptorin im Übergang von der konzeptionellen Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit unterstützt wird, veranschaulicht Merklinger (2010, S. 9f.). So wird z. B. die konzeptionell mündliche Formulierung „mit dem Nilpferd“ nicht sofort verschriftet. Durch Impulse wie „Was soll ich denn dann genau schreiben?“ besinnt sich die Skriptorin im Dialog mit dem Kind auf grundlegende Aspekte des Schreibauftrages zurück (ebd. sowie Dehn, 2009). In dem Fallbeispiel gelingt es dem Vorschulkind (durch diese Unterstützungen), zur konzeptionellen Schriftlichkeit zu wechseln. Auch wenn sich dieses Verhalten des Skriptors/der Skriptorin nicht im Detail planen lässt, formuliert Merklinger doch die Herausforderung, das

Verhalten des Skriptors/der Skriptorin nicht dem Zufall zu überlassen. Im Sinne einer didaktischen Konzeptionierung des diktierenden Schreibens gilt es, dass der/die erwachsene Schreiber(in) den grundlegenden Aspekt des Schreibauftrags‘ nachdrücklich betont (ebd., S. 173; Merklinger, 2010, S. 9f.). Impulse, Nachfragen und das Warten des Skriptors/der Skriptorin unterstützen die Ergebnisorientierung der didaktischen Konzeptionierung. „Ziel ist, dass die Kinder ihre Vorstellung von Schriftlichkeit entfalten können und einen (möglichst) schriftsprachlichen Text diktieren.“ (Merklinger, 2010, S. 10) In der Betonung der ‚grundlegenden Aspekte des Schreibauftrags‘ durch den Skriptor/die Skriptorin kommt „die Ausrichtung der erwachsenen Schreiberin auf Schriftlichkeit ganz wesentlich zum Ausdruck“ (ebd.). Mehr noch gilt es, als Skriptor/Skriptorin eine theoretische Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ einzunehmen, um mit Merklinger (ebd.) und in Anlehnung an Feilke (2006) z. B. die Bedeutung sprachlicher Explizitformen (auch im lauten Mitsprechen) hervorzuheben und die Aufmerksamkeit auf Konzeption und Form zu lenken.

Durch Modellierungen der Pädagogin oder des Pädagogen besteht die Möglichkeit, den Wortschatz zu erweitern, syntaktisch zielsprachliche Äußerungen zu bilden, Erfahrungen mit unbetonten Silben und Morphemen zu sammeln, die durch die Verschriftung bewusstgemacht werden. Katja, eine Schülerin mit Förderbedarf in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung, diktierte zu Beginn „ich gerne pferdn“. In einer 15-minütigen Diktier-Schreibsituation verschriftete die Skriptorin Katjas Äußerungen bzw. modellierte diese grammatisch und verschriftlichte sie anschließend. Katja produzierte im Verlauf eigenständig Verben im Infinitiv wie „putzen“ und die letzten von Katja diktierten Sätze enthielten flektierte Verben in Verbzweitstellung wie „reiterhof (.) gibt es (.) eine äh putzfrau“, „pferden muss äh ganz viel essen“ und „fohlen hat ganz viel durst“. Letztere wurden nun minimal grammatisch modelliert, indem z. B. der obligatorische Artikel eingefügt wurde. Wie stark Modellierungen eingesetzt werden sollten, ist bislang unklar. Sollte in Katjas „ich gerne Pferdn“ das Vollverb ergänzt werden? Kann sich die Skriptorin sicher sein, dass der Vorschlag „mag“ passend ist? Syntaktisch unvollständige Sätze aufzuschreiben, lässt zwar eine mögliche „Fördersituation“ ungenutzt, entspricht jedoch dem ‚O-Ton‘ des Kindes und ist auch für mediale Schriftlichkeit keinesfalls unüblich. Forschung ist erforderlich, um die Möglichkeiten und Grenzen der Modellierungen im diktierenden Schreiben zu untersuchen.

4. Einblicke in das Pilotprojekt

Zwischen Frühjahr und Herbst 2017 wurde das diktierende Schreiben an einer inklusiven Grundschule¹ nicht als punktuelle Aktion, sondern als kontinuierliches Element des Schreibunterrichts angeboten. Das bedeutet, die Skriptorin oder der Skriptor wurden nicht als additives Angebot für bestimmte Schüler(innen) eingeführt, sondern standen der gesamten Klasse zur Verfügung. Die Skriptorin bzw. der Skriptor war demnach kein(e) Helfer(in) für bestimmte Schüler(innen), sondern Teil der Schreibkultur der Klassen. Die Schreibprodukte der Kinder wurden erfasst. Zudem trafen sich die Skriptor(inn)en nach der Vorbereitung des Pilotprojekts im Verlauf der Erprobung, um die Erfahrungen in den Diktier-Schreibsituationen zu reflektieren. Ausgangspunkt dieser Erprobung in mehreren Klassen war eine Erhebung mit einer Schülerin (Katja) im Sommer 2016, in der die Skriptorin (BG) lediglich diesem Kind zur Verfügung stand. Von zwei Diktier-Schreibsituationen mit Katja konnte die erste audiografiert und transkribiert werden. Somit konnten Audiografie, Transkript und Text beim Vorbereitungstreffen als Reflexionsfolien genutzt werden.

Schreiben und Schriftsprachlichkeit wurden mit positiven Erfahrungen und individuellen ästhetischen Momenten verbunden. Die Skriptorin oder der Skriptor stand mehrmals wöchentlich (die Schulbegleiterin eines Schülers auch täglich) zur Verschriftung und Verschriftlichung freier Texte zur Verfügung, hielt jedoch auch Schreibanlässe bereit, die sich an den individuellen Fähigkeiten der Schüler(innen) und ihren ästhetischen Präferenzen orientierten. Nach dem ersten Kennenlernen der Methode konnten die Kinder auf die Skriptor(inn)en zukommen, um mit ihrer Unterstützung einen Text zu schreiben. Darüber hinaus boten die Skriptor(inn)en den Kindern das (freiwillige) Texte auch aktiv an. Bei einem Schüler (Valentin) entwickelte

¹ An einer inklusiven Grundschule lernen alle Kinder gemeinsam (s. zur Schulentwicklung auf der Basis inklusiver Werte auch Booth & Ainscow, 2017). In dieser hier beschriebenen Grundschule lernen die Kinder in altersgemischten Klassen von der Stufe 1-4 nach der Pädagogik von Maria Montessori individuell ausgehend von ihrem Niveau. In jeder Klasse befinden sich ca. 2-3 Kinder, welche ein Recht auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot haben. Die Pädagogen dieser Schule arbeiten im Tandem und werden durch festangestellte Sonderpädagoginnen unterstützt und beraten. Einige Kinder werden von einer Schulbegleitung im Unterricht begleitet, diese kann, muss aber nicht pädagogisch ausgebildet sein.

sich ein Tagebuch, das er gerne nahezu täglich mit der Schulbegleiterin als Skriptorin fortsetzte. Die Kinder zeigten ihre Texte oftmals von sich aus dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin, die diese Texte dem Kind und auf Wunsch auch in der Klasse vorlasen. Eltern meldeten uns zurück, dass die Texte auch zu Hause dem diktierenden Kind erneut vorgelesen wurden und die Kinder selbst (erste) Leseversuche unternahmen. Ziel war es, alle Schüler(innen) auf ihren individuellen Lernwegen

- von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit,
- vom Diktieren zum selber Schreiben und
- in der Ausgestaltung der Schreibzeit (z.B. Schreiben nach Aufgaben oder freies Schreiben)

zu unterstützen.

Die Skriptor(inn)en orientierten sich in ihrem Handeln an den Hinweisen von Merklinger (2010, S. 12f.), um die Kinder zu unterstützen, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen. So saß das Kind so neben dem Skriptor/der Skriptorin, dass es sehen konnte, was geschrieben wurde. Im Unterschied zu Merklinger (2010), die mit Vorschulkindern arbeitete, wurde in unserem Projekt für die meisten Kinder nicht in Großbuchstaben geschrieben, da diese bereits höhere Klassen besuchten und Groß- und Kleinbuchstaben kannten bzw. teilweise auch selbst nutzten. Bei einigen Kindern galt es, die Herausforderung zu bewältigen, die Kinder im Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit zu unterstützen, ohne sie jedoch in ihren Formulierungen zu beeinflussen. Anhand einer audiografierten Diktier-Schreibsituation und/oder der geschriebenen Texte reflektierten die Skriptor(inn)en (Sonderpädagog(inn)en der Schule, pädagogisch ausgebildete Schulbegleiterin und die Autorinnen) gemeinsam die Haltung der Skriptorin oder des Skriptors und formulierten für exemplarische Kinder Ziele mit Blick auf mögliche Schreibaufgaben und die Interaktion in der Diktier-Schreibsituation. So variiert z. B. die Art und Weise der Modellierungen, d. h. ob und wie Formulierungen eines Kindes lexikalisch erweitert oder spezifiziert, grammatikalisch zielsprachlich wiederholt werden, das Kind unterstützt wird, den „roten Faden beizubehalten“ o. ä.

Neben dem freien Schreiben von Geschichten, das für einige Kinder eine große Herausforderung darstellte, haben sich zwei Aufgaben als besonders geeignet für mehrere Kinder mit dem zugewiesenen Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung erwiesen. So nutzt Valentin das diktierende Schreiben mit seiner pädagogisch ausgebildeten Schulbegleiterin, um täglich Tagebucheinträge zu verfassen. Diese Tagebucheinträge helfen ihm, seinen Alltag zu erinnern, Gefühle auszudrücken und Eindrücke „festzuhalten“. Andere Kinder schrieben zu Reizgegenständen (s. hierzu Kohl & Ritter, 2010) oder -bildern, die ihnen als Ausgangspunkt oder Mittelpunkt für meist fiktive Geschichten (teils mit autobiografischen Anteilen) dienten.

In den folgenden Abschnitten werden Texte von fünf Kindern präsentiert. Nach einer kurzen Beschreibung des jeweiligen Kindes mit einem Fokus auf seine (schrift-) sprachlichen Fähigkeiten folgt sodann eine Analyse seiner Texte, die mit ausgewählten Beispielen veranschaulicht werden. Im ersten Fall (Katja) wird auch anhand von Transkriptauszügen ein Einblick in ein Diktier-Schreibgespräch gegeben und die Zugänge zu Schriftlichkeit (Merklinger, 2011) werden herausgearbeitet (s. 4.1). Daran anschließend werden anhand ausgewählter Texte anderer Kinder weitere Zugänge zu Schriftlichkeit (Merklinger, 2011) gezeigt. Bei einem Kind (Valentin) sind erste longitudinale Vergleiche der Texte möglich (s. 4.2).

4.1 Kind und Skriptorin in der Interaktion

Katja² ist 9 Jahre alt. Sie schreibt bislang lediglich einige Wörter wie ihren Namen, Mama und Papa. Die Graphem-Phonem-Korrespondenz herzustellen, fällt ihr auch bei lautgetreuen Wörtern schwer, da die Artikulation einzelner Phoneme aufgrund ihres geringen Muskeltonus reduziert ist und sie die Phoneme aus dem Lautstrom nicht herausfiltern kann. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung arbeitet sie an einem Referat über Pferde, zu dem sie ein Lernplakat mit vielen Bildern und einzelnen Wörtern gestaltet. Weil sie in ihrer Freizeit regelmäßig reitet, ist ihr das Thema „Pferde“ sehr wichtig.

² Die Namen aller Kinder wurden geändert.

Szenen aus einer 15-minütigen Diktier-Schreibsituation mit Katja, Skriptorin ist die Erstautorin dieses Beitrags ((.) kurze Pause, (4.0) Dauer der Pause, <> Kommentare zur Sprechweise der dann folgenden Äußerung, : Dehnung, [] paralleles Sprechen, pp leise)

Szene I

01 Skriptorin: du darfst dir überlegen, was wir für einen Text schreiben sollen und ich schreib für dich und du sagst mir, was ich schreiben soll. was möchtest du denn schreiben;
02 Katja: ähm ich gerne pferdn.
03 Skriptorin: eine pferdeggeschichte,
04 Katja: ja.
05 Skriptorin: okay. und wie soll die geschichte heißen?
06 Katja: äh [f]:
07 Skriptorin: [f]:
08 Katja: ja
09 Skriptorin: (.) ein [pf:], soll ich schreiben. so?
10 Katja: das ein <p>
[...]

Der offene Impuls der Skriptorin wird von Katja umgehend aufgenommen. Sie äußert eine Schreibidee. Rückblickend könnte das der Anfang von Katjas Text sein. Die verblose Äußerung ist charakteristisch für Katjas sprachliche Fähigkeiten. Sie äußert aber ebenso Sätze mit Verben im Infinitiv und ist auch in der Lage, Verben zu flektieren. Die Skriptorin steht (vorausgesetzt sie nimmt Katjas Äußerung als Diktat an) an dieser Stelle vor der Herausforderung zu entscheiden, ob sie genau das aufschreibt oder ob sie Katjas Äußerung modelliert. Denkbar wäre z. B. zu verschriften <Ich mag gerne Pferde>. Die Skriptorin fasst Katjas Äußerung allerdings als Schreibidee auf „eine pferdeggeschichte“. Anschließend schlägt sie vor, einen Titel zu formulieren. In Zeile 6-10 zeigt sich die Auseinandersetzung von Katja mit der Graphem-Phonem-Korrespondenz einzelner Wörter, eine häufige Übung im Unterricht. Diese Buchstaben sind die erste Verschriftung der Skriptorin. Katja diktiert „putzen“ als Überschrift. Durch Impulse der Skriptorin wie „Wie geht die Geschichte los“ oder „Was soll ich aufschreiben“ kann Katja ihre Vorstellung von Schriftlichkeit bzw. Schriftsprachlichkeit (s. oben) (noch) nicht entfalten. Das von Merklinger (2010) genutzte Warten setzt die Skriptorin in dieser Diktier-Schreibsituation ebenso wenig ein, wie den expliziten Impuls, wissen zu wollen, was im Kopf des Kindes ‚ist‘ und was es jetzt aufschreiben möchte (ebd., S. 11). Ob Katja z. B. Zeit gebraucht hätte, um bereits in diesem Moment selbst eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen, muss hier offenbleiben. Der weitere Text entsteht im Rahmen eines eng geführten Gesprächs durch die Skriptorin mit geschlossenen Fragen. Katja liefert ihre Ideen zu Satzanfängen der Skriptorin wie „Auf dem Reiterhof gibt es“ (s. Abb. 1). Anhand des Transkripts gelingt es den Skriptor(inn)en erstmals, die Diktieranstrengungen des Kindes, die (möglichen) Modellierungen der Skriptorin und die Herausforderung der Impulse im Verlauf der Diktier-Schreibsituation zu reflektieren. Die Fallstricke, die in dieser Diktier-Schreibsituation deutlich werden, leisteten einen wichtigen Beitrag, um sich weitergehend über die Rolle des/der Skriptor(in) auszutauschen.

Nach acht Minuten motiviert die Skriptorin Katja „einen satz schaffen wir noch.“ und Katja diktiert wie folgt:

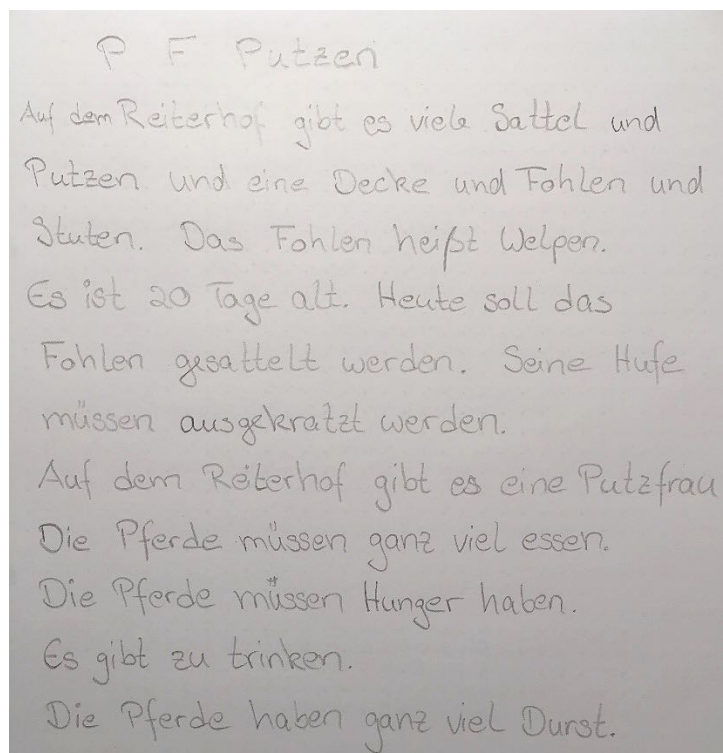
Szene II

230 Katja: pferden muss (.) äh (.) ganz viel essen.
231 Skriptorin: <<schreibend> die (.) pferde>
232 Katja: pfeRDe
233 S: müssen
234 Katja: müssen hunger ha:(.)ben
235 S: <<pp, schreibend>müssen>,
236 Katja: sen- sen-
237 S: <<schreibend>hunger;>
238 Katja: hunger haben
239 S: (4.0) und vorher hast du gesagt, die pferde müssen ganz viel
240 Katja: viel [essen]
241 S: [essen]

Diese offene Motivation der Skriptorin löst bei Katja ein umfangreiches und artikulatorisch klares Diktat aus; nun hat sie eine ‚Haltung des Schreibens‘ eingenommen. Die Szene gibt einen Einblick in das Mitsprechen der Skriptorin und veranschaulicht die damit verbundene Verlangsamung. Katja wird, wie bereits oben erwähnt, im produktiven Sinne irritiert und angeregt, ihre Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Formen zu richten (Christensen & Hüttis-Graff, 2013, S. 77). Im Unterschied zu den ersten diktierten Äußerungen von Katja, die oftmals verblos waren, haben sich ihre syntaktischen Fähigkeiten im Verlauf des Gesprächs (ggf. aufgrund der Modellierungen der Skriptorin) verändert. Sie diktiert einen Satz mit einer Satzklammer bestehend aus einem flektierten Modalverb und einem Vollverb (Z. 230). Die Skriptorin modelliert während des Schreibens, indem sie Katjas „pferden“ korrigiert und einen Artikel ergänzt, der hier nicht zwingend erforderlich gewesen wäre (Z. 231). Katja wiederholt das zielsprachliche Substantiv mit einer Überartikulation „pfeRDe“ (Z. 232), die durch die Schrift motiviert sein könnte. Die Skriptorin setzt den Satz fort und modelliert das Verb „muss“ (Z. 230) zu „müssen“ (Z. 233). Katja greift diese Modellierung in Zeile 234 auf und überarbeitet ihren Satz von „ganz viel essen“ zu „hunger ha: (.) ben“. Sie fokussiert durch das silbische Sprechen und die Dehnung „ha: (.) ben“ den Formaspekt von Sprache und nutzt die Verlangsamung des Schreibens für eine wortgenaue Formulierung (vgl. Merklinger, 2011). Nachdem die Skriptorin sprachbegleitend „müssen“ verschriftlicht hat (Z. 235), wiederholt Katja die zweite Silbe „sen-sen“ zweimal. Sie fokussiert somit erneut den Formaspekt von Sprache. Im Anschluss an die Verschriftung von „hunger“ (Z. 237) unterstützt Katja die Skriptorin, indem sie erneut diktiert „hunger haben“ (Z. 238). Sie hält nun an ihrer Überarbeitung fest und zeigt, dass sie das Schreiben der Skriptorin verfolgt und ihr Diktat entsprechend fortsetzen kann. Die Skriptorin folgt zwar der Überarbeitung von Katja, interpretiert diese allerdings nicht als Überarbeitung, sondern als weiteren Satz. Sie greift in Zeile 239 nach einer Pause die Äußerung von Katja aus Zeile 230 erneut auf. Katja wirkt nicht irritiert, sondern vervollständigt den Satz in Zeile 240 gemeinsam mit der Skriptorin (Z. 241). Im Fließtext wird deutlich, dass die Skriptorin den Text in der ursprünglichen Reihenfolge aufgeschrieben hat (s. Abb. 1). Katjas Überarbeitung könnte bedeuten, dass die Pferde zuerst ganz viel Hunger haben und (ggf.) dann ganz viel essen. Diese zeitliche Abfolge wird im geschriebenen Text von der Skriptorin nicht aufgegriffen.

Die folgende Abbildung zeigt Katjas vollständigen Text, in dem auch ihre Auseinandersetzung mit dem Anlaut „PF“ (vermutlich für Pferde) dokumentiert sind. Katja nahm ihre Text nach der Diktier-

Schreibsituation sofort mit zu ihrem Klassenlehrer, der ihr den Text vorlas. Gemeinsam präsentierten sie ihren Text am gleichen Tag auch noch den Mitschüler(innen).



In Szene II wird das Potenzial des diktierenden Schreibens für Katja deutlich. Die Verlangsamung des Schreibens und die Schrift selbst führen zu einer impliziten Fokussierung der Artikulation und zu einer Steigerung ihrer Verständlichkeit. Zudem zeigen sich in dieser Szene ihre konzeptionellen Fähigkeiten: Sie überarbeitet ihren Text. An mehreren Stellen kommt die Fokussierung des Formaspekts von Sprache zum Ausdruck, die auch Merklinger (2011) als bedeutsamen Zugang zur Schriftlichkeit im diktierenden Schreiben mit Vorschulkindern verzeichnete.

Deutlich wird bereits an diesem Ausschnitt, dass sich bei Kindern mit sprachlichen und / oder kognitiven Beeinträchtigungen vielfältige Gelegenheiten zur Modellierung (impliziten Korrektur) ergeben. Die Forschung steht vor der Herausforderung zu untersu-

chen, wie Kinder auf die Modellierungen reagieren, wie Kinder sich im Diktieren und Schreiben abhängig von der sprachlichen Modellierung entwickeln. Grundsätzlich gehen Christensen und Hüttis-Graff (2013)

davon aus, dass die Grammatik als normiert zu korrigieren ist, da der Skriptor oder die Skriptorin eindeutig entscheiden kann, was richtig und was falsch ist.

„Würde der Skriptor vom Kind diktierter Fehler aufschreiben, könnten spätere Leser und Zuhörer sich nicht mehr so gut auf den Inhalt des Textes einlassen. Die sprachliche Korrektur unterstützt also, wie die korrekte Rechtschreibung, die Funktionalität der Diktiersituation als schriftliche Kommunikation, in der die (diktieren) Texte Leser finden (Hüttis-Graff 2012).“ (Christensen & Hüttis-Graff, 2013, S. 79)

Die Beispiele zu Fehlerkorrekturen in Christensen und Hüttis-Graff beziehen sich vornehmlich auf morphologische Fehler (z. B. Kasus oder Verbflexion). Wie mit verblosen Diktaten oder mit Verben im Infinitiv umzugehen ist, wie Katja sie anfangs diktierter, ist bislang unklar. Hierzu wäre ein Setting denkbar, indem die Skriptorin oder der Skriptor die Intensität der Modellierung variiert.

4.2 Einblicke in verschiedene diktierter Schülertexte

Im Folgenden werden Texte von vier Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Schreiblässen präsentiert und analysiert. Valentin schrieb während der Erprobung (zwischen Frühjahr und Herbst 2017) autobiografische Texte. Sein freies Schreibheft diente als Tagebuch. Johanna und Marta bevorzugten in ihren freien Schreibheften das Schreiben fiktiver Geschichten zu Reizgegenständen. Michaela schreibt zu einem für sie bedeutsamen Reizbild.

4.2.1 Autobiografische Texte – Valentins Tagebuch

Valentin ist 8 Jahre alt und ein sehr freundliches und lebhaftes Kind. Er lernt im zweiten Jahr und wird dabei von einer pädagogischen Fachkraft begleitet. Zu Beginn seiner Schulzeit (Herbst 2016) sprach er in 2-3 Wortsätzen mit unflektierten Verben, häufig sehr leise. Schreiben kostet ihn zu Beginn der Erprobung (im Frühjahr 2017) viel Konzentration und Kraft. Am Ende des ersten Schuljahres (Sommer 2017) ist er sich – auch durch das diktierende Schreiben – der Verlangsamung der Schriftlichkeit bewusst, hat die Einheit „Satz“ kennengelernt und nicht nur die Verbzweitstellung erworben. Auch zu Beginn des zweiten Schuljahres ist er motiviert, zu diktieren und setzt sein Tagebuch fort.

Valentin diktierter seit Juni 2017 täglich seiner pädagogisch ausgebildeten Schulbegleiterin Tagebucheinträge in ein freies Schreibheft. Nach einigen Monaten beginnt er, erste Wörter selbst zu schreiben. Nach einem Jahr schreibt er eigenständig. Die folgenden drei Texte stammen aus Diktier-Schreibsituationen der ersten drei Monate.

30.6.2017

Ich habe mit Frau Fischer ein Buch angeguckt.

Gestern war ich im Schwimmbad. Da sind Jungs vom Sprungbrett gesprungen. Ich bin bis zum Boden getaucht.

Achtung! Achtung! Die Welle kommt!

6.7.2017

Heute bin ich mit Timo in die Schule gefahren.

In der Schule habe ich geschrieben.

Frau Pfeifer hat den Wassersprenger angemacht. Das war gut. Ich war ganz nass. Ich habe meine Haare nass gemacht. Das war lustig. Danach habe ich mich umgezogen. Das war cool.

12.09.2017

Ich war bei Spikeroog. Das ist richtig. Der Schwimmmeister hat das Schwimmbad zugemacht. Das war echt, echt, echt, echt cool. Wenn der Schwimmkurs aus war, sagte Anton: „Feierabend!“. Dann hat der Anton die Kiste geholt und ich bin alleine reingesprungen. Ich brauche keine Hilfe! Coooooooo.

Ich habe das Bronze-Abzeichen gemacht. Ich habe den Boden berührt.

Nach dem Baden gehen wir duschen und das ist witzig.

„Ab ins Kinderbecken!“ sagte Anton.

Die Möglichkeiten, sowohl in der Schule gerade Erlebtes als auch Erinnerungen vom vorherigen Tag aufzuschreiben, werden in den ersten beiden Texten deutlich und zeigen, dass Valentin selbstständig auswählt,

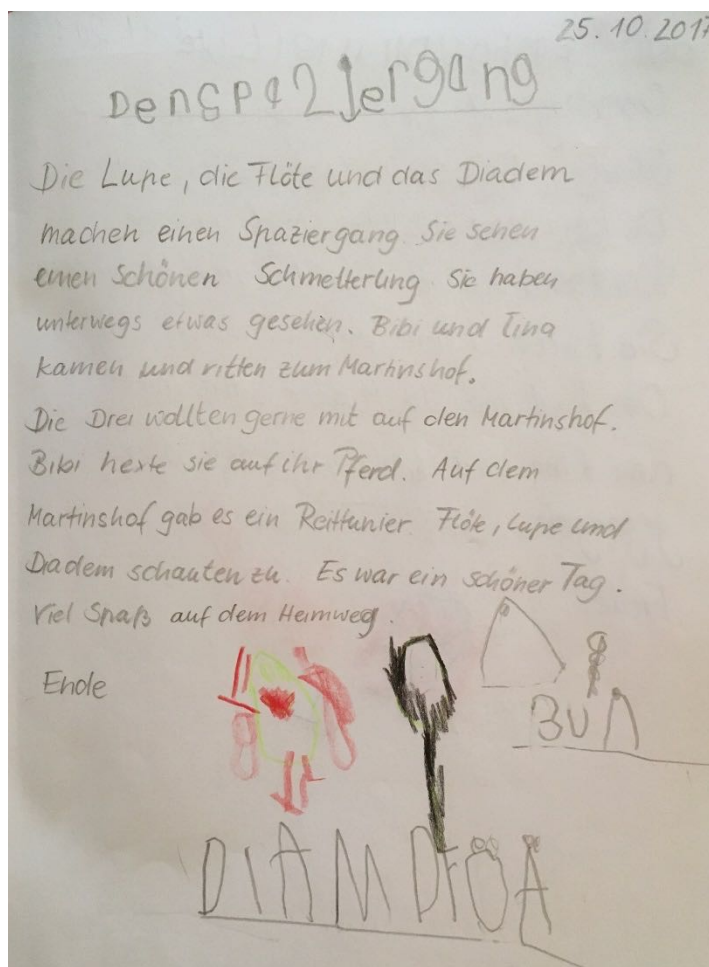
was er schriftlich festhalten möchte. Die Chance, sein Erlebtes zu reflektieren und zu bewerten wird im zweiten und dritten Text deutlich (z. B. Das war gut.). Seine Begeisterung zeigte Valentin im Herbst insbesondere durch das gedehnte Sprechen von Wörtern wie „Cooooool.“ und fand es interessant zu sehen, dass die Skriptorin dazu in der Lage war, das auch „schriftlich“ festzuhalten. Dass Valentin bereits im September im Präteritum diktierte, zeigt, wie sehr er sich inzwischen in den Diktier-Schreibsituationen konzeptionell schriftlich äußert; ein Grad an sprachlicher Komplexität, die bislang nur in diesen Diktier-Schreibsituationen erreicht wird.

In seine Tagebucheinträge bindet er wörtliche Rede ein (insbesondere im dritten Text, aber auch das „Achtung!“ im ersten Text). Während dem Diktieren markiert er seine Äußerungen (gemäß der medialen Mündlichkeit) (noch) stark prosodisch und zeigt dadurch eine hohe Motivation und persönliches Involviertsein (z. B. Ausruf „Achtung!“ aber auch „Cooooool.“).

Im Sitzkreis und mit seinen Eltern genießt er es, zunehmend selbst seine Texte zu präsentieren. Durch den persönlichen Bezug erhält er einen differenzierten Einblick in die Textform „Bericht“. Zudem sammelt er Erfahrungen mit der memorativ-konservierenden sowie der selbstreflexiven Funktion von Schrift. Nicht nur sein Text wird in Schrift „konserviert“, sondern in diesem Fall sogar Texte zu persönlichen Erlebnissen und seiner Erinnerung daran. Zukünftig wird es darum gehen, ihn auch im Verfassen fiktiver Texte zu begleiten. Die Schrift gewinnt für Valentin immer größere Bedeutung. Es gelingt ihm, selbstständig Worte und kurze Sätze abzuschreiben. Mit Freude und intensiv gestaltete er die Klassenzeitung mit, indem er Texte am PC abschrieb.

4.2.2 (Fiktive) Geschichten zu Reizgegenständen

Reizgegenstände (in Anlehnung an Reizwortgeschichten), die von den Kindern haptisch, visuell und verbal erfahren werden können, haben sich für einige Kinder als geeignet erwiesen. Johanna nimmt sich dieser Aufgabe gerne an und schreibt inzwischen die Überschriften ihrer Geschichten selbst.



Johanna ist 8 Jahre alt, sehr redegewandt und hat viel Fantasie. Es kommt jedoch während des Erzählens zu Gedankensprüngen. Aufgrund einer visuellen und motorischen Einschränkung ist das selbstständige Schreiben eine enorme Herausforderung. Mit Hilfe des diktierenden Schreibens kann sie ihre Gedanken und Geschichten fixieren (Verdauierung, Ehlich 1994). Johanna genügt es, 2-3 Gegenstände aus der Geschichtenkiste auszuwählen, um sich eine Geschichte auszudenken. Dabei ist es wichtig, als Skriptor(in) das Schreibtempo zu versprachlichen und so ihren Gedankenfluss zu verlangsamen, um extreme Gedankensprünge zu vermeiden.

Johanna greift in dieser Geschichte zu Beginn der Arbeit mit dem diktierenden Schreiben auf bekannte Texte (Bibi und Tina) und dortige Muster zurück. Die Intertextualität, dass „Schreiben immer in Korrespondenz mit Vorgefundenem“ (Dehn et al., 2011, S. 8) steht, wird hier besonders deutlich. Die Geschichte ist von Wiederholungen (Zeile 3 und 4), Gedanken- und Zeitsprüngen (Zeile 4 und 5 sowie weitere) geprägt. Sie verwendet ab Zeile 5 jedoch konsequent das Präteritum als Erzähltempus. Die emotionale Bewertung des Tages am Ende „Es war ein schöner Tag.“ stellt für Johanna keine besondere

Abb. 2: Der Spaziergang

Herausforderung dar. Nicht nur Johanna, sondern auch andere Kinder markieren insbesondere den Schluss ihrer Texte (s. Abb. 2 und 3 „Ende“, andere diktieren „Das war’s“ oder „Fertig“). Diese Schlussmarkierungen zeigen, wie stark die Kinder die Diktier-Schreibsituation als besonderen Rahmen und somit ihrer konzeptionell schriftlichen Prägung annehmen. Schreibende markieren in ihrer Schreibhandlung den Schluss auf vielfältige Weise. Im diktierenden Schreiben gilt es, ihn (aus Sicht der Kinder) zu versprachlichen. In-

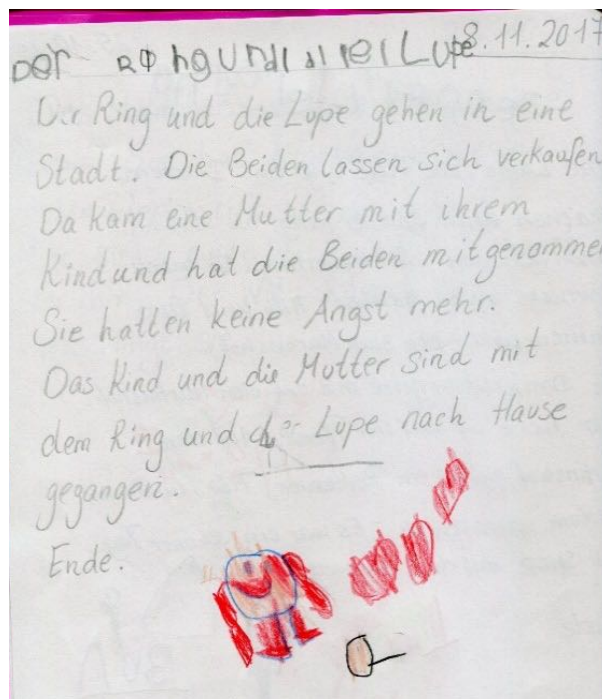


Abb. 3: Der Ring und die Lupe

noch verkrampft. Sie kann Geschehenes leicht wiedergeben und beschreiben, fantastische Ereignisse zu ersinnen strengt sie an. Auch Reizbilder und -gegenstände helfen ihr nicht, Geschichten zu formulieren. Aus diesem Grund diktiert sie meist Geschehenes, dennoch stellt sie sich mit der Sonderschullehrerin gelegentlich der großen Herausforderung von Geschichten mit Reizgegenständen.

Das von Marta verwendete Präteritum stellt für sie keine sprachliche Herausforderung dar. Dieses konzeptionell schriftliche Tempus ist ihr aus gelesenen Texten vertraut. Dass sie wörtliche Rede in ihre Geschichte einbaut, dort nach der Befindlichkeit des Rings fragte und sich aus dem Dialog eine Aufgabe für den Hüpf-

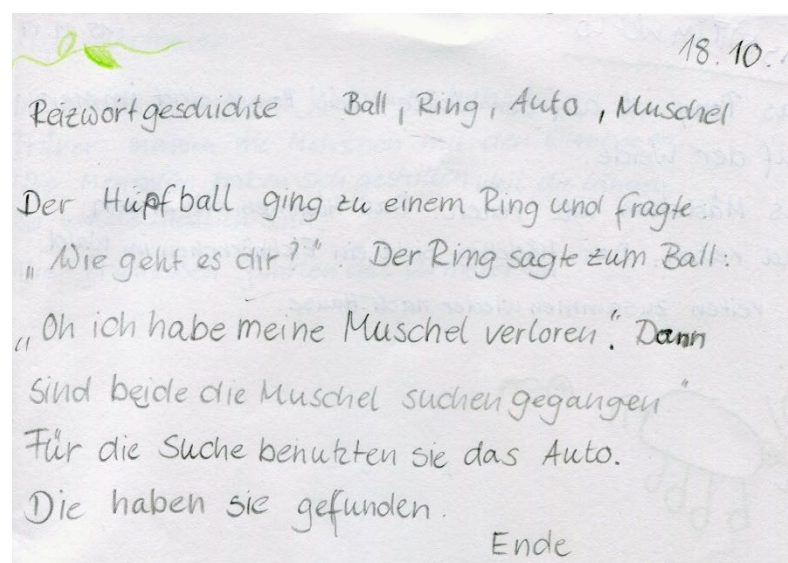


Abb. 4: Hüpfball und Ring

wieweit Kinder hier eine Entwicklung vollziehen, ob sie im Verlauf ihrer Schreib- und Diktierentwicklung Schlüsse anders markieren, wird ein Fokus unserer zukünftigen Beobachtungen sein.

Der Reizgegenstand Lupe fasziniert Johanna seit mehreren Wochen. Immer wieder bindet sie die Lupe in ihre Geschichten ein und zeichnet sie. Diese Geschichte enthält zwar noch Zeitsprünge, jedoch keine Gedankensprünge und Einschübe aus ihr bekannten Geschichten mehr. Sie erzählt die Geschichte der Gegenstände fokussiert. Diese Entwicklung setzt Johanna in den folgenden Wochen fort, wählt meist den Ring und Lupe als Gegenstände und diktiert verschiedene Geschichten, die sie anschließend illustriert.

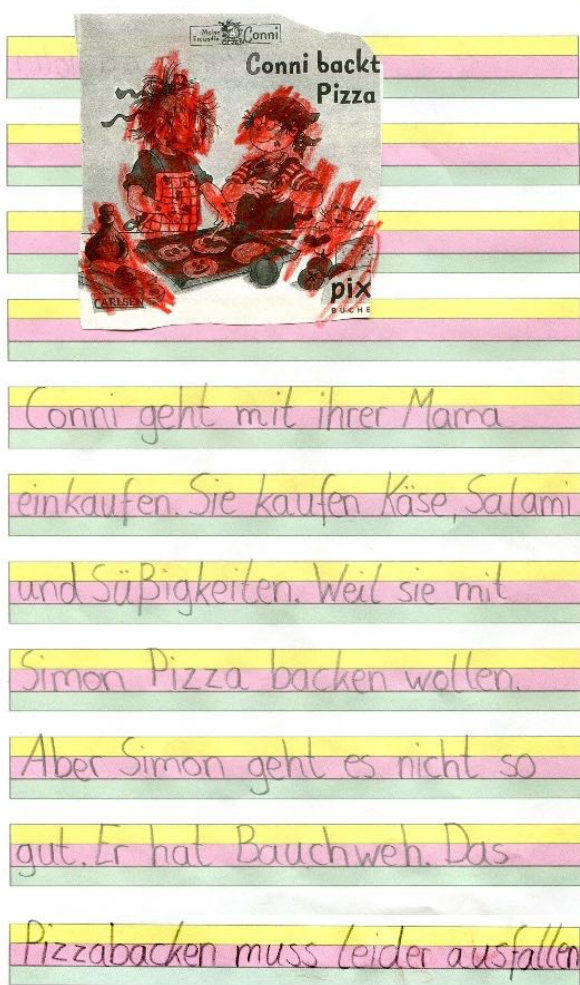
Marta ist 8 Jahre alt, lächelt fast immer und ist schnell zu begeistern. Sie spricht kaum, der Förderbedarf liegt im Bereich Sprache vorrangig auf pragmatischer Ebene. Es gilt zu erarbeiten, wie man Sprache situativ nutzt, seine Gefühle ausdrückt, Bedürfnisse äußert. Sie erledigt schriftliche Aufgaben mit viel Ehrgeiz. Dabei benötigt sie noch Unterstützung, um Zeilen im Heft und Wortgrenzen einhalten zu können. Im Schreibprozess wirkt sie

beeindruckend. Selbst würde Marta so sprachlich aktuell nicht interagieren. Durch ihre hohe Lesekompetenz ist ihr der Geschichtenverlauf sowie die wörtliche Rede aus gelesenen Geschichten vertraut. Sie wendet diese Muster im Beispiel oben auf eine eigene fiktive Geschichte auf der Basis von Reizgegenständen an. Auch Marta nutzt (ebenso wie Johanna) die Markierung „Ende“, um ihre Geschichte und die Diktier-Schreibsituation abzuschließen.

4.2.3 Schreiben zu individuell bedeutsamen Reizbilder

Kindern, für die die Reizgegenstände einen zu hohen Abstraktionsgrad darstellen, bieten die Pädagog(inn)en Reizbilder an, die für die Kinder persönlich bedeutsam sind, mit denen sie vertraut sind oder die an Geschichten anknüpfen, die den Kindern bereits bekannt sind.

Michaela ist 9 Jahre alt und lernt im 3. Jahr. Am Ende des 2. Schuljahres hat sie lesen gelernt. Selbst schreiben empfindet sie noch als sehr anstrengend. Ein aktueller Förderbedarf liegt darin, ihre Gefühle zu erkennen und zu verbalisieren. Sie liebt Routinen, die sich auch in ihrer Vorliebe für Geschichten von „Conni“ widerspiegeln. Aus diesem Grund wurden Reizbilder aus ihrem Interessenfeld gewählt, um Michaela zum Diktieren zu motivieren. Zunächst bleibt sie nahe bei den Geschichtenverläufen der Originalbücher und CDs. Nach und nach fließen ihre Erfahrungen und Freunde in ihre Geschichten ein. Die durch ihre Schulbegleitung verschriftlichten Geschichten liest sie gerne noch einmal und stellt sie stolz in der Klasse vor.



Michaelas Stärke im auditiven Gedächtnis zeigt sich u. a. darin, dass sie gehörte Geschichten (wie hier Conni backt Pizza), aber auch Lieder, nach einmaligem Hören wiedergeben kann. Am Tag der Diktier-Schreibsituation geht es Michaela nicht gut, sie fühlt sich unwohl, ist aber dennoch bereit dazu, mit ihrer Schulbegleiterin eine Geschichte „zu schreiben“. Vermutlich spiegelt sich ihr eigenes Wohlbefinden im Verlauf der Geschichte, das so ganz anders ist, als die Vorhersehbarkeit der „Conni-Welt“. Im Original backen beide erfolgreich eine Pizza. Mit Blick auf ihr Förderziel im emotionalen Bereich stellt diese Geschichte einen wichtigen Meilenstein in Michaelas Entwicklung dar. Auch wenn es ihr an diesem Tag noch nicht gelang, ihr Wohlbefinden und ihre Gefühle einzuordnen und zu verbalisieren, ermöglicht ihr das „Schreiben“ der fiktiven Geschichte doch, das Potential des Ausdrucks von Gefühlen zu erfahren. „Das Pizzabacken muss leider ausfallen.“ Es bleibt offen, ob Simon und Conni das bedauern, deutlich wird jedoch, das Wohlbefinden eines Akteurs hat Folgen für den weiteren Verlauf der Geschichte. Der geschriebene Text ist für Michaela eine Möglichkeit des Selbstausdrucks; sie sammelt Erfahrungen mit der selbstreflexiven Funktion von Schrift.

Abb. 5: Conni backt Pizza

5. Erfahrungsreflexion und Konsequenzen für die Schulpraxis

Die Erprobung des diktierenden Schreibens in einer inklusiven Grundschule erwies sich trotz der Herausforderung einer häufigen oder wie bei Valentin sogar regelmäßigen Eins-zu-Eins-Interaktion als praktikabel. Die Kinder waren initiiert durch das Diktieren interessiert an Schrift und Schriftsprachlichkeit. Im Diktieren konnten die Kinder Kompetenzen zum Ausdruck bringen, die bislang verborgen waren.

In unserem Pilotprojekt zeigte sich, gerade bei Kindern mit zugewiesenem Förderbedarf in der sogenannten geistigen Entwicklung und bislang keiner selbstständigen Möglichkeit, Gedanken und Geschichten schriftlich zu fixieren, dass das diktierende Schreiben weit über die Situation des Diktierens hinaus wirkte. Die Verdauerung (Ehlich, 1994) des entstandenen Textes führte zu vielfältigen konzeptionell schriftlich

geprägten Interaktionen mit Mitschüler(inne)n, weiteren Pädagog(inn)en und den Eltern. Die memorativ-konservierende Funktion (Merz-Grötsch, 2010) bewirkte das Erleben der kommunikativen Funktion von Geschriebenem. Die Kinder erfuhren, dass in der Schule Erarbeitetes auch mehrere Stunden später und gar am Abend, an einem anderen Ort, noch genauso vorhanden war und von anderen gelesen wurde. Natürlich beginnt die ästhetische und leseverstehende Auseinandersetzung mit dem Text erst und ist nur durch das laute oder leise Lesen nicht zwingend bereits vorhanden, jedoch hatte bereits das Erleben der Verdauerung der Texte eine große Auswirkung auf die Motivation der Kinder. Inzwischen nutzen einige Kinder ihre eigenen Texte als Lesebuch und beginnen, ihre eigenen Texte zu erlesen oder lernen sie auswendig, um sie „vorzulesen“ (hierzu auch Hendl, 2017). Neben den oben genannten Zielen, die Kinder von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, vom Diktieren zum selber Schreiben zu begleiten und sie in der Ausgestaltung der Schreibzeit zu unterstützen, konnten wir auch eine Weiterentwicklung der mündlichen Sprachfähigkeiten beobachten, die es zukünftig genauer zu untersuchen gilt.

In dem zweiten Transkriptausschnitt sowie den Erfahrungen, die wir in den weiteren Diktier-Schreibsituationen sammeln konnten, wird die Bedeutung des Mitsprechens der Skriptorin deutlich (hierzu bereits Merklinger, 2010 für Kinder im Vorschulalter). Die für das medial Schriftliche typische Verlangsamung bietet unserer Meinung nach großes Potential (gerade) für Kinder mit zugewiesenem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung und/oder artikulatorischen Schwierigkeiten.

Das analysierte Transkript einer Diktier-Schreibsituation gab den Skriptor(inn)en erste Einblicke in die Herausforderung, vor der Kind und Skriptor(in) stehen. Zu den weiteren Texten liegen keine Audiographien vor. Aufgrund der vorherigen Reflexion der Rolle der Skriptor(inn)en ist zu vermuten, dass Modellierungen sich auf Morphologie und Syntax beschränkten, dass Überarbeitungen erkannt wurden und nicht in den Inhalt eingegriffen wurde. Im Vergleich zwischen Kindern mit und ohne zugewiesenen Förderbedarf wurde im Austausch mit den Skriptorinnen und Skriptoren deutlich, dass die Skriptor(inn)en laufend zwischen sprachlicher Förderung (Modellierung) und der Freiheit des Autors bzw. der Autorin abwägen müssen.

Die ausgewählten diktieren Texte zeigen die vielfältigen Foki, die die Skriptor(inn)en und die Kinder in den Diktier-Schreibsituationen verfolgen bzw. realisieren. Gerade die kontinuierliche Anwendung des diktierenden Schreibens eröffnete für diese Kinder das besondere Potenzial, eine Haltung des Schreibens zu entwickeln (langfristiges Ziel: das selbstständige Schreiben) und führte zu einer deutlichen Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit. Neben dem Lerntagebuch, das in den Klassen, in denen diese Pilotstudie durchgeführt wurde, bereits allen als Medium zur Selbstreflexion zur Verfügung stand, haben inzwischen auch Kinder mit besonderen Förderbedarfen ein freies Schreibheft, durch das sie sich als Autor(inn)en fiktiver und autobiografischer Texte erleben können. Das diktierende Schreiben wurde in mehreren Klassen der inklusiven Grundschule etabliert, so dass es für alle Kinder (insbesondere die, denen Schreiben noch große Mühe bereitet) Normalität geworden ist, eine Pädagogin oder einen Pädagogen zu bitten, ihren Text zu verschriften. Auch für Kinder, die noch sprachliche Schwierigkeiten im Mündlichen haben, wird das diktierende Schreiben zur Gestaltung einer komplexen sprachlichen Situation genutzt, um so z. B. die Artikulation zu präzisieren und um die morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten zu erweitern. Kinder, die gerne Texte verfassen, sich aber vom Schreiben abschrecken lassen, bietet das diktierende Schreiben eine gelegentliche Entlastung.

6. Ausblick

Ausgehend von diesem Praxisprojekt gilt es nun, für die weitere Arbeit an dieser und anderen Schulen die Schreibaufgaben weiter in den Blick zu nehmen. Das Schreiben zu Vorgaben (Dehn et al., 2011) bietet über die hier vorgestellten freien Schreibaufgaben und das Schreiben zu Reizbildern und -gegenständen Chancen, literarische Kontexte zu schaffen, von denen ausgehend die Kinder eigene Texte diktieren. Weitere Interaktionsanalysen von Diktier-Schreibsituationen und longitudinale Erhebungen sollen dazu dienen, sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Modellierung bzw. der Bedeutung der Freiheit in den Formulierungen des Autors/der Autorin auseinanderzusetzen.

Das diktierende Schreiben bietet nicht nur im Vorschulalter, sondern für Schreibanfänger(innen) unabhängig vom Alter das Potenzial, Erfahrungen mit medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit zu sammeln und seine eigene Schriftsprachlichkeit zum Ausdruck zu bringen, auch wenn dies eigenständig (noch) nicht möglich ist. Es kann somit einen Beitrag zur kulturellen Teilhabe leisten.

Im Anschluss an dieses Praxisprojekt ist eine Studie geplant, in der die Diktier-Schreibgespräche videografiert werden, um die Rolle des Skriptors/der Skriptorin untersuchen zu können und auch Blickbewegungen und Gesten während des Diktierens (Kind) und Schreibens (Skriptor(in) und/oder Kind) berücksichtigen zu können. Die Videos könnten dann auch in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden. Um das diktierende Schreiben über die Erprobung hinaus Kindern regelmäßig als Angebot zur Verfügung zu stellen, über geeignete Schreibansätze zu informieren und die Rolle des Skriptors/ der Skriptorin zu reflektieren, ist eine Schulung der Sonderpädagog(inn)en und Schulbegleiter(innen) denkbar. Da die Texte der Kinder häufig recht kurz sind, wäre es aber auch für Kinder in Klassen, die nicht (kontinuierlich) auf eine/n (pädagogisch ausgebildeten) Schulbegleiter(in) oder Sonderpädagog(inn)en zurückgreifen können, denkbar, das diktierende Schreiben durch den/die Klassenlehrer(in) anzubieten.

Notwendig ist unserer Erfahrung nach allerdings eine differenzierte Auseinandersetzung der Skriptor(inn)en mit der ‚theoretischen Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ (Merklinger, 2010, S. 11). Neben den vorliegenden Daten können zukünftig Transkriptausschnitte und Videoaufnahmen von Diktier-Schreibsituationen in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden, um pädagogische Fachkräfte in das diktierende Schreiben (auch mit Kindern mit zugewiesenem Förderbedarf) einzuführen. Eine Überarbeitung als solche zu erkennen und nicht in Inhalte einzugreifen stellt eine Herausforderung an die Skriptorin bzw. den Skriptor dar, die vorab und immer wieder zu thematisieren ist. Darüber hinaus sind für die Schulung als Skriptor(in) unserer Erfahrung nach Reflexionen eigener Diktier-Schreibsituationen erforderlich. Diese sind auf der Basis von Videoaufnahmen oder Beobachtungen denkbar und könnten auch als kollegiale Beratung gestaltet sein.

Literatur

- Booth, T & Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen. Praxisbuch. Weinheim: Julius Beltz.
- Christensen, T. & Hüttis-Graff, P. (2013). Diktieren zum Bilderbuch – Sprachliches Lernen im Rahmen von Inklusion. In F. Hellmich & K. Siekmann (Hrsg.), Sprechen, Lesen und Schreiben lernen. Erfolgreiche Konzepte der Sprachförderung (S. 56-93). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Dehn, M. (1996). Einleitung: Elementare Schriftkultur. In M. Dehn, P. Hüttis-Graff & N. Kruse (Hrsg.), Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept (S. 9-14). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Dehn, M. (2009). Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext. In B. Hoffmann & R. Valtin (Hrsg.), Projekte. Positionen. Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: DGLS, 154-175.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer
- Ehlich, K. (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Halbband (S. 18-41). Berlin: de Gruyter Verlag.
- Feilke, H. (2006). Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Hrsg.), Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten (S. 13-30). Frankfurt am Main: Books on Demand.
- Günther, W. (2013). Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Hendl, H. (2017). Frühe Förderungen Unterstützter Kommunikation. Leben mit Down Syndrom, 85, 24-33.
- Hennies, J. & Ritter, R. (2014) (Hrsg.). Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Freiburg: Fillibach bei Klett.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In G. Hartmut & L. Otto (Hrsg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband (S. 587-604). Berlin: de Gruyter.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 35, 346-375.
- Kohl E.-M. & Ritter, M. (2010). Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.

- Merklinger, D. (2010). Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. *leseforum.ch*, 2, 1-18.
- Merklinger, D. (2011). Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Merklinger, D. (2012). Schreibenanfänger diktieren eigene Texte. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Merklinger, D. & Osburg, C. (2014): Diktierendes Schreiben als inklusiver Lernkontext. In A. Sasse, F. Dietz, Florian & G-P. Wind (Hrsg.), Lesen und Schreiben lernen in der inklusiven Schule (S. 78-104). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Merz-Grötsch, J. (2010). Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Kallmeyer.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016). Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim: Beltz.
- Ratz, C. (2013). Zur aktuellen Diskussion und Relevant des erweiterten Lesebegriffs. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 343-360.
- Ratz, C. (2012). Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie* (S. 111-132). Oberhausen: Athena.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, S. 6-16.
- Thamm, J. (1995). Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Warnecke, F. (2014). Kreatives Schreiben im inklusiven Unterricht. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik (S. 129-139). Freiburg: Fillibach bei Klett.
- Wieler, P. (2011). Mehrsprachige Kinder erzählen und schreiben zu einer Bilder(buch)geschichte und deren Multimedia-Adaption als Living-Book. In E. Apeltauer & M. Rost-Roth (Hrsg.), Sprachförderung. Von der Vor- in die Grundschule (S. 55-70). Tübingen: Stauffenburg.

Autorinnen

Barbara Geist, Jun.-Prof. Dr., ist seit 2017 Juniorprofessorin für Deutsch als Zweitsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Grundschuldidaktik Deutsch ebenfalls an der Universität Leipzig. Sie hat Klinische Linguistik an der Universität Bielefeld studiert und an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. in Germanistik (Schwerpunkt: Sprachdidaktik) promoviert. Derzeitig beschäftigt sie sich in Lehre und Forschung u.a. intensiv mit dem Schriftspracherwerb in heterogenen Lerngruppen (insbesondere Rechtschreibgespräche und diktierendes Schreiben).

Anja Feigl, Sonderschullehrerin und Montessoripädagogin, ist seit 2016 an der Evangelischen Jakobusschule Karlsruhe als Inklusionspädagogin tätig und arbeitet im Praxisprojekt mit Frau Dr. Barbara Geist intensiv zusammen. Zuvor hat sie mit ihren vier Kindern die Bildungssysteme in den USA und der Schweiz erleben dürfen sowie bis 2009 in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt soziale-emotionale Entwicklung in Halle (Saale) als Lehrerin gearbeitet. Bis 2004 hat sie an der Martin-Luther-Universität Halle (Saale) Lehramt an Förderschulen mit den Schwerpunkten geistige Entwicklung sowie sozial-emotionale Entwicklung studiert. Ihr liegt es am Herzen Methoden zu finden, mit welchen alle Schüler am Deutschunterricht teilhaben und darüber hinaus Motivation für das Schreiben entwickeln.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

« ATTENTION ! ATTENTION : LA VAGUE ARRIVE ! »

Accès à la langue écrite dans des cours d'allemand inclusifs : aperçu d'un projet de pratique

Barbara Geist et Anja Feigl

Chapeau

Comment faire en sorte que tous les élèves d'une classe inclusive participent à l'écriture de textes en tant qu'activité culturelle ? Cette question a été étudiée dans le cadre d'un projet mené dans une école primaire inclusive. Un dispositif de dictée à l'adulte (Merklinger, 2012) a été testé dans plusieurs classes durant six mois. Ce projet suit des enfants qui, au début de l'analyse, n'avaient qu'une expérience limitée, voire inexistante, de la production textuelle. L'article retrace le processus de création d'un texte pour lequel il existe une transcription de la situation de dictée à l'adulte. D'autres textes d'élèves montrent par ailleurs comment les enfants mettent à l'écrit ce qui compte pour eux. On observe que la dictée à l'adulte permet également aux enfants avec une déficience langagière ou cognitive d'avoir accès à la langue écrite, de faire l'expérience de la permanence de l'écrit, de se concentrer sur l'aspect formel de la langue et de développer leurs compétences en langue (écrite). Pour certains enfants, la dictée à l'adulte facilite – malgré le contexte temporel limité – le passage de l'écriture dictée à l'écriture autonome.

Mots-clés

écriture, inclusion, dictée à l'adulte, oralité, écrit

Cet article a été publié dans le numéro 2/2019 de forumlecture.ch

«ATTENZIONE, ATTENZIONE! ARRIVA L'ONDA!»

Approcci alla scrittura nelle lezioni collettive di tedesco: uno sguardo a un progetto pratico

Barbara Geist e Anja Feigl

Riassunto

Come si può riuscire a far sì che tutti i bambini delle classi inclusive partecipino alla scrittura di testi nel senso di un'attività culturale? Questa domanda è stata esaminata nel contesto di un progetto pratico in una scuola elementare inclusiva. La scrittura dettata (Merklinger, 2012) è stata testata in diverse classi nell'arco di sei mesi. Questo progetto si concentra sui bambini che all'inizio del processo di raccolta dei dati avevano avuto pochi o addirittura nessun contatto con la scrittura di testi. L'articolo offre una panoramica del processo di creazione di un testo per il quale è disponibile la trascrizione della situazione di dettatura e scrittura. Inoltre, altri testi degli allievi vengono utilizzati per mostrare come i bambini scrivono testi su aspetti significativi per sé stessi. È dimostrato che anche i bambini con limitazioni linguistiche e cognitive con la scrittura dettata hanno accesso alla scrittura, hanno modo di sperimentare la durabilità della scrittura, si concentrano sull'aspetto formale del linguaggio ed evolvono ulteriormente nella lingua scritta. Per alcuni bambini, nonostante il poco tempo, la dettatura costituiva un ponte tra la dettatura e la scrittura indipendente.

Parole chiave

Scrittura, Inclusione, Scrittura dettata, Oralità

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2019 di forumlettura.ch