

DIE LESE-HÖR-KISTE IN DER VORSCHULE

Handreichung



Aktualisierte Fassung, Mai 2025

Impressum

Herausgeber	Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Bildung Unterrichtsentwicklung Deutsch, Künste, Fremdsprachen / Fachreferat Deutsch (Grundschule) Dr. Anna-Maria Maclean Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg Tel: 040 / 428 63 6144 E-Mail: anna-maria.maclean@bsb.hamburg.de
Redaktion	Goethe-Universität Frankfurt/Main Institut für Jugendbuchforschung Dr. Astrid Henning-Mohr Norbert-Wollheim-Platz 1 60323 Frankfurt/Main Tel.: 069/798 33006
Druck + Koordination	Bücherhallen Hamburg Fachabteilung Schule Julia Maria Teichert Hühnerposten 1, 20097 Hamburg Fon: 040 / 42 606 127 E-Mail JuliaMaria.Teichert@buecherhallen.de www.buecherhallen.de
Stand	2025

Alle Rechte vorbehalten. Jegliche Verwertung dieses Druckwerkes bedarf - soweit das Urheberrechtsgesetz nicht ausdrücklich Ausnahmen zulässt - der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Herausgebers. Hamburger Schulen können die Handreichung über www.buecherhallen.de oder über Dr. Astrid Henning-Mohr beziehen.

Vorwort

Lese-Hör-Kisten für die Vorschule – ein Projekt zur Anbahnung des Lesens und des Schreibens

Kinder früh an Bücher und an das Lesen heranzuführen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schule. Dies ist eine Grundlage für jedes weitere Lernen. Aber wie soll das in der Vorschule mit Kindern möglich sein, die kaum Buchstaben kennen und weder lesen noch schreiben können? Über das Hören von Hörspielen und das parallele Betrachten des Bilderbuches kann Textverstehen entwickelt sowie Schriftlichkeit und Lesen angebahnt werden - darauf weisen Forschungsergebnisse der letzten Jahre hin. Diesen Erkenntnissen folgt das Konzept der Lese-Hör-Kisten für die Vorschule.

Lese-Hör-Kisten sind aus mindestens zwei Gründen wichtig:

1. Eine frühe Leseförderung ist elementar bedeutsam und zweifellos sinnvoller, als später zu „reparieren“ oder auszugleichen, was hier versäumt wurde. Dieses Prinzip galt bereits für das Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) und ist auch für das Sprachförderkonzept der Behörde für Schule und Berufsbildung bindend. Die Befunde von PISA haben die Bedeutung dieses Grundsatzes bestätigt. Deshalb ist auch wichtig, dass besondere Aufmerksamkeit bei dem Lese-Hör-Kisten-Projekt auf der Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und auch der Jungen liegt.
2. Für die Behörde für Schule und Berufsbildung sind die Bücherhallen Hamburg seit Jahren der wichtigste außerschulische Kooperationspartner bei der Leseförderung. Gemeinsame Maßnahmen sind seit längerer Zeit die Lesekisten für die Klassen 1 und 2 und der Bücherhallen-Führerschein für die Klassen 3 und 4. Jede dieser Maßnahmen ist spezifisch für die unterschiedlichen Altersstufen entwickelt worden. Ebenso bieten die Bücherhallen Hamburg den Service der Medienzusammenstellung zu einem bestimmten Thema bzw. der Zusammenstellung eines Klassensatzes an, welcher mit der der Kita- und Schulkarte für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte entliehen werden kann. Die Rahmenvereinbarung zwischen der BSB und den Bücherhallen Hamburg beinhaltet ein schlüssig aufeinander aufbauendes Maßnahmenpaket. Mit den Lese-Hör-Kisten als jüngstem Projekt ist auch der Vorschulbereich als fester Bestandteil einbezogen.

Das Projekt startete im Rahmen eines Pilotprojekts mit 4 Klassen im Februar 2008 und wurde von Anfang an wissenschaftlich begleitet durch Prof. Dr. Petra Hüttis-Graff (Universität Hamburg) und Prof. Dr. Daniela Merklinger (PH Ludwigsburg).

Inzwischen nutzen fast alle staatliche Grundschulen mit Vorschulklassen Lese-Hör-Kisten. Für die Lehrkräfte der teilnehmenden Vorschulklassen findet am Landesinstitut Hamburg eine zweiteilige verpflichtende Fortbildung statt, die die praktische Umsetzung des Projektes inhaltlich begleitet.

Die Nachfrage nach den Lese-Hör-Kisten ist groß, und die Rückmeldungen der Vorschullehrkräfte zeigen, dass sie den Griff zum Buch befördern und Wege zur Schrift öffnen.

Mein Dank gilt an dieser Stelle ganz besonders

- den Lehrkräften, die die Lese-Hör-Kisten bereits in ihren Klassen einsetzen, das Projekt aktiv begleiten und weiterentwickeln,
- Prof. Petra Hüttis-Graff, die das Konzept der Lese-Hör-Kisten entwickelt und mit Prof. Daniela Merklinger tatkräftig umgesetzt hat
- Dr. Astrid Henning-Mohr, die das Projekt übernommen hat, wissenschaftlich begleitet, medial fortentwickelt und Fortbildungsveranstaltungen durchführt,
- Frau Teichert und Frau Bahr von der Fachabteilung Schule der Bücherhallen Hamburg.

Dr. Anna-Maria Maclean

Fachreferentin für Deutsch
Behörde für Schule und Berufsbildung
Hamburg, 2025

DIE LESE-HÖR-KISTE IN DER VORSCHULE

Hinweise und Erläuterungen

1 Hörmedien als Brücke zum Buch	4
1.1 Vorschulische Bildung	4
1.2 Literale Praxis	4
1.3 Lesen lernen durch Zuhören	4
1.4 Hörgeschichten als Impuls für sprachliche Entwicklungen	5
2 Die Lese-Hör-Kiste	9
2.1 Die Hörmedien	9
2.2 Organisation im Unterricht – Checkliste	10
2.3 Kommunikative Hör-Kontexte	11
3 Die Auseinandersetzung mit Hör-Geschichten vertiefen	12
3.1 Was Kinder thematisieren	12
3.2 Denk- und Sprechräume eröffnen	13
3.3 Hör-Memorys mit Schrift	15
3.4 Anregungen zur gestaltenden Verarbeitung	16
4 Zugänge zur Schrift durch Diktieren	18
4.1 Kinder diktieren eigene Texte	18
4.2 Was Kinder in Diktiersituationen lernen können	19
4.3 Wie der Skriptor sprachliches Lernen unterstützen kann	22
4.4 Gestaltung von Schreibsituationen	26
4.4.1 Während der Freispielzeit ins Geschichtenheft diktieren	26
4.4.2 Schreibenanlass nach dem gemeinsamen Hören	27
4.4.3 Weitere Anlässe zum Diktieren	30
4.5 Bewährte Schreibaufgaben zu Hörmedien der Lese-Hör-Kiste	30
4.5.1 Zur Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte	30
4.5.2 Zur Königin der Farben	31
4.5.3 Zum Gröffelo	32
Hinweise und Links	34

1 Hörmedien als Brücke zum Buch

1.1 Vorschulische Bildung

Zahlreiche Untersuchungen zum Lesen belegen, dass zu viele Schüler in Deutschland die Schule ohne ausreichende Lesekompetenzen verlassen, vor allem Kinder aus schriftfernen Familien. Es ist belegt, dass in der Schule der Anschluss an die außerschulische Mediennutzung von Hauptschülern oft nicht gelingt, deren Lesesozialisation buch fern ist. Erfahrungen mit Geschichten machen Kinder heute nicht mehr allein mit Büchern, sondern auch in Fernsehfilmen, in Adventure-Games und mit Hörmedien. Obgleich ihre Lebenswelt insofern voll von Geschichten ist, wird die Kluft zum Deutschunterricht und seiner Buchorientierung oft nicht überwunden. Es gilt also Kinder schon früh zu einer breiten Mediennutzung zu führen und Brücken zum Buch und zu Schriftlichkeit zu bauen. Für Kinder im Vorschulalter bieten Hörmedien hierfür gewaltige Potentiale, gerade wenn man sie parallel zum Bilderbuch anbietet. Aus diesem Grund werden mit der Lese-Hör-Kiste zehn unterschiedliche Hörspiele mit dazugehörigem Bilderbuch angeboten: so gehört für die Kinder der Griff zum Buch und auch der Blick ins Buch von Anfang an zur Rezeption von Geschichten.

1.2 Literale Praxis

Vor der Schulzeit sind Hörspiele für Kinder ein besonders wichtiges Medium: In der Ravensburger Studie zu Mediennutzung im Kindergartenalter liegen bei der Frage nach dem Lieblingsmedium Hörmedien (Jungen 20%, Mädchen 31,6%) gleich nach dem Fernsehen (Jungen 42,5%, Mädchen 47,4%) und noch vor dem Buch (Jungen 22,5%, Mädchen 13,6%). Durch den Anstieg der Zugänge zu Streamingdiensten über Smartphone und Ipad sind zukünftig noch weitere Zuwächse zu erwarten. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass Hörspiele das erste Medium sind, über das Kinder relativ frei verfügen dürfen. Sie hören ihre Lieblingshörmedien zum Teil bis zu 100mal und manche können große Teile wörtlich mitsprechen. Manche Kinder konsumieren Hörspiele über einige Jahre intensiver und zeitaufwändiger als Bücher und lesen Bücher häufig erst nach dem Anhören der Geschichte (oder dem Ansehen des Films). Zu vermuten ist, dass auch der aktuelle Hörbuchboom für Erwachsene den kindlichen Konsum vom Hörmedien anregt: Die Leipziger Buchmesse zeigt, dass der Umgang mit Geschichten auf Hörmedien im Familienalltag eine wichtige literale Praxis geworden ist - für Kinder und Erwachsene (Hüttis-Graff 2010).

1.3 Lesen lernen durch Zuhören

Lesen lernen beginnt weit vor Schuleintritt und nicht erst mit dem Erlernen der Buchstaben und ihrer lautlichen Entsprechung oder mit der Entwicklung phonologischer Bewusstheit. Lesen lernen beginnt vielmehr mit dem Zuhören: wenn Kinder Gespräche verfolgen, wenn sie der Erzählung eines anderen lauschen, wenn sie Geschichten vorgelesen bekommen. Denn beim Zuhören entwickeln sie nicht nur Freude an Geschichten, sondern sie erwerben zugleich Fähigkeiten, die für das Lesen(lernen) zentral sind: sie lernen sich eine Situation und die beteiligten Personen vorzustellen, die nur mit Sprache dargestellt ist, sie lernen Erwartungen an die Handlungsfolge ausprägen und mit den Personen zu fühlen, über die erzählt wird. Das Zuhören bereitet somit den selbständigen Zugang zum Lesen vor (Dehn 2010; Hüttis-Graff 2008; Ulich 2003).

Verschiedene Untersuchungen am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich zeigen, dass das Hören von Hör-CDs und gelingende Sprach- und Leseentwicklung zusammenhängen:

Lust an Klang und Rhythmus der Sprache: Nicht nur das Hören von gereimten Hörspielen lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Sprache als Gegenstand (phonologische Bewusstheit). Gute Sprecher auf Hörmedien sind zudem Vorbild für die eigene Sprechgestaltung und Betonung beim Lesen.

Sprachentwicklung: Gerade das mehrfache Hören wohlgeformter gesprochener Schriftsprache fördert den Wortschatz, das unbewusste Erfassen grammatischer Strukturen, die Vertrautheit mit verschiedenen Texttypen und Geschichtenmustern sowie die für den Schriftspracherwerb zentrale Loslösung der Sprache vom unmittelbaren Handlungszusammenhang.

Lesemotivation: Freude an Hörgeschichten führt zur Neugier auf Geschichten und somit auch zur Lesemotivation. Selbst Drittklässler nutzen Hörmedien als Übergang zum selbständigen Lesen des Buches und verbleiben nicht beim Hören. Und die Lesefähigkeiten noch von lese- schwachen Achtklässlern steigerten sich, nachdem sie ein halbes Jahr lang mehrmals wöchentlich einem gestalteten Vorlesen zuhörten und über das Gehörte sprachen.

Textverstehen: Die emotionale Anteilnahme am Schicksal der Figuren fördert die Genussfähigkeit auch beim Lesen. Das Verstehen von Zusammenhängen, Figurenkonstellationen (Freund und Feind, Arm und Reich, der Dumme und der Schlaue, ...), Handlungsmomenten (Erwartung und Enttäuschung, Kampf und Versöhnung, Aufgabe und Suche, ...) und Bedeutungsmustern (Sieg des Guten, Bewältigung von Schuld, Verlust des Geliebten, ...) kann vom Zuhören auf das Lesen übertragen werden. Des Weiteren wird Textkohärenz und grammatisches Wissen quasi nebenbei erworben (Märchen im Präteritum o.ä.)

Diese förderlichen Wirkungen der Hörgeschichten sind umso größer, je mehr das Hören in kommunikative Zusammenhänge eingebunden ist.

Kinderstimmen aus Vorschulklassen der Schule Ratsmühlendamm:

Mina: „Am liebsten höre ich mit anderen zusammen!“

Sonja beim Ansehen des Bilderbuches: „Der Löwe, der nicht schreiben konnte. Das kann ich lesen.“ (Erwachsener: „Ja?“) „Ja, weil ich das als Geschichte doch höre in der Vorschule.“

Kinderstimmen aus Klasse 3 der Schule Ratsmühlendamm:

Lena: „Wenn man da was hört, dann kann man gucken, wie man es findet, und dann kann man das Buch dazu lesen.“

Tim: „Wenn man dann den Ansporn hat, dann hat man Lust, richtig das Buch zu lesen, wenn man davor die Geschichte gehört hat.“

Marek: „Beim kleinen Vampir habe ich zuerst gehört, ja, jetzt fang ich an zu lesen.“

Saskia: „Am Anfang hab’ ich mehr gehört. Und dann hab’ ich mir die Bücher dazu geholt.“

1.4 Hörgeschichten als Impuls für sprachliche Entwicklungen

Sprachliche Fähigkeiten erweitern sich in Abhängigkeit von den Situationen, die regelhaft und als persönlich bedeutsam erlebt werden. Bereits vor der Schulzeit können die meisten Kinder einem Gegenüber verstehend zuhören und sich im Alltag fließend verständigen, sich Abfolgen und kleine literarische Formen merken, sie beginnen ihre Aufmerksamkeit auch auf die Form der Sprache zu richten (Abzählverse, Reimen) oder auch die Schrift ihres Vornamens zu erkennen (und schreiben). Zugleich aber unterscheidet sich das Sprechen der Kinder bereits in alltäglichen Kommunikationssituationen erheblich (Dehn u.a. 2011).

Geschichten nicht von einer anwesenden Person, sondern von einem unbekanntem Sprecher auf CD zu hören, stellt Vorschulkinder vor **neue sprachliche Herausforderungen**, denn im Unterschied zur dialogischen Alltagskommunikation können sie beim Hörspielhören Mimik und Gestik des Erzählers und die erzählte

Situation nicht sehen und auch nicht nachfragen. Kinder greifen deshalb beim Hörspielhören gern zum Buch, weil die Abbildungen ihr Hörverstehen unterstützen. Sie nutzen zur Bedeutungsgenerierung nicht nur Satzmelodie und – rhythmus, sondern in Hörspielen der Sprache hinzugefügte akustische Zeichen, die Kinder aus Filmen kennen (wie Hintergrundgeräusche, die Atmosphäre unterstützende oder die Erzählung strukturierende Musikeinspielungen). Und sie klären ihr Hörverstehen im Gespräch.

Gerade Kinder, deren sprachliche Fähigkeiten (im Deutschen) noch unsicher sind oder die bisher vor allem sehr einfache Spracherfahrungen gemacht haben (z.B. handlungsbegleitendes Sprechen) und kaum Kommunikationserfahrungen mit Bilderbüchern, sind auf akustische Kontexte in Hörspielen und auf unterstützende kommunikative Kontexte beim Hören angewiesen, damit sie die Geschichte besser verstehen (Andresen 2005; Hüttis-Graff 2010). Weil Hörspiele einen „durchkomponierten“ und zugleich vielfältigen sprachlichen Erfahrungsraum bieten, der Wiederholungen beinhaltet und auch vom Kind selbst gesteuert und bei Gefallen beliebig oft wiederholt werden kann, **regt das Hörspielhören zahlreiche sprachliche Fähigkeiten an**. Diese sollen hier benannt werden – v.a. mit Bezug auf die Hörmedien „Der Grüffelo“ und „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ aus der Lese-Hör-Kiste:

- **Laute differenzieren:** Beim Hörspielhören können Kinder lernen, einen Sprecher zu verstehen, den sie nicht kennen und sehen. Sie lernen die Satzmelodie der deutschen „Hochsprache“ kennen und verstehen (im Unterschied zum Dialekt/Soziolekt) und auch Reim und Rhythmus („Der Grüffelo“). Zudem können sie im Deutschen bedeutungsunterscheidende Laute differenzieren lernen (phonematisches Lernen).
- **Bedeutungen erschließen:** Wörter kann man in einer gesprochenen Fremdsprache ohne weitere Hilfe nicht ausgliedern. Beim Hörspielhören können Kinder mit Bilderbuch und unter Nutzung kommunikativer und akustischer Kontexte lernen, bedeutungstragende Einheiten zu identifizieren (semantisches Lernen). Sie erweitern ihren Wortschatz, den auch kulturell geprägten Gebrauch sprachlicher Wendungen in verschiedenen Kommunikationssituationen und Textformen, wie z.B. die Adjektiv-Nomen-Verbindungen beim Grüffelo (*schreckliche Zähne, knotige Knie, eine grässliche Warze, feurige Augen*), und können im Hörgespräch und beim Diktieren für sie neue, auch noch unanalyisierte Einheiten klären und erproben.
- **Aufmerksam werden auf die Form der Sprache:** Kinder können beim Hören auf komplexere sprachliche Kombinationen und Zusammenhänge aufmerksam werden (morphologisches Lernen), z.B. die auffälligen Zusammensetzungen *Fuchsspieß* oder *Schlangenspürree* im Grüffelo (Wortbausteine). Und sie spielen auch mit erfundenen Kombinationen: *Kutta, Butter, Butterbrot. Der eine heißt Butterbrot und der, der heißt Salamibrot*. Diese metasprachliche Bewusstheit ist grundlegend für das Lesen- und Schreiben lernen.
- **Formulierungen:** Kinder können von Hörmedien sprachliche Wendungen lernen (syntaktisches Lernen, Satzbildung, Zeitformen), wie z.B. Strukturen von Haupt- und Nebensätzen mit den im Deutschen spezifischen Möglichkeiten der Verbstellung (z.B. die Verbklammer in: *Die Maus spazierte im Wald umher*). Beim Zuhören und oft auch wörtlichen Mitsprechen lernen sie aus einfachen Fragen wie *Was ist das für ein Tier?* im Grüffelo und auch komplexeren wie z.B. *Wollen Sie mit mir im Fluss schwimmen und nach Algen tauchen?* mit Hilfsverb und Verbklammer (*Wollen ... schwimmen*), Höflichkeitsform (*Sie*) und Reihung in der Geschichte vom Löwen.
- **Literarische Muster:** Zudem können Kinder anhand der Hörgeschichten typische Muster von Erzählungen kennen lernen: bspw. Muster, die Handlungsfolgen anzeigen (*Am nächsten Tag ...*), Brieffloskeln (*Liebste Löwin!*), literarische Muster der Steigerung (im Buch vom Löwen auch grafisch

darstellt: „*Aber nein*“, *schrie der Löwe* bis zu „*Nein, nein und nochmals nein!*“) oder Bedeutungsmuster (z.B. klein und schlau siegt über groß und dumm).

- **Aussagen sind miteinander verbunden:** Kinder machen Erfahrungen, dass Texte einen Zusammenhang aufweisen (Kohärenz) und können Möglichkeiten für innertextliche Bezüge bspw. durch Bindewörter und Pronomen kennen lernen: „*Aber der Löwe hätte gerne gewusst, was das Nilpferd geschrieben hatte. Also kehrte er um ...*“, hier zugleich unter Verwendung des Konjunktivs „hätte“. Zudem können sie die Bedeutung der Erzählperspektive erkennen, die auf den ausgewählten Hörmedien mit den unterschiedlichen Perspektiven z.B. im Grüffelo von der Maus auch explizit thematisiert wird: *Wie dumm von dem Fuchs, er fürchtet sich so. Dabei gibt's ihn doch gar nicht, den Grüffelo.*
- **Ohne Kontext das Gemeinte sprachlich entfalten:** Kinder können beim Hören, im begleitenden Hörgespräch und in der anschließenden Kommunikation über das Gehörte lernen, Sprache zunehmend unabhängig vom direkten Kontext zu gebrauchen (Dekontextualisierter Sprachgebrauch). Dazu gehört unabhängig zu werden von Gestik und Mimik, wie sie es beim vom Telefonieren mit der Oma oder dem Freund kennen, statt auf das Gemeinte zu zeigen, was typisch ist für eine einfache, von Sprecher und Hörer geteilte, handlungsbegleitende Sprechsituationen, hören sie, dass das Gemeinte versprachlicht wird. So zeigen kleine Kinder anfangs auf das Gemeinte im Bilderbuch (*Da!* oder *Da ist die Maus!*), später sprechen sie z.B. über Gefühle und Gedanken der literarischen Figuren (*Ist die Maus dumm?*) oder über nicht sichtbare Handlungsfolgen (*Gleich kommt der Grüffelo!*). Diese Erweiterung ihrer Sprachfähigkeiten in Richtung auf einen stärker dekontextualisierten Sprachgebrauch, auf eine Sprache der Schriftlichkeit, wird aktuell in der Diskussion um Zugänge zu Bildungssprache hohe Bedeutung zugeschrieben (Dehn 2010; Hüttis-Graff u.a. 2010b).
- **Die Sprache an die Kommunikationssituation anpassen:** Kinder können von Hörmedien auch lernen, dass die Protagonisten ihre Sprache an die Situation anpassen (Kontextualisierung der Sprache): Das Nilpferd *musste* einen Brief für den fordernden und schreienden Löwen als König der Tiere schreiben, auf die Frage der Löwin hingegen antwortet er *leise und bescheiden*. Die mutige Maus spricht in Wörtern und Tonfall zuerst *höflich* mit ihren Fressfeinden (*Schrecklich nett von dir.*), wird dann aber *forsch* (*Den kennst du nicht?*) und spricht schließlich *verschmitzt* mit sich selbst (*Wie dumm von dem Fuchs!*). So spricht man im Stuhlkreis auch anders als mit dem besten Freund: es unterscheidet sich in Bezug auf die Länge und Abwechslung der Redebeiträge, auf das sprachliche Register und die Berücksichtigung z.B. gemeinsamen Wissens, aber auch geteilter Erfahrungen, Einstellungen und Vorstellungen.

Die Erfahrung der gleichzeitigen Dekontextualisierung und Kontextualisierung der Sprache können Kinder beim Hörspielhören, im Hörgespräch und beim Diktieren lernen zu differenzieren: in Bezug auf unbekannte Personen und fiktionale Kontexte.

Das Hören von Hörgeschichten trägt also nicht nur zur Sprachentwicklung bei, sondern es bereitet im Mündlichen auf Situationen der Schriftlichkeit vor: Kinder üben beim Hörspielhören Fähigkeiten, die basal sind für das Lesen(lernen) (s. 1.3) und für das Schreiben(lernen) (s. 4). Anhand des Bilderbuches, im Hörgespräch oder auch im nachträglichem Spiel (z.B. mit Fingerpuppen, s. 3.4) kann das Kind sein sprachliches Lernen und Verstehen sichern und vertiefen. Und beim Diktieren kann es die in der Erzählung gehörten Muster in einer Situation der Schriftlichkeit (nach)bildend auch fixieren. Im Folgenden werden die spezifischen Herausforderungen des Hörspielhörens und des Diktierens zu Hörgeschichten konkretisiert im Vergleich zu anderen sprachlichen Kommunikationsformen – mit den jeweils typischen situativen und personalen Bedingungen (s. Dehn u.a. 2011; Andresen 2005; Merklinger 2012):

Sprechen	 <p style="text-align: center;">Gespräch/Unterhaltung „Das mit dem Nilpferd!“</p> <p>Was „das“ ist, muss im Gespräch nicht benannt werden, wenn beide es wissen (z.B. geteilte Erfahrung einer Hör-Geschichte) oder wenn etwas Anwesendes gemeint ist (z.B. Abgebildetes). Auch sind Gesten und Mimik funktionale Gesprächshilfen. Angesichts der Möglichkeit zum Nachfragen sind schnelle Sprecherwechsel, Halbsätze, Andeutungen und kurze abwechselnde Mitteilungen konstitutive Merkmale dieses frühen Sprachgebrauchs. <u>Typische Lernprozesse:</u> Das Betrachten eines Bilderbuchs entwickelt sich vom Zeigen („Da!“) über das Benennen („Bär!“) zum Bezug auf eigene Erlebnisse („Sieht aus wie ...“) und zum Deuten von Gedanken und Gefühlen („Er sieht traurig aus!“).</p>	<p style="text-align: center;">Erzählung</p> <p>„Das Nilpferd sieht die Frau lesen.“</p> <p>Wenn ein Erzähler Zuhörern etwas Neues berichtet, muss er dies so genau beschreiben, dass der andere sich diese Situation genau vorstellen kann - oder unterschiedliche Hörer in einer Gruppe. Das erfordert vom Sprecher sprachliche Explizitheit, einen präzisen Wortschatz und die Konstruktion innertextlicher Bezüge. Vom Zuhörer wird die Fähigkeit entwickelt, eine allein sprachlich dargestellte fiktive Situation in der eigenen Vorstellung zu konstruieren – ggf. gilt es Nichtverstehen zu bemerken und genau nachzufragen. <u>Typische Lernprozesse:</u> Wenn ein Kind beim Telefonieren nur zuhört, wird es gefragt, wenn es auf Fragen nickt und zeigt, fragt der Hörer nach sprachlicher Explizierung, damit er das Gemeinte verstehen kann. Die Verständigung wird gemeinsam, im Dialog hergestellt und gesichert.</p> 
Zu-Hören und Sehen	 <p style="text-align: center;">Film & Fernsehen</p> <p>Beim Betrachten des Films Der Gruffelo kann das Kind nicht nur an der Sprache, sondern auch an Geräuschen und Musik hören und v.a. sehen, was gesprochen wird und wie es gemeint ist, weil es alltägliche Kommunikationssituationen deuten gelernt hat und sie auf Filmsituationen bezieht. Das fiktive Geschehen und das Gesprochene stützen gegenseitig das (insbesondere emotionale) Verstehen. Das Kind kann an sein Alltagsverstehen mit allen Sinnen anknüpfen und lernt filmische Mittel des Erzählens kennen (wie Schnitt und Perspektive). <u>Typische Lernprozesse:</u> Wenn der Fressfeind der Maus auftaucht, kann der Zuschauer ihr Erschrecken an ihren Bewegungen und Lauten, an der Musik und dem Filmschnitt bzw. der –perspektive erkennen. Auch ohne Sprachkenntnisse können Kinder vieles in Filmen verstehen – ihre Aufmerksamkeit ist auf die Deutung von Handlungen und nonverbalen Stimmungsanzeigern gerichtet.</p>	<p style="text-align: center;">Hörspiel und Bilderbuch</p> <p>Hörgeschichten zu verstehen erfordert genaues Zuhören, um allein anhand der Sprache (und ggf. der Geräusche und Musik) eine innere Vorstellung vom fiktiven Geschehen aufzubauen, ohne beim Erzähler nachfragen zu können. Das Bilderbuch zum Hören hilft beim Sprachverstehen, ersetzt es aber weit weniger als der Film – die Aufmerksamkeit wird auf die Sprache fokussiert, die von der aktuellen Situation abgelöst (Dekontextualisierung) und in die fiktive eingebunden ist (Kontextualisierung). <u>Typische Lernprozesse:</u> Kinder sprechen Wiederholtes mit der CD mit und prägen sich Wendungen ein. Sie reimen zum Gehörten und richten so ihre Aufmerksamkeit auf die Form der Sprache. Sie suchen die gerade zu hörende Stelle im Buch und vergewissern sich über ihr Verstehen auch im Gespräch. Durch häufiges Hören von Lieblingsgeschichten lernen Kinder, zunehmend mehr und genauer sprachliche Einheiten auszugliedern und zu verstehen. Sie differenzieren ihre Hypothesen über die Bedeutung des Gehörten und erproben gehörte Floskeln im Sprechen. Und sie entwickeln Hör- & Lesemotivation.</p> 
Schreiben	 <p style="text-align: center;">Mitschreiben als Verschriften <i>Das mit dem Nilpferd.</i></p> <p>Die Sekretärin früher notierte möglichst <i>schnell</i> das Diktierte. Um Gespräche zu untersuchen, schreibt der Forscher möglichst <i>genau</i> mit, was das Kind erzählt: z.B. auch Pausen, die (un)genaue Artikulation, den Dialekt, die grammatischen Fehler. Fragt der Erwachsene beim Erzählen nach oder gibt er Impulse, verändert er das vom Kind Gesprochene und der mitgeschriebene Text zerfiel in Einzeläußerungen. Das Kind führt dann einen Dialog (wechselt nicht zum Monolog wie beim Schreiben) und lernt sprachlich kaum Neues hinzu. <u>Typische Lernprozesse:</u> Schreibt der Erwachsene das Gesagte schnell mit, erfährt das Kind die Aufzeichnungsfunktion der Schrift und fühlt sich bestätigt, weil seine Äußerungen wertgeschätzt werden. Die Situation fordert aber nicht zu sprachlichem Lernen heraus.</p>	<p style="text-align: center;">Diktieren als Verschriftlichung DAS NILPFERD SIEHT DIE FRAU LESEN.</p> <p>Der Erwachsene schreibt das vom Kind Diktierte in einer Haltung der Schriftlichkeit auf: wörtlich, halblaut mitsprechend, rechtschriftlich und grammatisch korrekt (Merklinger 2012). <u>Typische Lernprozesse:</u> Der Lerner kann das Schreiben auf dem Papier verfolgen und seine Aufmerksamkeit auf Sprache als Gegenstand richten, gesprochene Wörter sehen. Er erfährt, dass Sprache (und nicht Inhalte direkt) aufgeschrieben werden. Er kann Buchstaben wiedererkennen und sein Sprechtempo dem Schreibtempo anpassen, also seine Artikulation kontrollieren und präzisieren (Silben, Laute). Beim Diktieren des eigenen Textes kann das Kind Zugänge zu Schriftlichkeit finden und implizit phonologische und grammatische Korrekturen erfahren – in einer funktionalen Situation.</p> 

2 Die Lese-Hör-Kiste

2.1 Die Hörmedien

Jede Lese-Hör-Kiste enthält zehn sehr unterschiedliche Hör-Geschichten auf CD mit dazugehörigem Bilderbuch. Die Vielfalt der ausgewählten Geschichten trägt den unterschiedlichen Medienerfahrungen der Kinder Rechnung. Befunde der Leseforschung besagen, dass literarische Figuren zentral für die Lesemotivation sind, die auch langfristig grundlegend für die Entwicklung von Lesekompetenz ist. Deshalb enthält die Lese-Hör-Kiste einige Geschichten mit Figuren, die Kinder aus anderen Medien kennen (z.B. aus bekannten Disney-Filmen). Über diese Medienfiguren werden auch jene Kinder von der Lese-Hör-Kiste angesprochen, die nicht aus leseaffinen Elternhäusern kommen, sondern bisher v.a. audiovisuelle Medien nutzen.

Zudem sind an Sachthemen orientierte Hörgeschichten enthalten, die insbesondere Jungen zum Griff nach Hörmedien anregen. Natürlich kann die Lese-Hör-Kiste von Kindern und Lehrkräften ergänzt werden um

- Lieblingsbilderbücher der Lerngruppe, die von der Pädagogin vorgelesen und dabei auf CD, Tablet oder Lesestift aufgenommen werden, damit Kinder sie selbstständig und wiederholt Hören können
- Bilderbücher, die in mehreren Sprachen vorliegen und vom Verlag oder mit Hilfe von Eltern z.B. auf einen Lesestift aufgenommen werden, sodass mit anderen Sprachen aufgewachsene Kinder die Geschichte auch auf Deutsch besser verstehen und sich aktiver am Hörgespräch beteiligen können.

Um die Lernpotenziale der Lese-Hör-Kiste auszuschöpfen, werden folgende Aktivitäten empfohlen:

- die gemeinsame Einführung in das Hören mit begleitenden Vorlese- oder Hör-Gesprächen – um dadurch eine aktive Hörkultur zu etablieren, das Hörverstehen zu unterstützen und das Interesse an den Geschichten zu wecken (s. 2.3),
- das Bereitstellen von Medienkombinationen aus Hörmedien mit Buch, damit Kleingruppen sie erneut und selbstständig hören und betrachten können (s. 3.1 und 3.2)
- Anschlussaktivitäten zur gehörten Geschichte, um das Verständnis zu vertiefen: Malen zur gehörten Geschichte oder visuelles oder szenisches Gestalten (auch mit Puppen; s. 3.4), Figuren-Memory mit Schrift (s. 3.3) oder diktierendes Schreiben (s. 4.)
- der regelmäßige Austausch über Hörerfahrungen und Produkte der Kinder zu den Geschichten sowie die Planung, welche Geschichte Kinder gemeinsam in Kleingruppen hören wollen.

Welche Lernpotentiale Hörmedien in solchen vorstrukturierten Umgebungen entfalten können, wird konkret anhand von Produkten der Kinder und zahlreichen Unterrichtshinweisen ausgeführt.

2.2 Organisation im Unterricht – Checkliste

Einführung der Lese-Hör-Kiste

- Inhalt der Kiste vorstellen (einige CDs anspielen)
- Selbständige Handhabung stärken: Wie funktionieren Discman, CD-Recorder und Kopfhörer?
- Ritualisierte Hörzeiten: Wann darf man hören?
- Regeln für verschiedene Hörkontexte vereinbaren: Wie kann man hören? (Kleingruppe, einzeln, Ort)
- Mediengebrauch anleiten: Wie gehen wir mit den Medien um?
- Verarbeitung des Gehörten: Diktieren und Malen ins Geschichtenheft – Nachspielen - ...

Vorstrukturierung des Raumes

- Alles hat seinen Platz:
 - Lese-Hör-Kiste
 - Discman
 - Kopfhörer (besser als kleine Ohrstecker) und Weichen für gemeinsames Hören (und evt. eine Schaltstelle)
 - CD-Recorder für den Gruppenraum
 - Memory-Spiele (à 15-18 Kartenpaare)
 - Geschichtenhefte
- Die Kinder wissen, wo sie was machen können.
- Die Kinder wissen, wen sie um Hilfe bitten können.



Thematisierung der Lese-Hör-Kiste in jedem Gesprächskreis

- Kinder erzählen von ihren Lieblingshörgeschichten oder von häuslichem Hören
- Kinder zeigen, was sie zu den Hörgeschichten produziert haben
- Die Lehrkraft liest vor, was Kinder zum Gehörten geschrieben haben
- Kinder verabreden sich zum gemeinsamen Hören
- Kinder stellen von zuhause mitgebrachten Geschichten für die Kiste vor – als Buch und CD

Einführung von Geschichtenheften

- Wie gestalten wir die Hefte? (Einband, Binnenstruktur: Mal- und Schreibseiten)
- Wie können die Kinder ihr Heft selbst finden? (Name/Nummer?)
- Wann darf man diktieren? (nach dem Hören; ritualisierte Zeiträume; Schreibplatz für Skriptorin und kindlichen Schreiber)
- Wie gestalten wir jede Schreibseite? (Sticker als Überschrift? Datum als Gedächtnisstütze?)
- Wie viel kann ich schreiben? (z.B. „2 Sätze“ oder 1 DIN-A5-Seite)

Eine lebendige Lese-Hör-Kultur in der Klasse pflegen

- Eine Ein-Tages-Ausleihe anregen – gerade für Kinder, die keine eigenen Hörmedien haben
- Zu jedem Sachthema ein neues Hörbuch&Buch in die Kiste stellen (z.B. Das magische Baumhaus)
- Vertiefende Anschlussaufgaben zu den Hörgeschichten bereitstellen (s. 3.4)

2.3 Kommunikative Hör-Kontexte

Wie im Umgang mit Bilderbüchern ist auch beim Hörspielhören die Erfahrung einer anregenden Gesprächskultur wichtig: Wenn Kinder dem Vorlesenden nicht nur still zuhören oder auf Fragen zum Text antworten (sollen), sondern eine aktive Rolle beim Verstehen des Textes erhalten, erwerben sie langfristig wichtige Verhaltensweisen im Umgang mit Geschichten. Und wenn sie in verschiedenen Kontexten hören können.

Was eine anregende Gesprächskultur beim Hören kennzeichnet

- Austausch von Wissen, Erfahrungen und Gedanken zum Gehörten in der Lerngruppe
- Anregung von inneren Vorstellungsbildern, die das Verstehen des Textes im Ganzen stützen
- Herstellung von Bezügen zwischen der fiktiven Geschichte und dem realen Alltagswissen

Gemeinsames Zuhören mit der ganzen Lerngruppe

Dieser Kontext ist gerade zur Einführung in eine neue Hörgeschichte wichtig, damit jedes Kind durch die Impulse der Pädagogin erleben kann, dass seine eigenen Gedanken und sein alltägliches Weltwissen bedeutsam für das Verstehen einer Hörgeschichte sind. Gezielt kann sie dabei Stopps an gesprächsanregenden Stellen des Hörspiels setzen sowie Bilder aus dem Buch oder szenische Verfahren zur Einfühlung in die Figuren und Situationen und zur Vertiefung des Hörverstehens nutzen (Hüttis-Graff u.a. 2010b).



Zuhören in Teams und kleinen Gruppen

Hörspiele können von Gruppen mit CD-Player im Nebenraum oder auf dem Flur, von Teams mit Kopfhörern mit Weiche gehört werden. Dabei können sie eigenständig ihre Höreindrücke vertiefen, selbständig Passagen auswählen oder wiederholen, das Buch ansehen und zur Geschichte malen. Solche Hörgruppen regen Kinder an, sich auch neuen Hörspielen zuzuwenden.

Einzelzuhören

Damit Kinder eigenen Vorlieben nachgehen können, sind zudem Situationen zum selbständigen Hören mit Kopfhörern zu schaffen. Wenn diese Möglichkeit täglich z.B. in der Freispielzeit angeboten wird und in die Handhabung eines Discmans und der Kopfhörer (große Lautstärke ist schädlich!) eingeführt wurde, entfalten CDs ihre Wirkung durch die beliebige Wiederholbarkeit – auch mit dem Buch oder beim Malen zur Geschichte.



Kreisgespräche über das Hören und über Hörmedien

Damit das Angebot der Lese-Hör-Kiste genutzt wird, sind immer wieder Gespräche über das Hören im Kreis wichtig: Berichte über besondere Hörerlebnisse, Präsentationen von Kinderarbeiten zu den Hörgeschichten, Anspielen besonderer Passagen, Organisation von Hörsituationen in Kleingruppen, Vorstellen von eigenen Hörmedien tragen dazu bei, dass Kinder Interesse am Hören entfalten und sich auch neuen Hörmedien zuwenden. Dazu tragen auch Angebote zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Figuren und Geschichten bei.

3 Die Auseinandersetzung mit Hör-Geschichten vertiefen

Grundlage für die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten zur Vertiefung von Hör-Erlebnissen und vielfältigen Erfahrungen mit Geschichten sind vielfältige Medien: die Hörmedien mit dem jeweiligen Bilderbuch, dazu passende Memorys mit Schrift, die als Spielmaterialien die Kiste ergänzen, von den Kindern zu gestaltende Geschichtenhefte sowie Figuren aus den Geschichten zur Bildgestaltung und zum Spielen. Für die Angebote zu den Hamburger Lese-Hör-Kisten in Vorschulklassen ist zentral, dass die Aufgaben inhaltlich an Medienerfahrungen der Kinder anknüpfen und Spielräume für die Entfaltung eigener Zugänge zu Geschichten, zu Schrift und Schriftlichkeit eröffnen – im Unterschied bspw. zu Wahrnehmungsaufgaben oder Zuhör-training. Es geht also nicht um das gezielte Training isolierter Anforderungen, sondern um vorstrukturierte Lernangebote, die das je individuelle Können der Kinder aufgreifen und Lernmöglichkeiten im Umgang mit Schrift anstoßen (Dehn 2010). Es gilt Freude an sprachlich vermittelten Geschichten zu wecken und zu vertiefen (Ulich 2003) und individuelle Zugänge zu elementarer Schriftkultur zu eröffnen: durch die Gestaltung regelmäßiger kommunikativer Hörsituationen und Herausforderungen zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Gehörten – in (Hör-)Gesprächen durch den Einsatz von mehrsprachigen Geschichten und dem ersten Zugang zur Schriftbedeutung u.a. durch Sprachmemory und Diktieren.

3.1 Was Kinder thematisieren

Drei Jungen hören mit einer studentischen Beobachterin im Nebenraum die Geschichte vom Grüffelo und blättern dabei im Buch. Als der Grüffelo schließlich vor der erschreckten Maus steht, wendet sie erneut eine List an: sie demonstriert dem hinter ihr gehenden Grüffelo, dass die (zuvor vor dem ausgedachten Grüffelo-Freund geflohenen) Tiere im Wald vor ihr davonlaufen. Als die Maus dann resümiert: „Was sagte ich dir? Alle Tiere im Wald haben Angst vor mir“ und ergänzt „Grüffelo-Grütze kann ich gut vertragen“, schließt der Erzähler: „Der Grüffelo schaute das Mäuschen an und floh!“. Hier beendet die Beobachterin (B) das Hören und leitet ein Gespräch ein. Die Kinder interessieren sich neben dem Handlungsverlauf vor allem für die Figuren: Die Kinder ergründen das *Verhalten der Figuren*: Hat die Maus gelogen oder nicht? Warum läuft der Grüffelo weg?

Danny: Die Maus hat doch alle angelügt, oder nicht? Die Maus gibts (wohl) und nicht der Grüffelo [lacht]. Dann ist er weg, er hat Angst, das fand ich so lustig. Aber warum ist eigentlich der Grüffelo weggerannt?

Konrad: Weil, weil die Maus Grüffelo-Grütze gesagt hat. (...) weil, er will ja nicht sterben.

Die Kinder versuchen die *Gefühle der Figuren* nachzuvollziehen: Hat der Grüffelo Angst vor der Maus? Und warum?

Konrad: Aber - wie soll die Maus ihn denn kriegen können? Weil, der Grüffelo ist ja st/viel stärker als die kleine Maus.

Die Kinder beschäftigt, welche Figur *gut oder dumm* ist.

Danny: Aber die Maus ist, äh, weißt du, was die Maus sich denkt? Die ist doch nicht dumm, die ist gut. Der Grüffelo ist dumm, oder? - Weil er hat ja Angst. Und die Maus nicht. Komisch, oder? Eigentlich müsste d/Angst, die Maus Angst haben, oder, Konrad?

Die Kinder üben sich also in Empathie und im Fremd-Verstehen, sie beschäftigt das äußere Verhalten und die Innenwelt literarischer Figuren. Sie bearbeiten anhand der Geschichten existentielle Themen von Angst

und Mut, Lüge und Wahrheit, Stärke und Schwäche, Dummheit und Schläue. Sie ziehen dazu ihr Vorwissen heran, hier die unterschiedliche Größe der Tiere - und immer wieder beschäftigt sie die Frage, ob das Gehörte Realität oder Fiktion ist: „*ob wohl den in echt gibts*“. Bezüge zu sich selbst finden die Kinder hier im Gespräch miteinander: Danny sucht immer wieder die Bestätigung seiner Deutungen von Konrad. In solchen Hörgesprächen lernen Kinder auch, dass andere möglicherweise ander(e)s über die Geschichte denken – und sie beziehen sich dabei stets auf das Gehörte (Hüttis-Graff 2008).

Bevor die Kinder selbständig lesen können, zeigen und entfalten sie in Hörgesprächen persönliche Bezüge zu Geschichten. Vorschulkinder sammeln dabei Erfahrungen mitentscheidenden Aspekten von Literatur, die eine wichtige Basis für die Entwicklung von Lesekompetenz darstellen und in der Schule in literarischen Gesprächen als Ausbalancieren von „Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug“ (Spinner) weitergeführt werden.

3.2 Denk- und Sprechräume eröffnen

Gute Gespräche über Hörspiele entstehen nicht naturwüchsig und lassen sich auch nicht direkt erzeugen. Aber es lassen sich Bedingungen für die Entstehung Gespräche benennen, die nicht auf der Oberfläche der Geschichte verbleiben, sondern die Bezüge und Gedanken der Kinder entfalten und damit die hinter dem Text liegende Bedeutung der Geschichte für die Kinder austauschbar machen (Hüttis-Graff u.a. 2010b). Den folgenden Gesprächsimpulsen liegt eine Haltung zugrunde, die von Neugier für die Gedanken der Kinder getragen ist. Sie ist jedoch nicht leicht umzusetzen, gerade wenn man Gespräche über Literatur selbst immer anders erfahren und erlebt hat, dass es nämlich um ‚richtig‘ und ‚falsch‘ geht und nicht um die gemeinsame Suche nach und Klärung von Verstehensweisen.

Wie eine interessante Gesprächskultur angeregt werden kann

Stopp an einer Stelle besonderer Offenheit oder Spannung, um ohne eine konkrete Frage die Vorstellungsbildung der Kinder anzuregen, unterschiedliche Hypothesen im Gespräch zu entfalten. Dazu kann man sich beim vorbereitenden Hören eine Notiz ins Bilderbuch machen. Statt nach dem Stopp eine Frage zu stellen, kann man zur Herausforderung eines Gesprächs auch mal eine Passage lesend wiederholen.

Bezug auf die Gedanken der Kinder: „*Jetzt haben wir etwa 10 Minuten von ... gehört. Ich möchte jetzt gern von dir wissen, welche Gedanken dir dabei durch den Kopf gehen/ gegangen sind.*“

Etwas zum Thema machen: „*Die Maus hat gesagt, der Grüffelo ist dumm. Was denkst du darüber?*“ Das bedeutet, man muss die Hörgeschichte (und ggf. auch die Kinder) gut kennen, um ein Thema oder ein „Problem“ aus der Geschichte aufgreifen zu können, das für die Kinder relevant ist und zu dem sie ihre Gedanken äußern wollen.

An Spontanreaktionen der Kinder anknüpfen, z.B. „*Danny, du hast da vorne eben gesagt: ‚Die lügen doch alle‘. Was denkt ihr darüber?*“ Auch wenn Kinder nonverbale Reaktionen auf das Gehörte zeigen, lässt sich dies gut aufgreifen: „*Hier gab es offenbar etwas Überraschendes. Worüber musstet ihr denn eben lachen?*“

Das eigene Verständnis von einer Kinderäußerung formulieren, ohne zu werten: „*Die Maus da hinten meinst du, ist gar nicht die Maus, von der das Grüffelokind gesprochen hat?*“ Solche Äußerungen sind dann schwierig, wenn Kinder Fehlverstehen nicht korrigieren. Dann führen provokative Äußerungen eher zur Klärung, z.B. „*Ist das wirklich nicht die Maus?*“

Als wenig voranbringend erwies es sich, Kinder nach Wortbedeutungen zu fragen, weil dies auf die Wortebene beschränkt und die Gesamtbedeutung aus dem Blick gerät. Oft lässt sich Schwieriges nebenbei klären oder wenn die Kinder selbst etwas nachfragen. Auch die Einforderung einer Inhaltswiedergabe in chronologischer Abfolge entspricht nicht dem Zugriff junger Kinder, denn sie richten ihre Aufmerksamkeit oft weniger auf die gesamte Handlungsfolge als vielmehr auf Ausschnitte des Gehörten und erarbeiten sich daran Kernaussagen, Formulierungen, Figurenkonstellationen, existentielle Themen. Wertungen des Erwachsenen könnten das Denken der Kinder einengen, weil sie dann denken, es gäbe nur eine richtige Verstehensweise für Geschichten. Stattdessen empfiehlt es sich, zu fragen, was den Kindern an der Geschichte wichtig war. Fragen danach, woher die Kinder eine Figur kennen, führen oft lediglich zum Aufzählen von Fernsehsendungen oder anderen Medien; ein inhaltlich vertiefendes Gespräch zum Gehörten kommt so nicht in Gang, weil stattdessen (stereo)typische Eigenschaften oder visuell Bekanntes in den Blick gerät. In Hörgesprächen mit Kindern gilt es also Abstand zu nehmen von solchen Fragen, die zum Abfragen werden, wenn der Erwachsene nur erfahren will, ob das Kind etwas weiß oder nicht. Vielmehr gilt es als Erwachsener (nach) zu fragen, weil man genauer wissen will, wie ein Kind etwas meint oder versteht.

Der Impuls der Pädagogin entscheidet also über die Art der Situation beim Hören! Nur wenn Lehrkräfte Interesse an den Kindern und ihrem Denken zeigen, wenn sie an deren Rezeption ansetzen und ihnen mit Impulsen Denkräume eröffnen, statt ihr Denken zu steuern oder etwas abzufragen, werden sie etwas von ihnen erfahren, werden sie mit interessanten Hör-Gesprächen und interessierten Kindern belohnt.

Wie literarische und sprachliche Lernprozesse unterstützt werden können

- Intensivierung und Verlangsamung der Rezeption, Fokussierung der Aufmerksamkeit, Versprachlichung von Gehörtem und Gedachtem und Wiederholung
- Bezug zu eigenen Erfahrungen ermöglichen - als Grundlage für Projektions- und Identifikationsprozesse
- Kontext-Informationen für das Verstehen geben, aber Bedeutungen offenhalten
- In sprachschwachen Lerngruppen die gehörte Szene sogleich mit Papp-Figuren nachstellen und die dargestellte Situation in der Lerngruppe gemeinsam versprachlichen – damit Kinder ihr Hörverstehen absichern und ihre Sprachfähigkeiten gemeinsam erweitern können

Die Auseinandersetzung mit den gehörten Geschichten kann auch durch folgende Angebote vertieft werden:

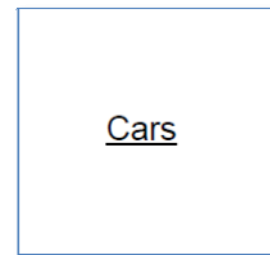
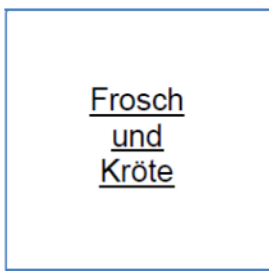
- Kinder basteln von den literarischen Figuren **Fingerpuppen** und spielen damit die gehörten Geschichten nach oder erfinden neue – auch durch die neuartige Kombination der Figuren. Dieses Angebot ist leicht vorzubereiten und für Kinder attraktiv in der Herstellung und im Gebrauch.
- Kinder spielen die Geschichten nach – im freien Spiel oder als **Aufführung** für andere Kinder oder die Eltern. Letzteres ist aufwändig, gerade wenn dabei jedes Kind eine wichtige und leistbare Aufgabe erhält.
- Singen und Lernen ausgewählter **Lieder** auf den Hörmedien – der Text kann für die Kinder auch in der Klasse auf ein Plakat aufgeschrieben und mit Piktogrammen für sie „lesbar“ gemacht werden. So machen sie Erfahrungen mit der Funktion der Schrift als Merkhilfe.
- Kinder erstellen zu zweit ein **Bild** von einer ihnen wichtigen Szene aus dem Hörspiel – die handlungsbegleitenden und –planenden Prozesse befördern die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Gehörten. Anschließend können die Kinder auch einen eigenen Text über diese Szene diktieren – möglichst mit räumlichem Abstand vom Bild, damit die Kinder das Gemeinte versprachlichen und im Text nicht direkt auf das Bild oder auf den gemeinsamen Vorstellungsraum verweisen.

3.3 Hör-Memorys mit Schrift

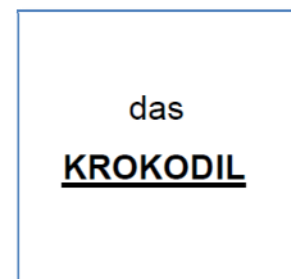
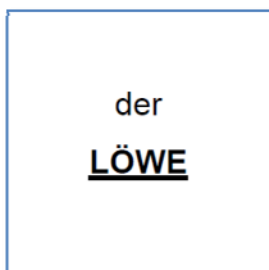
Die Lese-Hör-Kiste enthält Memorys mit Schrift, bei denen es um das Finden gleicher Bilder geht. Hier ist jedoch eine der Bildkarten von jedem Paar auf der Rückseite beschriftet. Man spielt so: Etwa 15-20 Kartenpaare werden zu Spielbeginn mit den Bildern nach unten auf dem Tisch ausgelegt. Zuerst dreht ein Kind eine Karte ohne Schrift um. Wenn es die zu dem Bild passende Karte sucht, kann es das Memory wie herkömmliche Memorys spielen. Manche Kinder aber suchen sich an der Beschriftung auf den Rückseiten der anderen Karten zu orientieren, weil dies die Gewinnchance erhöht – das Material fordert Kinder also zur Beachtung der Schrift heraus. Wichtig ist die Regel, dass sich die Spieler beständig abwechseln, auch wenn einer ein Paar gefunden hat, damit ein Kind durch Schriftorientierung nicht gleich alle Karten abräumen kann.

Das Besondere dieser Memorys ist, dass sie sich auf die Geschichten in der Lese-Hör-Kiste beziehen. Es gibt in der Lese-Hör-Kiste zwei Formen dieser Memorys:

- Auf einem Memory sind die **Cover der Hörmedien** abgebildet, so dass Kinder einen Überblick über die Titel in der Lese-Hör-Kiste erhalten. Wenn sie ein Bild aufgedeckt haben, können sie bei der Suche nach der zweiten Karte die Schrift auf dem abgebildeten Cover mit der Schrift auf den ausliegenden Karten vergleichen. Beim Umdrehen sehen sie dann eindeutig, ob die beiden Bilder gleich sind. Dieses Spiel ermöglicht also eine rein visuelle Orientierung.



- Das andere Memoryspiel enthält **(Tier-)Figuren** aus den Hörgeschichten (für zwei Kartensätze!). Diese Abbildungen enthalten selbst keine Schrift, so dass die Kinder bei der Suche nach der passenden Karte zur Sprachanalyse herausgefordert werden.



Die Bilder auf diesen Memorys bestärken zudem den inhaltlichen Bezug der Kinder zu den Geschichten:

Enes deckt das Krokodil-Bild (aus der Geschichte vom Löwen) auf.

Phil: *Krokodil.*

Enes: *Krokodil?*

Phil: *Der, der die Giraffe aufgefressen hat!*

Enes schaut Phil an, als hätte er einen Geistesblitz und lächelt.

Zugleich fordern Memorys mit Schrift die Kinder heraus, die Schrift zum Gewinnen zu nutzen. Erfahrungsgemäß regt das Spielen solcher Memorys die Kinder dazu an, ihre Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und gemeinsam die Schrift zu erkunden:

Konrad: *Arielle – A – A – A*
 Melvin: *Hier, zwei A's.*
 Konrad deckt die richtige Karte auf:
Ich hab mir das A vorne gemerkt.



Beobachtet man Kinder beim Spiel solcher Memorys mit Schrift, erhält man einen Einblick, inwiefern jedes die beschriftende Funktion der Schrift erkennt und wie es die Schrift nutzt, d.h. welche Schriftkenntnisse, welches Problemlöseverhalten und welches Lernverhalten in Bezug auf den Partner es zeigt. Oft äußern die Kinder dies in ihren Spielen:

Laura lacht, als sie das Arielle-Paar gefunden hat: *Haha, weil ich auch ein A gesehen hab.*

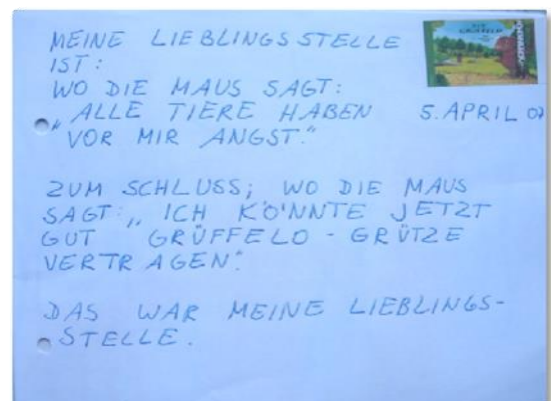
Antonia sagt: *Ich hab das mir gemerkt, wie Felix geschrieben wird.*

Wie die sozialen Hörsituationen ist das Memoryspielen also für die Kinder eine Lernsituation – und zugleich für den Pädagogen eine Chance zur Beobachtung ihres Lernens (Dehn 2010).

3.4 Anregungen zur gestaltenden Verarbeitung

In der Klasse können verschiedene Angebote bereitgestellt werden, damit Kinder sich mit den gehörten Geschichten vertiefend (oder auch begleitend) beschäftigen können:

- **Geschichtenhefte** ermöglichen Kindern, ihre Höreindrücke langfristig zu sammeln: als von ihnen gemalte, gezeichnete oder geklebte Bilder oder auch als von ihnen diktierte Texte zu gehörten Geschichten (s. 4.4.1 – mit Name und nummeriert, damit Kinder ihr Heft selbständig finden können). Indem sie ihre inneren Vorstellungen fixieren, wählen sie aus dem komplexen Hör- und Bildangebot für sie Interessantes aus und erfahren, dass sie flüchtige Gedanken dauerhaft fixieren und dass sie selbst oder andere ihre Bilder oder auch den genauen Wortlaut des Diktierten auch nach langer Zeit wieder zum Gegenstand der Betrachtung machen können.



- **Ausschneiden, Kleben und Malen:** Zum Ausschneiden bereit gestellte Abbildungen der literarischen Hörmedien-Figuren ermöglichen den Kindern, die Beziehungen zwischen ihnen oder die sie umgebende Situation auszugestalten – wie Kinder sie gehört oder im Bilderbuch gesehen haben oder wie sie sich etwas vorstellen, das sie im Bilderbuch nicht gesehen haben. Die folgenden Aufgaben unterstützen Kinder in dieser Entfaltung innerer Bilder und damit in der Darstellung ihrer Deutung von ihnen wichtigen Aspekten der Geschichten aus der Lese-Hör-Kiste - dies sind für das Lesen lernen wichtige literarische Fähigkeiten, die Freude an Geschichten wecken.
 - Nach dem gemeinsamen Hören und Betrachten des Bilderbuches: *Was passiert wohl zwischen den Seiten x und y in der Geschichte? Schneide die Figuren dafür aus, klebe sie so auf ein großes Blatt, wie sie zueinanderstehen, und male mit bunten Stiften rundherum, wie es dort rundherum aussieht!*
Die Möglichkeiten der Figurenanordnung auf dem Blatt (hochkant oder quergelegt) werden gezeigt, die unterschiedlichen Wirkungen versprachlicht: *Schauen sie sich an oder wenden sie sich voneinander ab? Sind sie nah oder fern? Schaut einer auf den anderen herab? ...*
 - Nach dem gemeinsamen Hören und Betrachten des Bilderbuches wird ein Anstoß zur Antizipation der Geschichte gegeben: *Was passiert wohl nach dem Ende der Geschichte? ...*
 - Vertiefende Fokussierung einer Situation: *Wir haben die Geschichte ... gehört. Schließe die Augen und stell dir die Geschichte wie einen Film in deinem Kopf vor. Halte diesen Film an der Stelle an, die du ganz genau sehen kannst! Dieses Bild sollst du jetzt auf das Papier bringen. Du kannst dieses Bild malen oder auch Figuren ausschneiden und dazu kleben.*
 - *Bildet Teams und stellt gemeinsam ein großes Bild über eine gehörte und im Bilderbuch gesehene Geschichte her, die euch gut gefällt! Ihr könnt malen, schneiden und kleben.*
Diese motivierende Aufgabe fordert Kinder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten heraus, ihre Zusammenarbeit auch sprachlich zu organisieren sowie handlungsbegleitend ihre Gedanken über die Gestaltung des Bildes zu verbalisieren. Sie entwickeln dabei gemeinsam ihre sprachlichen Grundlagen – auch bspw. für ein späteres Gespräch über die gehörte Geschichte in der Klasse, selbst wenn sie sich dann nicht mehr direkt auf das Bild beziehen können.
- **Das Gehörte visualisieren, selbst versprachlichen und besser verstehen:** Aus Pappe können große Figuren der Protagonisten hergestellt werden, mit denen während des gemeinsamen Hörens Situationen der Geschichte (nach)gelegt und versprachlicht werden können (auch mit weiteren einfachen Requisiten wie Tücher: grün für Wald oder Wiese, blau für Wasser, oder auch an der Tafel mit gemalten Umgebungen). Hören die Kinder diesen visualisierten und besprochenen Teil der Hörgeschichte erneut von CD, können sie sprachliche Einheiten besser identifizieren und ihr Hörverstehen verbessern.
- **Im Spiel die Sprache entwickeln:** Zudem können Kinder aus den Figuren kleine Stabpuppen oder Fingerpuppen herstellen, die zum selbständigen (Nach)Spielen der gehörten oder weiteren Geschichten anregen und so die Sprachentwicklung der Kinder befördern.

4 Zugänge zur Schrift durch Diktieren

4.1 Kinder diktieren eigene Texte

Schreibe auf, was dir wichtig ist – ich schreib es für dich!

Wenn Kinder ihre Gedanken einem Erwachsenen diktieren, kann die Schrift als Medium für den Ausdruck von Gedanken und Gefühlen für sie erfahrbar werden, obgleich sie noch nicht selbst schreiben können. Diese aus dem Mittelalter bekannte Trennung des gedanklichen Formulierens vom manuellen Verfertigen eines Textes durch einen Skriptor ermöglicht Vorschulkindern Einblicke in die Bedeutung und den Prozess des Schreibens und eröffnet ihnen Zugänge zu Schriftlichkeit (s. Merklinger 2012).



Die Diktiersituation: Wie Kinder Texte diktieren können

- **Legen Sie das Schreibblatt zwischen sich:** Das Kind sollte beim Diktieren so neben Ihnen als Skriptor sitzen, dass es sehen kann, was geschrieben wird (also links von Ihnen als Rechtshänder).
- **Sprechen Sie beim Schreiben halblaut mit:** Der schnelle Redefluss des Kindes wird gebremst, indem Sie als Skriptor beim Schreiben halblaut mitsprechen. Artikuliert der Skriptor gedehnt im Schreibtempo mit, wird dem Kind die Langsamkeit des Schreibens deutlich und es kann seine Artikulation dem Schreibtempo und oft auch der genauen Sprechweise anpassen (phonematische Fähigkeiten: „Schu`ranzn“ → „*Schu:l-ran-ze:n*“; „Spiescheugauto“ → „*Spi::el-zeug-au:to*“; „Kasche“ → „*Ta:sche*“). Das Diktieren ist dann ein Impuls für Kinder, ihre Aufmerksamkeit nicht nur wie im Alltag auf den Inhalt, sondern auch auf die Form der Sprache und die gezielte Steuerung der Artikulation und zu richten. Diese phonologische Bewusstheit ist wichtig für das Schreiben lernen.
- **Schreiben Sie wortgenau mit:** Die Formulierungen des Kindes sollten beim Aufschreiben nicht verändert werden. Nur so erfahren Sie etwas über seine Vorstellungen von Texten und vom Schreiben und das Kind kann das Geschriebene als das Eigene empfinden. Dieses Potential der Schrift ist für Schreiblerner verlockend. Sprachliche Muster aus der gehörten Geschichte sind oft Sprungbrett in den Text. Statt Formulierungsvorschlägen sollte der erwachsene Skriptor Impulse geben, damit die Zone der nächsten Entwicklung beim Kind selbst angestoßen wird und seine Formulierungen fixiert werden (s. 4.2 und 4.3).
- **Ein Text muss nicht lang sein:** Manche Kinder diktieren nur einzelne Wörter, weil sie aus alltäglichen Gesprächen häufige Sprecherwechsel kennen, dass der Hörer etwas entgegnet oder nachfragt. Manche diktieren Texte sind nicht lang. Der Erwachsene sollte Kindern jedoch nicht signalisieren, dass er mehr von ihnen hören möchte, weil Kinder dadurch zur Aneinanderreihung von unverbundenen Gedanken verführt werden, häufig mit „und dann“ beginnend. Das Kind sollte wissen, dass es selbst bestimmen kann, wann es fertig ist (im Rahmen z.B. der Blattgröße oder der aus Zeitgründen begrenzten Anzahl der Sätze).
- **Eröffnen Sie dem Kind durch ihr Verhalten implizit Lernwege:** Im Mündlichen greifen Sie kindliche Sprachfehler meist korrigierend auf. Auch Fehler des diktierenden Kindes können Sie beim mitsprechenden Schreiben implizit korrigieren: Dies ist sehr funktional und wegen der Langsamkeit zudem besonders einprägsam. Als Skriptor können Sie dem Kind natürlich auch sagen, wenn Sie etwas Diktirtes nicht verstanden haben, denn so fordern Sie das Kind heraus, das Gemeinte präziser auszudrücken. Erklären Sie ihm jedoch etwas auf Metaebene, können Sie das Kind verunsichern, überfordern, verwirren und zudem den Schreibfluss stören.
- **Lesen Sie diktierte Texte in der Klasse wertschätzend vor:** Von den vorgelesenen Texten anderer Schreiber können Kinder viel für ihr eigenes Schreiben lernen. So macht der Schreiber eines kurzen Textes die Erfahrung, dass die Mitschüler beim Vorlesen manches nicht verstehen können, was ihm wichtig ist – hingegen gelingt dies bei solchen Texten, in denen der Schreiber seine Gedanken entfaltet hat. Kinder nutzen weitere Diktiergelegenheiten, um sich den für sie neuen Anforderungen der Schriftlichkeit zu stellen.

4.2 Was Kinder in Diktiersituationen lernen können

Wenn ein Schreibanfänger die Gelegenheit erhält, einem erwachsenen Skriptor seine Gedanken zu einer Geschichte als Text zu diktieren, gilt es die Gedanken wortgenau festzuhalten: **Schreibe auf, was dir wichtig ist!** Diese Aufgabe fordert kein Nacherzählen, macht es aber möglich. Ausgehend von seinem Ausdrucksbedürfnis kann das Kind in der Diktiersituation seine Erfahrungen aus der Mündlichkeit erproben und gleichzeitig erweitern: es kann *Zugänge zu Schriftlichkeit* finden (s. Merklinger 2012). Zugleich kann es (bisher meist nur im Dialog genutzte) sprachliche Fähigkeiten neu betrachten und differenzieren: Es kann *Neues über die Sprache und die Literatur erfahren*. Wie unterschiedlich die Lernmöglichkeiten der Kinder beim Diktieren sind, soll an Beispielen dargestellt werden:

Diktieren als Zugang zu Schriftlichkeit

Über die Schriftzeichen auf dem Papier: Einige Kinder bemerken im Text ihnen bekannte Buchstaben. Sie bestätigen damit ihr Wissen, erkennen es als wichtig für das Schreiben ihrer Gedanken und können ihren Buchstabenbegriff differenzieren. Schreibanfänger können erkennen, dass die Buchstaben Laute der gesprochenen Sprache wiedergeben (und nicht das Bezeichnete direkt):

- Oskar (zum O in GRÜFFELO): Den hab ich vorne!
- Erwachsener Analphabet: Eichhörnchen ist so ein langes Wort???
- Yasemin hat zwar in den ersten Schulmonaten brav im Unterricht die Buchstaben gelernt, aber das Gelernte hat keine Bedeutung für sie erlangt, weil sie aus kulturellen Gründen noch keinen Zugang zu Schriftlichkeit gefunden hat. Sie diktiert mit Hilfe der Lehrerin einen Text über ihre Oma in der Türkei, der mehrfach gelesen wird. Dann soll sie darin die Buchstaben farbig markieren, die sie im Unterricht gelernt hat: das A rot, das M gelb usw. Dadurch hat Yasemin erkannt, dass der schulische Stoff etwas mit ihr und ihrem Leben zu tun hat. (Hüttis-Graff in Merklinger 2012)

Über die Langsamkeit des Schreibens: Weil der Erwachsene nicht so schnell schreiben kann, wie das Kind spricht, kann es auf die Langsamkeit des Schreibens und die starke räumliche Ausdehnung der Schrift aufmerksam werden – während das Gesprochene schnell verfliegt (Merklinger 2012)

- Kevin: Dass man so viel schreiben kann, dass man so viel für eine Geschichte. (Schreibanfänger 6. Klasse; Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)
- Nele: Ähm, dass die Maus alle, ähm, die Maus hat ja alle so beschummelt. Das war für mich ganz schön wichtig.
Skriptor: Okay, was soll ich schreiben?
Nele: Die Maus [?]
Skriptor: (schreibt:) *Die: Maus: [?]*
Nele: Hat alle beschummelt.

Über die Notwendigkeit zur selbständigen Entfaltung des Gedankens beim Schreiben: Kinder sind aus Alltagsgesprächen gewohnt, dass sie dialogisch verlaufen, d.h. das Sprechen wechselt sich mehr oder weniger schnell ab, es gibt kurze (Halb)Sätze und Themenwechsel und der andere fragt nach, wenn er etwas nicht versteht. Beim Schreiben müssen sie jedoch ohne die direkte Reaktion eines Gegenübers ihre Gedanken selbständig entfalten. Kinder können merken, dass sie ihre Gedanken beim Schreiben (selbst) entfalten müssen – in längeren sprachlichen Einheiten.

- Lisa überlegt lange, um den Textanfang zu finden (s. Merklinger 2012):
Lisa: Hm. (13 Sekunden Pause)
Skriptor: Überleg ruhig!
Lisa: (28 Sekunden Pause) Der Löwe trifft die Löwin.
Skriptor: *De:r Lö:we tri:fft die Lö:-win*

- Eloy macht beim Diktieren gestisch vor, wie die Maus sich bewegt, statt dies sprachlich zu fassen. Weil der Erwachsene die Bewegungen nicht aufschreiben kann, unterstützt er Eloy darin, Wörter zum Ausdruck des Gemeinten zu finden. (s. 4.3)
- Lenny beendet seine Sätze beim Diktieren zunächst nicht – der Skriptor kennt ja den Rest – und vervollständigt sie erst, als der Skriptor ihm die unvollständigen Sätze noch einmal vorliest (s. 4.3).

Über die Bedeutung der genauen Wortwahl: Damit man sich später sich auf das Aufgeschriebene berufen oder ein anderer es genau lesen kann, kann Kindern deutlich werden, dass sie wortgenau diktieren müssen. (Mehrsprachige) Kinder können dazu den (mehrsprachigen) Skriptor befragen:

- Marie hat den Namen des Mistkäfers vergessen und fragt den erwachsenen Skriptor: „Wie heißt das kleine Ding nochmal?“
- Karina: Das Haus vom allergrößten Bruder ist richtig stabil.
Skriptor: (schreibt den Satzanfang auf und fragt dann:) ist ganz stabil?
Karina: richtig stabil.

Über die Möglichkeit der Reflexion über Geschriebenes: Kinder können die Schriftzeichen auf dem Papier zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen und lernen, dass der entstehende Text überarbeitet werden kann – im Kopf und auf dem Papier. Das ist eine zentrale Leistung der Schrift.

- Jonah: Hm. Jetzt hab ich schon drei Wörter mit Ce.
- Martin: Les mal jetzt alles. Ich möchte das mal hören!
- Eloy fällt auf, dass die zweite Zeile länger ist als die erste und die dritte viel kürzer.
- Karina überarbeitet das Diktierte während des Schreibens:
Karina: Die Schweinchen konnten dann glücklich weiterleben.
Skriptor: (schreibt:) Die:
Karina: Die drei kleinen Schweinchen!
- Lucas: Lachte sich tot
Skriptor: Soll ich schreiben ‚lachte sich tot‘ statt ‚lachte wieder‘? Ok, dann muss ich das durchstreichen. (Er streicht ‚wieder‘ durch und korrigiert:) si:ch to:t

Über die Unabhängigkeit der Schrift von Zeit und Raum: Wenn ihre diktierten Texte später von anderen gelesen werden, können Kinder die Erfahrung machen, dass sie über Raum und Zeit hinaus und auch mit fremden Lesern kommunizieren können. Und sie entwickeln Stolz, einen Text selbst verfasst zu haben, auch wenn sie noch nicht selbst schreiben können.

- Marija erzählt dem Gastlehrer stolz: Das ist mein Text. Ich habe ihn Frau P. diktirt. Aber es ist mein Text. (August Klasse 3; integrative Regelklasse; s. Merklinger 2012)
- Jana freut sich, dass das zu ihrem Bild Diktierte von einer anderen Lehrerin gelesen wird, aber sie ist zugleich enttäuscht, dass diese die Sätze, die sie neben die einzelnen Szenen schreiben ließ, nicht in der richtigen Reihenfolge liest. Ein paar Tage später diktiert sie in ihrem zweiten Text ANFANG und ENDE und lässt die Sätze nummerieren. Ihren dritten Text schreibt sie separat in Zeilen, von links oben nach rechts unten. Ohne dass sie darüber belehrt wurde, hat sie die Funktion der Text Linearisierung verstanden (s. Hüttis-Graff in Merklinger 2012).

Über literarische und rhetorische Stilmittel: Kinder können Sprachmuster von gehörten Texten als Sprungbrett in ihren Text nutzen – imitierend und neu konstruierend zugleich:

- Carla diktiert zur Geschichte „mutig mutig“ über den Spatz/die Schwalbe, die zunächst herumdrukt und dann den Wettkampf nicht mitmachen will, den folgenden Text: UND SIE SAGTE UND SIE SAGTE NOCH EINMAL UND DANN SAGTE SIE NOCH EINMAL: „ICH MÖCHTE NICHT MITMACHEN.“ Sie erzeugt also durch Wiederholungen Spannung.
- Jonas beginnt seinen Brief an die Löwin mit einer Höflichkeitsfloskel: LIEBSTE PRINZESSIN! – im Hörbuch hieß es „Liebste Löwin!“

Diktieren als Impuls für sprachliche Lernprozesse¹

Die Aufmerksamkeit auf die Form der Sprache richten: Im Alltag beachten Kinder den *Inhalt* des Gesprochenen. Beim Diktieren werden sie durch das halblaute, langsame und deutliche Mitsprechen und die Buchstaben auf dem Papier auf die *Form* der Sprache aufmerksam (metasprachliche Bewusstheit) – dies ist nicht nur für Kinder mit anderer Muttersprache oder mit Sprachfehlern wichtig. Sie können lernen, ihre Artikulation gezielter zu steuern (langsam sprechen, reimen) und Einheiten auf dem Papier in Bezug zum Gesprochenen zu setzen – beides ist für das Schreiben lernen wichtig.

- Eloy spricht schnell und undeutlich. In der Diktiersituation schaut er der Skriptorin genau auf den Mund, während sie beim Schreiben gedehnt und deutlich mitspricht. Er ist fasziniert von ihrer deutlichen Artikulation.
- Dilara diktiert silbisch mit deutlichen Wortendungen, die im Mündlichen oft verschluckt werden: Dann (...) hat er einen Affen ge-tro-ffen. (mündlich: /ein` Affn getrofn/)
- Paul lacht, als die Skriptorin das von ihm betonte „*sooo gut*“ auch mit drei O's aufschreibt.

Die richtige Aussprache und die Wortbildung: Kinder können beim Diktieren lernen, ihre Sprache zu segmentieren und ihre Aussprache zu präzisieren (phonologisches Lernen): sie diktieren in Satzteilen, Silbe für Silbe und mit Explizitendungen. Sie können ihre Vorstellung von der Struktur eines Wortes entwickeln. Auch die Entwicklung eines Wortbegriffs ist auf Schrift angewiesen: in anderen Schriften sind Wörter anders gebildet und auch wir können in fremden Sprachen Wörter nicht aus dem Gesprochenen isolieren:

- Azra spricht phonologische ungenau und hört beim Diktieren vom Erwachsenen deutlich die richtige Artikulation der Laute und die Segmentierung in Wortbausteine. Sie wird auf phonologische Strukturen des Deutschen aufmerksam:

Azra: Schpiescheu, Schpiescheugauto

Skriptor: (spricht deutlich während des Schreibens:) *Spie:l:-zeug/*

Azra: (fällt ein:) /Auto

Grammatik: Weil der Erwachsene langsam und deutlich beim Schreiben mitspricht und vom Kind ggf. falsch geformte Wörter und Sätze beim Aufschreiben implizit korrigiert, damit sie gut lesbar sind, können Kinder auf grammatische Korrekturen aufmerksam werden – als Impuls zum Lernen. Z.B.

- **Flexionsendungen (Fall und Geschlecht)**
Azra: Bär.
Skriptor: (schreibt:) *Bä:r*
Azra: Große Bär
Skriptor: (schreibt darunter:) *Gro::βer: Bä:r*. (liest und zeigt:) Bär – Groβer Bär.
Azra: Kleiner Hund
Skriptor: (schreibt darunter:) *Klei:ner Hun:d*. (liest:) Groβer Bär. Kleiner Hund.
- **Artikelgebrauch** (auch verschiedene Fälle und bestimmter – unbestimmter Artikel)
Fleur: Und der Krokodil hat sie aufgefressen.
Skriptor: *U:nd da:s Kro:ko-di:l ha:t sie aufgefressen*.

Sprachliches Lernen ist in Diktiersituationen besonders motivierend für Schreibanfänger, weil sie die „Bestimmer“ sind, weil *ihre* Gedanken und *ihre* Worte im Mittelpunkt stehen. Weil der Skriptor halblaut mitspricht, kann der Schreibanfänger seine Aufmerksamkeit auf die Sprache als Gegenstand richten und hören, wie Wörter und Sätze gebaut sind. Er kann merken: Korrekturen sind für das Schreiben konstitutiv, sprachliche Unsicherheiten sind kein Misserfolg. Zugleich kann der Skriptor den aktuellen Sprachstand des Kindes und sprachliche Lernprozesse genau beobachten – in einer authentischen und funktionalen Schreibsituation, ohne dass unterschiedliche Instrumente benötigt werden und die Kinder sich getestet vorkommen:

Das Diktieren ist eine Sprachlernsituation und eine komplexe Beobachtungssituation zugleich.

¹ Für den anregenden fachlichen Austausch über sprachliche Lernprozesse beim Diktieren danke ich Timm Christensen.

4.3 Wie der Skriptor sprachliches Lernen unterstützen kann

Im Mündlichen geht es darum, das Gemeinte inhaltlich zu verstehen, so dass oft Stichwörter oder Andeutungen ausreichen und die Frage nach dem ganzen Satz gekünstelt wirkt. In Diktiersituationen hingegen ist der Anspruch des Skriptors, dies auch *richtig* aufschreiben zu wollen, funktional: Damit der Text über Raum und Zeit hinweg verständlich ist, muss das Gemeinte wortgenau diktiert werden und auch in der Form richtig sein. Die Forschungen von Daniela Merklinger (2012) zeigen, dass die Langsamkeit des Schreibens und die Vergegenständlichung der Sprache auf dem Papier günstige Bedingungen dafür sind, dass Kinder in Diktiersituationen besonders achtsam formulieren und sich auch häufig selbst korrigieren.

Wie aber kann der erwachsene Skriptor damit umgehen, wenn ein Kind einen grammatisch falschen Satz diktiert, also einen falschen Artikel verwendet, ihn im Satz nicht beugt (flektiert) oder das Verb nicht richtig oder nicht vollständig im Satz bildet? Für manche Fehler aber ist die folgende Strategie oft hilfreich:

Einige sprachliche Fehler kann der Skriptor **beim Aufschreiben und Mitsprechen implizit verbessern**, wie

- Lautfehler z.B. Spiescheugauto → *Spie:l-zeug-auto*
- Artikelgebrauch (z.B. Grundform: der Giraffe → *die: Gi:ra:ffe*; vom Nominativ zum Dativ: zu die Maus → zu: *de:r Ma:us*)
- Verbkonstruktion (z.B. Bildung der Zeitform: Ich fante → Ich *fand*; gingte → *gi:ng*; Ich denk → Ich *denke*; Vollständigkeit der Verbkonstruktion: dass sie sich vollgefressen. → *da:ss sie si:ch voll-ge-fre:ssen ha:t*; Hilfsverb: Das hat ihr gelungen → *Das i:st ih:r ge-lungen*),
- Pronomen (z.B. Personalpronomen mit Bezug auf die Giraffe: Dann hat er geschrieben → *Da:nn hat sie ...*); Possessivpronomen: Kröte zieht seinen Badeanzug aus → *Kröte zieht ih:ren Badeanzug aus.*)
- (Denk- oder Füll)Wörter der Mündlichkeit werden weggelassen (ähm, da, ne, ...)

Werden solche Fehler beim Aufschreiben nebenbei korrigiert, ohne gesondert auf die Korrektur hinzuweisen, kann das Kind möglicherweise aus diesem Angebot lernen (natürlich gelingt dies nicht immer sogleich) und spätere Leser stolpern nicht über einen Fehler im Text.

Eine weitere Möglichkeit ist, dass der vom Kind gesprochene und im Mündlichen typische Antwortnebensatz beim Aufschreiben als Hauptsatz begonnen und mitgesprochen wird, um das Kind anzuregen, (monologisch) selbständige Sätze zu formulieren (z.B. dass die Maus lügt → *Die: Mau:s?*). Diese vom Skriptor aus einer Haltung der Schriftlichkeit heraus vorgenommene Korrektur ist für manches Kind Impuls, die nächsten Sätze monologisch als Hauptsätze zu diktieren, andere verbleiben weiterhin im Modus der Mündlichkeit mit Halbsätzen. Wir können das Lernen nicht direkt beeinflussen – Lernangebote bleiben Angebote. Damit das Kind den Text als eigenen versteht, sollten Skriptoren jedoch sehr vorsichtig mit solchen Änderungen sein.

Unsere Erfahrung zeigt: *Wann* ein Kind vom Skriptor gegebene Hilfen zur Selbstkorrektur annehmen kann, wie z.B. geschickt gesetzte Pausen im Satz während des Schreibens und Mitsprechens, ist nicht grundsätzlich zu beantworten. Es bleibt stets eine *Gratwanderung*. In den folgenden zwei Diktiersituationen ist den Skriptoren die Mischung aus (impliziten) Korrekturen und Impulsen zur Selbsthilfe aus meiner Sicht gelungen: Die Fehlerbearbeitung war für das Kind nicht frustrierend oder verwirrend, sie eröffnete dem Kind den Transfer des Gelernten auf neue Sätze und es konnte das Resultat als seinen eigenen Text annehmen: auf dem Papier stehen die originären Formulierungen des Kindes.

Von der Frage nach einem Wort zum richtigen Artikelgebrauch und vollständigen Satz

Der türkische Vorschüler Yusuf hat das Bilderbuch „mutig, mutig“ gehört und möchte etwas über den Vogel aufschreiben, der beim Wettbewerb nicht mitmachen will. Er erkundigt sich beim Skriptor nach seinem genauen Namen – nutzt ihn also als Wörterbuch:

- | | | |
|----|-----------|--|
| 1 | Yusuf: | Wie heißt das nochmal? (zeigt auf den Spatzen) |
| | Skriptor: | Der Spatz |
| | Yusuf: | Der Spatz. |
| | Skriptor: | (schreibt:) <i>De:r Spa:tz</i> |
| 5 | Yusuf: | Der Spatz hab ich gehört. |
| | Skriptor: | Ah! <u>Den</u> Spatz hab ich gehört. |
| | Yusuf: | Ja. |
| | Skriptor: | Das muss ich jetzt durchstreichen. (schreibt danach:) <i>De:n Spatz ha:b</i> |
| | Yusuf: | (spricht den Satzanfang nach:) Den Spatz hab |
| 10 | Skriptor: | (liest fragend:) Den Spatz hab? |
| | Yusuf: | Den Spatz hab gehört. |
| | Skriptor: | Den Spatz hab? |
| | Yusuf: | Den Spatz hab ich gehört. |



Der Erwachsene sagt Yusuf die genaue Bezeichnung mit Artikel (im Nominativ) und soll dies auch aufschreiben (Z. 1-3). Als Yusuf dann den ganzen Satz mit falschem Artikel diktiert (Zeile 5), erhält er vom Skriptor die Information über die richtige Struktur (Zeile 6): „Ah! Den Spatz hab ich gehört.“. Zugleich erfährt er, **dass und wie eine Korrektur auf dem Papier durchgeführt** wird („Das muss ich jetzt durchstreichen“; Z. 8). Yusuf spricht den vom Skriptor korrigierten Satzanfang nach, beendet ihn jedoch falsch (Z. 11). Als der Skriptor den richtigen Satzanfang wiederholt und dann eine Pause macht, **kann Yusuf das Personalpronomen selbst richtig einfügen**.

Auch Joba kann mit Unterstützung des Skriptors, der ihm in einer Haltung der Schriftlichkeit Zeit und Orientierung gibt, seinen Text grammatisch richtig formulieren:

- | | | |
|----|-----------|--|
| 1 | Joba: | Dass sie erstmal sich vollgefress hat. |
| | Skriptor: | Soll ich aufschreiben, dass sie sich vollgefressen hat, soll ich so anfangen? |
| | Joba: | Hmm |
| | Skriptor: | (schreibt:) <i>Da:ss sie:</i> (wartet) |
| 5 | Joba: | sich vollgefressen |
| | Skriptor: | (schreibt:) <i>sich: § voll-ge-fre-ssen,</i> |
| | Joba: | § voll-ge-fre-ssen (spricht silbisch mit) |
| | Skriptor: | (liest:) Dass sie sich vollgefressen? |
| | Joba: | Beim nächsten Morgen hatte sie sich durch ein Blatt gebohrt. |
| 10 | Skriptor: | Ja, warte! Ich les dir das noch einmal vor: „dass sie sich vollgefressen“, da fehlt doch noch was, oder? Du hast doch noch was gesagt. |
| | Joba: | Hatte. |

- Weil Joba eine falsche Verbform diktiert „sich vollgefress hat“, schreibt der Skriptor nur den Anfang des Nebensatzes auf und wartet: So kann Joba die Grundform „sich vollgefressen“ ergänzen.
- Weil der Skriptor den Satzanfang „dass sie sich vollgefressen“ noch einmal vorliest und auf etwas Fehlendes hinweist, kann Joba das Verb vervollständigen und so den Satz in der Vorzeitigkeit beenden: **DASS SIE SICH VOLLGEFRESSEN HATTE.**

Die Explizitheit in der Schriftlichkeit: Von der Geste zur Sprache

Der Vorschüler Eliah hat das Bilderbuch „mutig, mutig“ gehört, in dem die Maus zum Beweis ihres Mutes im See taucht. Danach hat er erstmals die Gelegenheit aufzuschreiben, was ihm wichtig ist. Er beginnt:



- 1 Eliah: Da, wo sie so gemacht hat (er macht die tauchende Maus vor: beugt sich vornüber, hält sich die Nase zu und eine Hand nach hinten), das fand ich auch so super.
Skriptor: Du denkst an die Maus.
Eliah: Hmhm.
- 5 Skriptor: Was soll ich schreiben?
Eliah: Die Maus hatte so gemacht (er zeigt es erneut)
Skriptor: (schreibt:) *Die: M:au:s ha:tte*, (liest:) die Maus hatte?
Eliah: (Zeigt wieder die Haltung der Maus)
Skriptor: Du zeigst mir das jetzt. Was soll ich schreiben? Die Maus hatte? Was hat sie gemacht?
- 10 Eliah: Die hat ihre Nase zugehalten und die Hand so'n bißchen so/ gemacht (zeigt wieder)
Skriptor: */ha:tte ih:re Na::se zu-ge-*, hatte
ihre Nase zuge-*ha:l-ten* (fragt:) und die Hand?
Eliah: Hinten hatte
Skriptor: (schreibt:) *und die Ha:nd*, und die Hand *hin:ten.*, (fragt:) und die Hand hinten?
- 15 Eliah: Gelassen hat.
Skriptor: Gelassen. (liest:) und die Hand hinten (schreibt:) *ge:la:ssen*.

Eliah erzählt der Skriptorin begeistert, was ihm an der Geschichte gefallen hat: „Das wo sie so gemacht hat, das fand ich auch super.“ Er nutzt dabei Mittel der Mündlichkeit, indem er sich auf die gemeinsame Kenntnis des Bilderbuchs bezieht und die eigene Vorstellung von der gemeinten Szene gestisch vormacht. Die Skriptorin kann das Gezeigte aber nicht aufschreiben und will auch nicht einfach ihre eigenen Wörter hinzufügen, weil der Text dem Kind fremd werden könnte. Sie regt ihn deshalb zur Verbalisierung des Gemeinten an: Die Skriptorin versprachlicht zuerst, was er tut und was er meint: „Du denkst an die Maus“ (Zeile 3). Als er sich verstanden fühlt, verbalisiert sie die neue Anforderung: „Was soll ich schreiben?“ (Z.5)

Eliah formiert daraufhin einen vollständigen Hauptsatz in der Vorzeitigkeit (hatte), aber wieder mit Verweis auf seine Gesten („Die Maus hatte so gemacht“). Um seinen Redestrom zu bremsen, fällt die Skriptorin früh in sein schnelles Sprechen ein: Sie schreibt demonstrativ laut mitsprechend den Satzanfang auf: „*Die: M:au:s ha:te*“ . Dann liest sie den Satzanfang noch einmal vor, damit er ihn beenden kann. Nach diesem Muster (Zurückspiegeln und Schreibaufgabe) wechselt Eliah erneut die Kommunikationsebene: **aus Gesten wird Sprechen**. Eliah formuliert die Verben für die gemeinten Handlungen und vervollständigt sogar das Verb: „Die hat ihre Nase zugehalten und die Hand“ ... „hinten“ ... „gelassen“, die Skriptorin fügt seine Ausdrücke schreibend zu einem Satz zusammen. Im Gegensatz zum schultypischen „Sag es im ganzen Satz!“ ist in der Diktiersituation die Anforderung des genauen Formulierens funktional. Der erwachsene Skriptor kann dem Kind dabei Zugänge zu Schriftlichkeit ebnen, ohne ihm Wörter und Formulierungen vorzugeben:

- Die Skriptorin versprachlicht die Intention des Kindes (z.B. „Du zeigst mir das jetzt.“) und
- stellt dann die Anforderung des wortgenauen Formulierens: „Was soll ich schreiben?“.
- Aus den einzelnen Formulierungen des Kindes stellt sie schreibend die richtige Satzstellung zusammen, da sie aus der Haltung der Schriftlichkeit heraus handelt:

DIE MAUS HATTE DIE NASE ZUGEHALTEN UND DIE HAND HINTEN GELASSEN.

In der Diktiersituation ist ein Skriptorverhalten, welches darauf setzt, dass das Kind sich eine richtige Satzstruktur selbst erarbeiten kann, **ein ständiges Wagnis** – insbesondere wenn der Erwachsene das Kind nicht gut kennt: Man weiß nicht, ob es dem Kind gelingt. Die Langsamkeit des Schreibens hilft Kindern jedoch in der Diktiersituation beim Formulieren. Und zudem kann der Skriptor in seiner Haltung der Schriftlichkeit lernförderliche Impulse geben (s. Merklinger 2012):

Welche Reaktionen des Skriptors haben sich als Lernimpuls bewährt?	
Typische Verhaltensweisen des Schreibanfängers	Handlungsalternativen für den erwachsenen Skriptor und deren Begründung
Wenn das Kind erzählt , statt zu diktieren,	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie möglichst umgehend durch mitsprechendes Schreiben in das Erzählen <u>einfallen</u>, und so versuchen, den Erzählstrom vor dem zweiten Satz abzubremesen. • Können Sie das Kind <u>explizit stoppen</u> und das Geschriebene vorlesen, damit das Kind dort anknüpfen kann: <i>Halt, ich kann nicht so schnell schreiben! Ich hab jetzt:</i> • Können Sie das Tun des Kindes versprachlichen und es auf das Schreiben <u>um fokussieren</u>: <i>Du hast mir jetzt alles erzählt. Womit soll ich anfangen zu schreiben?</i>
Wenn das Kind nicht weiß , was es schreiben soll, oder wenn es nicht mehr weiter weiß,	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie <u>abwarten</u> oder auch explizit Zeit geben: <i>Lass dir Zeit!</i> • Können Sie die <u>Aufgabenstellung</u> noch einmal wörtlich wiederholen (ohne zu drängen oder eine Frage zu stellen, die zur verkürzten Antwort verleitet). • Können Sie das zuletzt Geschriebene <u>vorlesen</u>, damit das Kind daran anknüpfen kann. • Können Sie <u>zwei Handlungsalternativen</u> anbieten: <i>Ist der Text fertig oder möchtest du noch etwas schreiben?</i> (also nicht nur eine Alternative abfragen, da Kinder Erwachsenen meist zustimmen) <p>(Machen Sie KEINEN konkreten Formulierungsvorschlag, da er auch ohne dass das Kind protestiert neben dessen Intention liegen könnte. Stellen Sie auch keine Frage – Kinder formulieren dann häufig nur Antworten, also Halbsätze „dass der nicht schreiben kann“ statt einen ganzen Satz zu formulieren: „Der Löwe kann nicht schreiben“. Außerdem führt dies oft zu additiven Texten mit „und dann“ oder zu Brüchen im Text!)</p>
Wenn das Kind Einzelwörter diktiert,	<ul style="list-style-type: none"> • Sollten Sie diese <u>aufschreiben</u> – vielleicht als Liste untereinander oder gleiche Wörter untereinander, damit das Kind dann ggf. den Unterschied zu mehreren Wörtern oder zum Satz sehen kann: <p style="text-align: center;">HUND GROßER HUND DA IST EIN GROßER BÄR.</p>
Wenn der diktierte Satz sprachlich holprig ist,	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie nach dem Aufschreiben des guten Anfangs gezielt eine <u>Pause</u> machen, damit das Kind ihn als Sprungbrett nutzen und den Satz dann stringenter fortsetzen kann.

	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie explizit <u>zurückfragen</u>: <i>Was genau soll ich schreiben?</i> • Können Sie die Satzteile schreibend leicht <u>umsortieren</u> <p>(Es ist eine Ermessensfrage, ob eine ungeschickte Formulierung des Kindes fixiert wird. Leitlinie ist, dass es der Text des Kindes bleibt!)</p>
Wenn das Kind nur implizit auf das Gemeinte verweist (durch Andeutungen oder Gesten),	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie <u>spiegeln und neu fokussieren</u>, d.h. zuerst Ihr Verständnis signalisieren und dann die Schreibebeene sprachlich ansteuern: <i>Ich weiß, was du meinst. Aber was genau soll ich schreiben?</i> Aus dieser Haltung der Schriftlichkeit regen Sie zur Explizierung des Gemeinten in der Schriftlichkeit an – damit das Kind sich nicht wie im Gespräch auf Ihren gemeinsamen Erfahrungsraum bezieht.
Wenn Sie unsicher sind, was geschrieben werden soll, (oder wenn sie es nicht behalten konnten)	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie <u>nachfragen</u>: <i>Was genau soll ich schreiben?</i> • Können Sie dem Kind <u>Alternativen anbieten</u>, damit es sich an der Wörtlichkeit des Schreibens ausrichtet: <i>Soll ich schreiben „Und dann ist er“ oder „Dann ist er“?</i> <p>(Achtung: Wenn Sie häufig auf eine Metaebene wechseln, behindert dies oft das Kind im Diktieren und führt zu Brüchen im Text.)</p>
Wenn das Kind undeutlich spricht,	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sprechen Sie langsam und deutlich mit</u> beim Schreiben: <i>Spie:l-zeu:g-auto</i>, so dass die Korrektur beiläufig und wegen der Langsamkeit auffällig zugleich ist. Dadurch wird das Kind emotional nicht belastet und zugleich das Richtige von Ihnen eindrücklich vorgesprochen.
Wenn das Kind einen grammatischen Fehler macht,	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie Artikel, Verbform, Pronomen in der Formulierung <u>beiläufig korrigieren</u>. Weil Sie langsam und deutlich beim Aufschreiben mitsprechen oder den richtigen Satz anschließend noch einmal vorlesen,

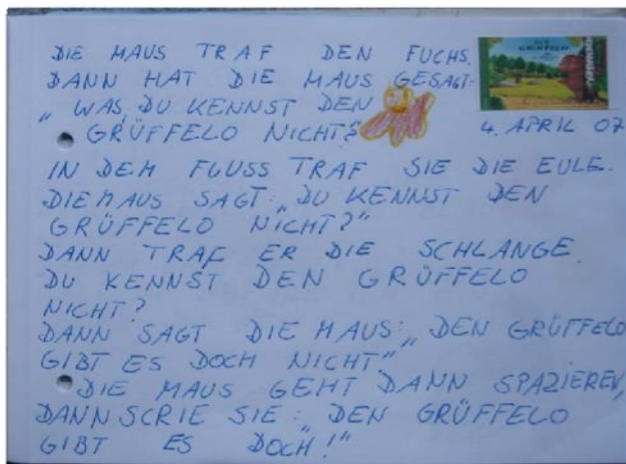
4.4 Gestaltung von Schreibsituationen

Die Erfahrung, Texte ohne Buchstaben schreiben zu können, lässt sich auf drei Wegen ermöglichen:

1. wenn zum Diktieren eigener Texte für jedes Kind ein Geschichtenheft angelegt wird oder
2. wenn Kinder direkt nach dem gemeinsamen Hören auf ein vorstrukturiertes Schreibblatt diktieren können oder
3. wenn Kinder zu einem Bild diktieren, das sie über das Gehörte (gemeinsam) gemalt haben.

4.4.1 Während der Freispielzeit ins Geschichtenheft diktieren

Jedes Kind hat ein Geschichtenheft (DIN-A5 Querformat blanko), in das es dem Erwachsenen nach dem Hören (und gleichzeitigem Bilderbuchansetzen) in der Freispielzeit etwas diktieren darf. Zunächst klebt es einen Aufkleber von Hörmedium, das es gehört hat, auf die Seite, damit jeder Leser wie bei einer Überschrift weiß, worauf sich der Text bezieht. Gemeinsam wird dann das Datum übertragen – damit man später weiß, wann der Text geschrieben wurde. Geschrieben wird in Blockschrift, damit das Kind bekannte Buchstaben leichter erkennen kann. So diktieren Kinder zum Grüffelo:



Beide Kinder thematisieren, dass der von der Maus nur zur Abschreckung der Fressfeinde erfundene Grüffelo plötzlich real ist. Links wird dazu die Handlungsfolge rekapituliert. Dabei wird die Vergangenheitsform als schriftliches Erzähltempus erprobt und die Wendung der Geschichte auch anhand wörtlich übernommener Passagen nacherzählt: die List der Maus: WAS, DU KENNST DEN GRÜFFELO NICHT? ihr Selbstgespräch DEN GRÜFFELO GIBT ES DOCH NICHT und ihren Schrecken DEN GRÜFFELO GIBT ES DOCH!

Der Schreiber rechts beschreibt die Wende aus einer Außenperspektive: die Maus habe die anderen ANGELOGEN, aber dann GIBT (ES) IHN WIRKLICH. Unten nutzt er die Schrift als Beschriftung der Bilder, die das Größenverhältnis der Gegenspieler aufzeigen. Beide Kinder rahmen die wörtliche Rede, die im Hörmedium von verschiedenen Sprechern nahtlos aufeinander folgt, in ihren Texten selbständig mit Begleitsätzen ein. Sie transformieren die gehörten Dialoge also in eine schriftliche Darstellungsform, wie sie in verbundenen Texten üblich ist, damit man weiß, welche Figur was äußert (konzeptionelle Schriftlichkeit).

Wenn man alleine in der Klasse ist, hat man weniger Zeit für das Aufschreiben. Damit viele Kinder diktieren können, hat die Pädagogin mit ihnen verabredet, dass man „zwei Sätze“ diktieren darf. Auch ohne dass die Kinder schon über einen Satzbegriff verfügen, ist dies eine gute Hilfe zur Beschränkung des Schreibens – und zur Auswahl und Konzentration auf das Wichtigste beim Diktieren. Stets ist es der Pädagogin wichtig, die Textsorte offen zu halten, damit sie die Kinder dort abholen kann, wo sie stehen mit ihren vorschulischen Erfahrungen über Texte.

Schreibaufgabe für das Geschichtenheft

„Du kannst jetzt schreiben, was du gehört hast und was du dazu denkst. Ich schreibe es für dich.“

- Den Bezug zum Hörspiel herstellen (auch implizit durch einen Sticker)
- Inhalt des Textes und die Textsorte offenhalten.

4.4.2 Schreibanlass nach dem gemeinsamen Hören: „Schreib du für den Löwen!“

„Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ thematisiert die Situation der Vorschulkinder, nicht schreiben zu können. Weil die Kinder in der Hörgeschichte zugleich erfahren, wie wichtig es ist, beim Schreiben selbst zu formulieren, ist sie zur Einführung des Diktierens besonders geeignet.

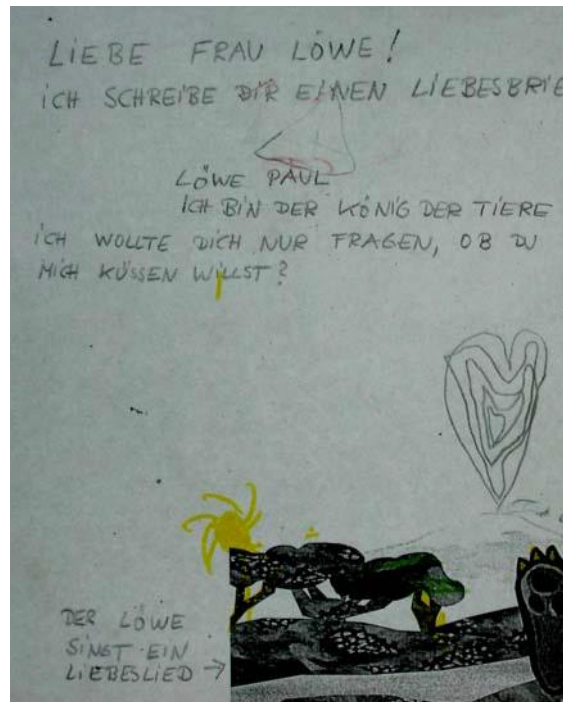
Hier hat die Vorschulklasse die Geschichte gemeinsam bis zu der Stelle gehört und im Buch mitverfolgt, an der der Löwe über die unpassenden Briefe, die andere Tiere für ihn an die Löwin geschrieben haben, verzweifelt brüllt: „Nein, nein, nein, das hätte ich doch nie geschrieben!“ Nachdem die Kinder schon über die anderen Briefe gesprochen hatten, dass sie dem Löwen nicht gefallen, weil sie aus der Perspektive der jeweiligen Skriptor geschrieben wurden (z.B. „Löwen fressen doch keine Bananen! Das tun nur Affen!“), bricht die Pädagogin an dieser Stelle die Geschichte ab:

Schreibaufgabe direkt nach dem gemeinsamen Hören:

„Der Löwe kann nicht schreiben. Er ist in die Löwin verliebt und will ihr einen Brief schreiben. Schreib du für den Löwen!“

Auf dem Schreibpapier (Hoch- und Querformat) fokussiert die Kopie des brüllenden Löwen Kinder auf das Thema und kann Vorstellungsbilder aktualisieren. Die Kinder beginnen mit dem Malen, während die Lehrerin herumgeht und sich von einzelnen Kindern ihre Texte diktieren lässt.

Etwa die Hälfte der Kinder orientiert sich beim Schreiben am Muster der Briefe im Buch und verfasst auch **Briefe an die Löwin:**



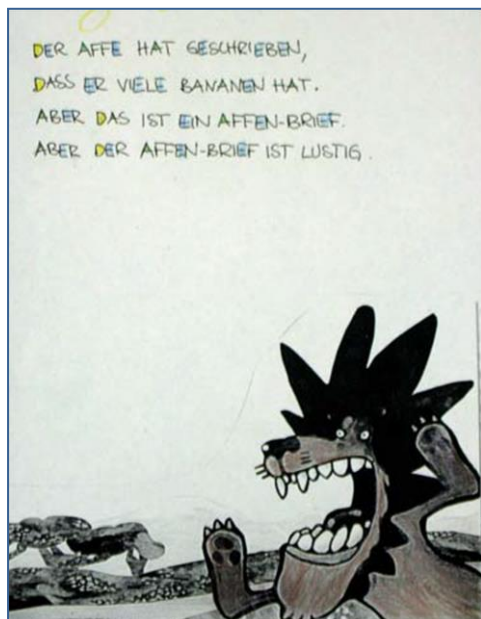
Fast alle Kinder übernehmen dabei konsequent die Perspektive des Löwen. Aus der Briefform fällt rechts die Beschriftung der Abbildung mit einem Pfeil heraus: DER LÖWE SINGT EIN LIEBESLIED. Selbständig nutzen diese beiden Kinder hier Herzen als schriftliche Symbole und formulieren eigene Begrüßungs- und Schlussformeln für ihre Liebesbriefe. Formal aus den Briefen im Buch übernommen sind die an die Löwin gerichteten Fragen: links nach der gemeinsamen Beschäftigung und dem Fressen. Rechts wird die Intention des Löwen ohne Umschweife benannt und sein Wunsch, die Löwin zu küssen. Weil die kindlichen Schreiber einen fiktiven Namen des Löwen hinzufügen, werden die Briefe persönlich. Indem sie feierliche Rituale (Tischdecken, Blume links) und die Information ergänzen, dass der Schreiber der König der Tiere sei (rechts), unterstützen Sie das Anliegen des Löwen.

Die Schreiber zeigen damit ihre Vorstellungen, welcher Brief der literarischen Figur helfen würde - noch bevor sie selbst schreiben können oder das Thema Briefeschreiben explizit unterrichtet wurde. Das Buch als

Vorgabe hat offenbar diese impliziten Lernprozesse ausgelöst: einige der im Buch angebotenen Muster werden aufgegriffen und mit individuellen Vorstellungen über Briefe kombiniert.

Als die diktierten Texte anschließend im Kreis vorgelesen werden, entdecken die Kinder, dass darunter nicht nur Briefe, sondern auch andere Textsorten sind (z.B. Kommentare, Erzählungen, Monologe). Daraufhin werden diese anderen Texte auf einen anderen Stapel gelegt, weil sie „nicht wie die Briefe anfangen“.

Manche Kinder haben sich also nicht auf das erwartete Briefformat eingestellt, sondern Erfahrungen mit anderen Textsorten als Zugang zu Schriftlichkeit genutzt. Und im Kreis lernen sie **verschiedene Textformen** kennen:



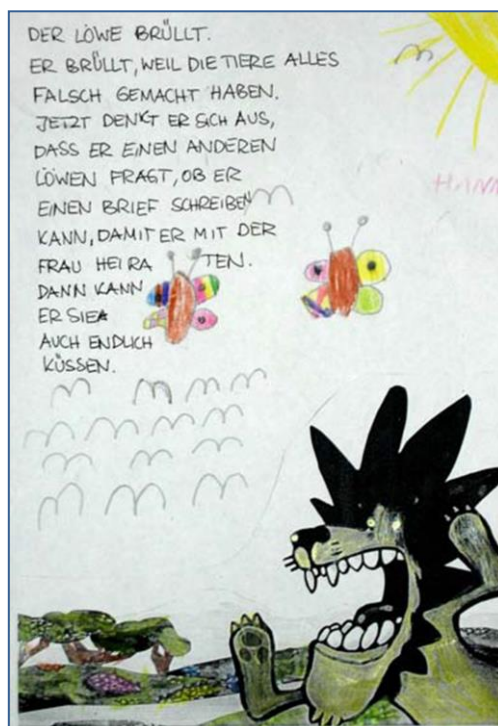
Jana (links) fokussiert einen Ausschnitt aus dem Gehörten und schreibt einen **Kommentar**: zunächst markiert sie ihren Bezugspunkt aus der Geschichte und nimmt dann eine Metaebene hierzu ein. Sie bezeichnet den Text vom Affen als Affenbrief und bewertet ihn anschließend. Mit dieser Bewertung und Reflexion des Textes zeigt sie selbständig Kompetenzen, die beim Lesen im Vergleich zur Informationsentnahme als hohes Niveau eingeschätzt werden. Dies formuliert sie in sprachlich anspruchsvoller Form mit Haupt- und Nebensätzen, also mit unter- und nebenordnenden Konjunktionen (dass, aber). Anschließend beschäftigt sie sich selbständig mit den diktierten Schriftzeichen, indem sie sorgfältig jedes D gelb und jedes E blau markiert. Diese Schreibaufgabe hat bei Jana also verschiedenste Prozesse im **Umgang mit Schriftlichkeit** angestoßen.

Hanne (rechts) beschäftigt sich hingegen schreibend damit, warum der Löwe brüllt. Sie **entfaltet die Hintergrundlogik** des Bilderbuchtextes und **entwickelt sie einen eigenen**

Lösungsvorschlag: Weil die Tiere im Buch aus seiner eigenen Perspektive schreiben – eine grundlegende Erkenntnis über das Schreiben -, könnte ein anderer Löwe dem Titelhelden besser helfen. Weil der Löwe sich dies in ihrem Text ausdenkt, schreibt Hanne zugleich eine Fortsetzung der Geschichte.

Das Wissen über Geschichten, in denen die Heirat ein glückliches Ende markiert, und ihre Welterfahrung, dass die Ehe gesellschaftlicher Rahmen für Liebesbeziehungen ist, kommen hier als Wissensbestandteile der Schreiberin zum Tragen. Zugleich knüpft sie mit ihrem Schlusssatz an den Geschichtenanfang an: Dann kann er sie auch endlich küssen. In komplexer Satzstruktur balanciert Hanne hier das Gehörte aus mit ihren Welt- und Spracherfahrungen und dokumentiert damit bei-

spielhaft wichtige **literarische Fähigkeiten**, ohne selbst schon schreiben zu können. Die Gestaltung ihres Blattes zeigt, dass das Malen Hannes selbständiges Ausdrucksmittel auf Papier ist.



Tipps für Schreibaufgaben zur gerade gehörten Geschichte:

- Hörstopp an einer emotional stark ansprechenden Stelle, um das maximal angestaute Ausdrucksbedürfnis der Kinder als Impuls zum Schreiben nutzen (also dies nicht vor dem Schreiben besprechen oder sammeln, was man schreiben könnte, weil Schreiben dann diese Funktion verliert und manches Kind dann nicht mehr die *eigenen* Gedanken aufschreibt)
- die Textsorte offenhalten (also nicht einengen auf: Brief, Fortsetzung o.ä., damit Kinder an ihre Spracherfahrungen anknüpfen können)
- inhaltlich Freiräume zum Thematisierung des persönlich Wichtigen aus der vorgegebenen Hörgeschichte geben (also auch Nacherzählungen oder Auswahl eines für Sie irrelevanten Aspektes)

4.4.3 Weitere Anlässe zum Diktieren

In der alltäglichen Vorschularbeit und in besonderen Situationen gibt es weitere funktionale Gelegenheiten zum Diktieren, die in Merklinger (2012) genauer beschrieben sind:

- Kinder diktieren zu in der Gruppe erarbeiteten **Sachthemen** – dazu konnten sie auch Hör- und Buchmedien in Freispielzeiten rezipieren.
- Kinder diktieren zum vorgelesenen **Bilderbuch** – auch wenn kein Hörbuch vorliegt.
- Vorschulkinder diktieren älteren Schülern – dabei steht gemeinsames Lernen im Vordergrund.
- Kinder gestalten mit Eltern ihr **Fotobuch** aus der Vorschulzeit – damit werden Literacy-Erfahrungen in der Familie angeregt.
- Jedes Kind diktiert einen **Brief an seine Eltern** für den Elternabend – und erhält am Tag darauf von ihnen einen Antwortbrief.

4.5 Bewährte Schreibaufgaben zu Hörmedien der Lese-Hör-Kiste

4.5.1 Zur Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte

Der Löwe konnte nicht schreiben, aber das störte den Löwen nicht, denn der Löwe konnte brüllen und Zähne zeigen und mehr brauchte der Löwe nicht. Bis er eines Tages eine Löwin traf und ihr einen Brief schreiben wollte. So bat er verschiedene Tiere, dies für ihn zu tun – leider jedoch nie zu seiner Zufriedenheit ...



1. Vorschlag: Schreiben nach dem Hören (auch nur des Anfangs)

Wenn die Kinder das ganze Hörspiel oder wenn sie die Geschichte bis zum Nilpferdbrief gehört haben, können sie zur folgenden offenen Aufgabenstellung schreiben.

Der Löwe ist in die Löwin verliebt. Du hast die ganze Geschichte/den Anfang der Geschichte gehört. Der Löwe kann/konnte nicht schreiben. Aber du kannst jetzt etwas zur Geschichte vom Löwen schreiben; ich schreibe es für dich.



2. Vorschlag: Schreiben zu Szenen (Leporello, 1. Kl. – diktiert oder selbst geschrieben)



4.5.2 Zur Königin der Farben

Ein musikalisches Märchen (40 Minuten): Eine herrische, einsame Königin ruft nach ihren Untertanen, den Farben. Die Handlungen, das Verhalten und die Gefühle von Königin und Farben werden sprachlich knapp dargestellt und musikalisch bildreich interpretiert.



1. Vorschlag: Sprache und Töne in Farben übersetzen – und zum Streit schreiben

Die Kinder hören gemeinsam die Geschichte und malen parallel zum Hören die musikalisch dargestellten Szenen auf aus dem Buch kopierten Seiten farbig an. Auf die letzte kopierte Seite, die dem Streit gilt, erhalten die Kinder eine Schreibaufgabe:

„Du hast den Anfang der Geschichte von der Königin der Farben gehört. Es ist zum Streit gekommen. Du kannst aufschreiben, was du gehört hast und was du dazu denkst – Ich schreibe es für dich“

2. Vorschlag: Farben als Ausdrucksmittel erproben

Die Kinder hören die Geschichte während des Frühstückens an mehreren Tagen nacheinander. Dazu wird das bisher Gehörte jeweils kurz vorgelesen, damit die Geschichte wieder präsent ist. Anschließend erhalten die Kinder Kopien von ausgewählten Seiten der Geschichte zum Malen und Schreiben:

„Du kannst dir ein eigenes Buch zur Königin der Farben herstellen. Ich schreibe für dich.“



3. Vorschlag: Das Wichtigste nach dem Hören aufschreiben

Die Kinder kennen die gesamte Geschichte. Zum Schreiben können die Kinder aus drei kopierten Abbildungen wählen und erhalten die Schreibaufgabe:

„Du hast das Hörspiel/die Geschichte von der Königin der Farben gehört. Du kannst nun etwas dazu aufschreiben, was dir wichtig ist. Ich schreibe es für dich!“

Die Aufforderung „Du kannst jetzt zur Geschichte ... schreiben, was dir wichtig ist – ich schreibe es für dich“ ist dabei auf jeden beliebigen Schreibenanlass übertragbar. Gemalt wird anschließend, damit der Text eigenständig bleibt und nicht auf das Bild referiert.



4.5.3 Zum Grüffelo

*Der Grüffelo? Sag, was ist das für ein Tier?
Den kennst du nicht? Dann beschreib ich ihn dir.*



Die Maus spazierte im Wald umher, als drei Freßfeinde sie ansprechen: Der Fuchs lädt sie zur Götterspeise ein, die Eule bittet zum Tee und die Schlange zum Schlangen-Mäuse-Fest. Aber die Maus entgegnet, dass sie schon eine Verabredung mit ihrem Freund habe, dem Grüffelo. Mit der nur ausgedachten Beschreibung seines gefährlichen Aussehens und seiner Liebesspeisen – Fuchsspieß, Eule mit Zuckerguss, Schlangenspürree – verjagt sie die Feinde. Doch plötzlich taucht er wirklich auf und sein Liebesschmaus, sagt er, ist Butterbrot mit kleiner Maus. Aber was eine clevere kleine Maus ist, die lehrt auch einen Grüffelo das Fürchten....

1. Vorschlag: Schreiben nach dem Hören

Nachdem die Kinder das ganze Hörspiel gehört haben, erhalten sie die folgende Schreibaufgabe:

„Du hast die Geschichte vom Grüffelo und der Maus gehört. Die Tiere im Wald laufen vor Angst weg. Du kannst jetzt etwas zur Geschichte vom Grüffelo schreiben, was du gehört hast und was du denkst; ich schreibe es für dich.“

Dieses Aufgabenformat kann auf jede Hörgeschichte übertragen werden.

2. Vorschlag: Schreiben nach dem gemeinsamen Hören des Anfangs

Das Hören des „Grüffelo“ (ohne Betrachtung der Bilder vom Grüffelo!) wird beendet, als die Maus den Grüffelo sieht und schreit: »O Schreck, o Graus, ich fürcht mich sooo, es gibt ihn doch, den Grüffelooo!« Die Kinder erhalten dann ein großes Blatt (A3), auf dem das erschreckte Gesicht der Maus klein abgebildet ist, mit der Schreibaufgabe:

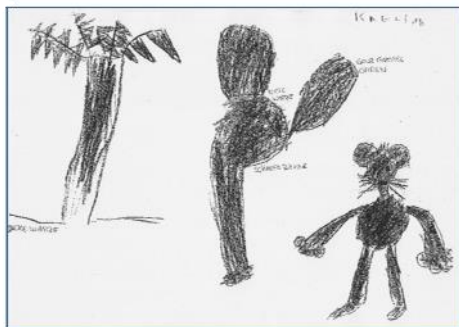
„Du hast die Geschichte von der Maus und dem Grüffelo gehört. Als die Maus vom Grüffelo erzählt hat, sind die Tiere weggelaufen. Nun steht der Grüffelo plötzlich vor der Maus.

Male den Grüffelo und die Maus! Schreibe, was du dazu denkst!“



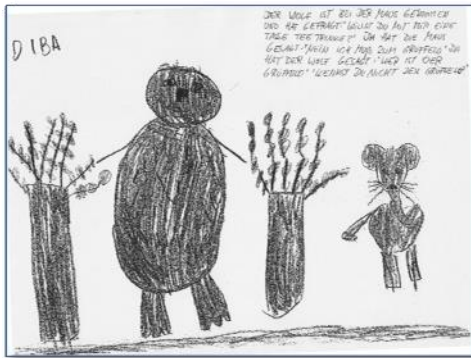
DIE MAUS HAT ANGST VOR DEM GRÜFFELO.
DER GRÜFFELO HAT KRALLEN.
ICH SEHE NOCH EINEN BAUM NEBEN DER MAUS.
DER GRÜFFELO HAT ZÄHNE:
DAS IST EINE SCHLANGE →
DAS IST DIE ZUNGE

Sinem



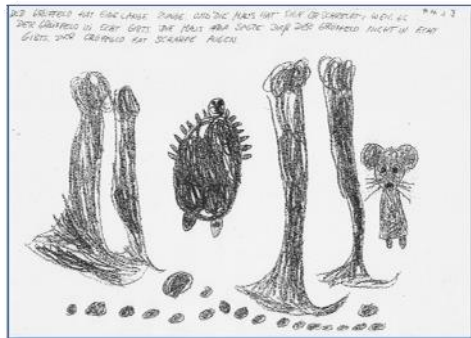
DICKE WARZE
GANZ GROSSE OHREN
SCHARFE ZÄHNE
DICKE WARZE

Katrin



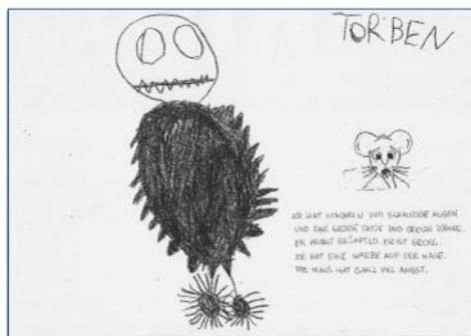
DER WOLF IST ZU DER MAUS GEKOMMEN UND HAT GEFRAGT:
 „WILLST DU MIT MIR EINE TASSE TEE TRINKEN?“
 DA HAT DIE MAUS GESAGT: „NEIN, ICH MUSS ZUM GRÜFFELO.“
 DA HAT DER WOLF GESAGT: „WER IST DER GRÜFFELO?“
 „KENNST DU NICHT DEN GRÜFFELO?“

Diba



DER GRÜFFELO HAT EINE LANGE ZUNGE UND DIE MAUS HAT
 SICH ERSCRECKT, WEIL ES DEN GRÜFFELO IN ECHT GIBT.
 DIE MAUS SAGTE, DASS DER GRÜFFELO NICHT IN ECHT GIBT.
 DER GRÜFFELO HAT SCHARFE KRALLEN.

Anja



ER HAT STACHELN UND SCHAURIGE AUGEN UND EINE GROSSE
 TATZE UND GROSSE ZÄHNE. ER HEISST GRÜFFELO. ER IST
 GROSS. ER HAT EINE WARZE AUF DER NASE.
 DIE MAUS HAT GANZ VIEL ANGST.

Torben

Obleich es praktisch wäre, erschwert das Schreiben zum selbst gemalten Bild das Schreiben eines zusammenhängenden Textes. Denn das nebenstehende Bild legt Kindern nahe, das Gemeinte nicht zu versprachlichen, sondern sich mit deiktischen Verweisen auf das Bild zu beziehen (Torben: ER HAT STACHELN) oder das Bild oder die Malweise zu beschreiben (Sinem: ICH SEHE NOCH EINEN BAUM NEBEN DER MAUS. Und DAS IST EINE SCHLANGE). Das nebenstehende Bild erschwert also manchen Kindern den Übergang in eine monologische Schreibhaltung, es entsteht dann kein linearer, zusammenhängender und aus sich selbst verständlicher Text.

Hinweise und Links

Veröffentlichungen zu Lese-Hör-Kontexten mit Schrift am Übergang zur Schriftlichkeit:

- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart
- Christensen, Timm/Hüttis-Graff, Petra (2013): Diktieren zum Bilderbuch – Sprachliches Lernen im Rahmen von Inklusion. In: Hellmich, Frank/Siekmann, Katja (Hg.): Sprechen, Lesen und Schreiben lernen. Erfolgreiche Konzepte der Sprachförderung. Berlin: Band 15 DGLS, 56 - 93
- Dehn, Mechthild (2010²): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze
- Dehn, Mechthild/Oomen-Welke, Ingelore/Osburg, Claudia (2011): Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Seelze
- Hüttis-Graff, Petra (2010): Die Lese-Hör-Kiste: Vom Hören lernen. In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): Basisbuch Lesen. Berlin, S. 214-222.
- Hüttis-Graff, Petra/Stefanie Klenz/Daniela Merklinger/Angelika Speck-Hamdan (2010b): Sprachkompetenz erwerben: Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich: Allen Kindern gerecht werden. Grundschulverband Band 129, S. 238-265.
- Merklinger, Daniela (2021): Diktierendes Schreiben. In: Schüler, Lis (Hg.): Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Hannover, S. 90-104

Weitere Empfehlungen für Hörspiel & Buch für verschiedene Bedarfe:

Reichenstetter, Friederun: Sachbücher mit integrierter CD

Ringelmatz & Co.: 12 Tonnen wiegt die Hochseekuh. Gedichte.... Gelesen von Martin Baltscheit. Altberliner CD 2005. Buch 2004

Sprachlich einfache Hörmedien oder solche, die Kinder aus anderen Medien kennen:

- Conni-Bücher: Alltagsgeschichten insbesondere für Mädchen, sprachlich einfach, nicht direkt zum Buch passend
- Rotfuchs-Verlag/Jumbo: Bobo Siebenschläfer + Klanggeschichten: sehr einfach (1 Bild, 1 Satz, begleitender Klang)
→ für Kinder mit extrem geringem Wortschatz
- Hörfux: z.B. Herr Hase und Frau Bär. Download zum Buch kostenlos – und beliebig zum Vervielfältigen (s.a. Lotte-Bücher, ...)

Nehmen Sie das eigene Vorlesen von beliebten Bilderbüchern auf, zu denen es kein Hörbuch gibt. Auch Eltern können so in anderen Herkunftssprachen oder im Dialekt vorlesen. Stellen Sie dies den Kindern als Hör-CD zur Verfügung!
Zum Beispiel auch mit dem Kreativ-Tonie oder mit Luka, dem Vorlesefreund für Kinder.

Internet-Hinweise für die Suche nach Hörmedien:

www.stiftung-zuhoeren.de
www.ohrka.de
www.ohrenspitzer.de

www.Vorleser.net
www.kakadu.de
www.onleihe.de/hamburg