

*Sven Nickel*

## **Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule**

In Zusammenhang mit Schriftkompetenz setzt sich immer mehr der Begriff Literacy<sup>1</sup> durch. Damit soll an dieser Stelle die Teilhabe an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur gemeint sein. Mehrere Wirksamkeitsvergleiche (z.B. de Jong & Lesemann 2001; Bus et al 1995) belegen ihre immense Bedeutung für den Schriftspracherwerb. Und anders als isolierte Teilleistungstrainings (z.B. zur phonologischen Bewusstheit) sind diese Effekte nicht nur kurzfristig und bereichsspezifisch auf das Trainierte begrenzt, sondern bieten langfristige Vorteile beim Transfer auf das Lesen und Schreiben (z.B. Bus & Ijzendoorn 1999). In einer aktuellen Vergleichsstudie zu Effekten vorschulischer Förderprogramme findet beispielsweise Lenel (2005) die nachhaltigsten Effekte in einem vorschulischen Programm, das die Erfahrungen mit Schrift in den Mittelpunkt der pädagogischen Förderung rückt. Allerdings sammeln Kinder im Laufe ihrer Entwicklung stark unterschiedliche Schrifterfahrungen. Gerade, weil diesen Erfahrungen eine hohe Bedeutung für die Ausbildung der Lese- und Schreibkompetenzen zukommt, ist es von Interesse, sie bereits im Übergang vom Elementar- und Primarbereich einschätzen zu können.

### **1 Was ist Literacy?**

Für den Begriff Literacy gibt es keine eindeutige deutsche Entsprechung<sup>2</sup>. Am ehesten lässt er sich noch mit Schriftlichkeit verdeutlichen. Doch was ist Schriftlichkeit?

Die diesbezügliche Forschung unterscheidet Sprache zweidimensional hinsichtlich Medium und Konzeption (vgl. Günther 1997). Medial kann Sprache entweder phonisch (in Form von dynamischen Schallwellen) oder graphisch (in Form von statischen Symbolen) kodiert werden. Interessanter aber ist die Bestimmung der sprachlichen Konzeption, d.h. der sprachlichen Strategien und der kommunikativen

<sup>1</sup> Das Literacy-Konzept kennt im angelsächsischen Raum ein breites Bedeutungsspektrum. So wird der Begriff Literacy auch als Metapher für eine anwendungsorientierte Grundbildung benutzt, die sich auf sämtliche Bereiche beziehen kann. So wird ebenso von einer Mathematic Literacy gesprochen wie von einer Health-, Financial- oder Nutrition Literacy. Die genannten Bereiche kommen integriert beispielsweise in der Frage zum Einsatz, wie ich mich oder meine Familie mit den mir/uns gegebenen finanziellen Mitteln gesund und ausgewogen ernähren kann. Der Reading- und Writing Literacy kommt indes eine Schlüsselrolle für alle weiteren Formen von Literacy zu. Sie wird durch die Erfahrung einer Early Literacy, von der im vorliegenden Beitrag die Rede ist, eingeleitet und grundgelegt.

<sup>2</sup> Häufig wird Literacy mit Literalität gleichgesetzt. Literalität jedoch ist an Buchstaben, also an graphische Zeichen gebunden. Literacy hingegen bezieht auch den Bereich der Literarität, also die ästhetische Dimension der Ideen und Imaginationen mit ein.

Bedingungen. Mündlichkeit als »Sprache der Nähe« ist beispielsweise gekennzeichnet durch stärkere Prozesshaftigkeit und Interaktion sowie eine stärker parataktische Organisation. Private E-Mails beispielsweise können daher – obwohl medial graphisch kodiert – sehr wohl konzeptionell mündliche Texte sein. Schriftlichkeit als »Sprache der Distanz« ist demgegenüber charakterisiert durch eine stärker monologische Struktur und eine hypotaktische Organisation sowie durch ein höheres Maß an Komplexität, Informationsdichte, Bewusstheit und Elaboriertheit. So sind TV-Nachrichten oder Predigten konzeptionell in hohem Maße schriftlich, wiewohl sie phonisch übertragen werden.

## 2 Wie erwerben Kinder Literacy?

Auf Kinder bezogen wird nun deutlich, dass das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern oder das Vorlesen von Kinderbüchern sprachliche Interaktionen sind, die den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit – und damit die Sprach- und Kognitionsentwicklung – nachhaltig unterstützen. Beim Vorlesen kommen Kinder mit vertexteter Sprache in Kontakt, sie lernen einen anderen Wortschatz und andere syntaktische Verbindungen kennen, ganz zu schweigen von den spannenden, unterhaltsamen, lustigen oder interessanten Inhalten. Über diese Inhalte kann gesprochen, Bedeutung ausgehandelt, Fortgänge einer Geschichte antizipiert oder das Verhalten der Hauptfigur interpretiert werden. Dabei ist die Sprache dieser Interaktionen anders strukturiert als die Sprache des vorgelesenen Buches. Bettina Hurrelmann (1994) hat es mit einem Satz auf den Punkt gebracht: Vorlesen ist ein „Schaukelstuhl“ zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Kinder gleiten in *die* Schriftkultur, die sie unmittelbar umgibt. Die Familie ist die erste und wichtigste Bildungsinstitution. Dort kommen Kinder zum ersten Mal mit Schriftlichkeit in Kontakt. Sie erfahren Anregung und nutzen Modelle. Reichhaltige Lese- und Schreibaktivitäten der Eltern sind es, die Kinder neugierig machen auf diese Zeichen und ihre Funktion. Allerdings nur, wenn dies im familiären Rahmen auch kommuniziert wird. Denn wie sonst sollen Kinder verstehen, warum die Mutter nach dem Frühstück auf das große, faltbare Blatt Papier starrt oder warum der Vater beim Herausgehen noch schnell einige Striche auf den Papierblock neben der Wohnungstür kritzelt?

Insgesamt profitiert die literale Sozialisation von einer sprachlich stimulierenden sozialen Umgebung. Wichtig dabei ist die Begegnung mit konzeptioneller Schriftlichkeit im zunächst mündlichen Gebrauch, also in Formen prä- und paraliterarischer Kommunikation wie z. B. Erzählen, Vorlesen, Singen, Reimen, Sprach- und Fingerspiele etc. Diese Formen mündlicher Kinderkultur werden im Gebrauch angeregt und können durch Erwachsene unterstützt werden. Später, im Grundschulalter, ist die soziale Einbindung des Lesens in die Familien-Interaktion der wirksamste Faktor für die kindliche Leseentwicklung. Dazu gehören z. B. gemeinsame Lesesituationen und gemeinsame Buchinteressen, der gemeinsame

Besuch von Bibliotheken und Buchhandlungen sowie Eltern, die Kinderbücher auch aus eigenem Interesse lesen, und im Übrigen auch die Häufigkeit elaborierter, also alltagsferner Gespräche in der Familie (vgl. Hurrelmann 2005).

Ihre allerersten literalen Erfahrungen machen Kinder somit weit vor ihrer Einschulung, d.h. der Prozess der Literalisierung von Kindern ist zum Zeitpunkt ihres ersten Schultages bereits in vollem Gang. Seit mehreren Jahren haben Kinder durch ihre Teilhabe an der Schriftkultur vielfältige Erkenntnisse bezüglich der Funktion von Schrift gewonnen und erste Strukturen ihres Aufbaus erkannt. Schon im Kindergartenalter entwickeln sie einige der folgenden wesentlichen Einsichten. Dass diese Einsichten Entwicklungsprozesse sind und erst mit der Zeit erworben werden, machen Brügelmann und Brinkmann (1998) anhand kindlicher Verschriftungen auf Zwischenstufen der Entwicklung deutlich.

- Kinder erkennen, dass Buchstaben keine willkürlichen Striche und Rundungen sind, sondern fest definierte Zeichen, die eine Bedeutung tragen und somit eine Funktion haben. Die Schrift ist mithin Trägerin von Bedeutung.
- Kinder erkennen, dass Schrift etwas mit dem zu tun hat, was sie sprechen. Unsere Schrift ist keine Lautschrift, bildet also die Lautung nicht exakt ab. Gleichwohl ist sie lautorientiert. Das war historisch nicht immer so und ist auch heute in anderen Kulturräumen anders – dort, wo es Sinn macht. Zum Beispiel kennt das Japanische eine Schrift, die mit einem Zeichensatz für eine überschaubare Anzahl abgrenzbarer Silben auskommt. Und im Chinesischen sichert eine Begriffsschrift nicht zuletzt die Verständigung in einem Kulturraum, in dem die Menschen angesichts der starken Dialekte mündlich nicht miteinander kommunizieren könnten.
- Kinder erkennen, dass unsere Schrift von links nach rechts geschrieben und gelesen wird. Auch dies ist nicht selbstverständlich, wie das Arabische oder das Hebräische zeigen. Gerade Kinder mit Migrationshintergrund sind in ihrem familiären Sozialisationsraum häufig mit Menschen konfrontiert, die von rechts nach links schreiben oder beim Lesen mit ihrem Finger die Zeilen in dieser Richtung mitfahren.
- Kinder erkennen, dass die Raumlage der Buchstaben bedeutungsvoll ist. Mühevoll haben sie im Laufe ihrer Entwicklung eine Objektpermanenz entwickelt und erkannt, dass eine Tasse eine Tasse bleibt – egal wohin der Henkel zeigt. Ein <b> jedoch ist ein ganz anderes Zeichen als <d> und <p> ein anderes als <q>. Ähnliches gilt selbstredend für <M> vs. <W>, <u> vs. <n> und andere visuell ähnliche Paare. Den einzelnen Zeichen kommt dabei eine bedeutungsunterscheidende Funktion zu.
- Kinder erkennen schließlich, dass die Zuordnung von graphischen Zeichen und gesprochenem Laut willkürlich ist. So werden /g/ und /k/ an derselben Artikulationsstelle gebildet, sehen graphisch jedoch sehr verschieden aus. Die visuelle Ähnlichkeit von <k> und <h> hingegen findet keine Entsprechung in einer ähnlichen Lautung.

- Mit vorschreitendem Schriftspracherwerb erkennen Kinder schließlich, dass die Beziehung zwischen Lautzeichen (Phonem) und Schreibzeichen (Graphem) nicht eindeutig ist. So existieren Korrespondenzen, bei denen für ein Phonem verschiedene Grapheme stehen können (/f/ → <f>, <v>) als auch solche, bei denen umgekehrt ein Graphem für diverse Phoneme steht (<v> → /f/, /w/).
- Später erkennen Kinder zudem, dass das phonemische Prinzip nicht das einzige ist, sondern durch übergreifende Regularitäten, allen voran durch das morphematische und das syntaktische Prinzip überformt werden.

### **3 Literacy-Erfahrungen wahrnehmen und beurteilen**

Einsichten in die Struktur der Schrift sind Resultate von Erfahrungen, die zu Mustern geordnet wurden. Diese sozial vermittelten Erfahrungen mit Schriftkultur lassen sich nur schwerlich mit Hilfe von normierten Tests oder Screenings messen. Literacy lässt sich nur über Indikatoren erfassen, die auf das Vorhandensein entsprechender Erfahrungen hinweisen. Notwendig dafür ist ein Raum, der ein pädagogisches Beobachten möglich macht. Gemeint ist damit ein pädagogisches Szenario, das den lesenden und schreibenden Umgang mit Schrift als soziales Ereignis betrachtet und Möglichkeiten für diesen Umgang anbietet: Zum Lesen braucht man ein in verschiedener Hinsicht (Leseinteressen, Lesekompetenzen...) differenziertes Angebot an Büchern, die einen Aufforderungscharakter haben, sowie eine anregende Leseatmosphäre, z.B. in Form einer Lesehöhle, eines Lesethrons etc. Zum Schreiben werden die unterschiedlichsten Materialien benötigt, mit denen graphische Zeichen notiert werden können.

Die eigentliche Beobachtung grenzt sich deutlich von einer psychologischen Diagnostik ab, die darauf abzielt, Leistungen möglichst objektiv zu ermitteln, zu klassifizieren und typologisieren. Pädagogische Beobachtung findet im pädagogischen Alltag statt, sie ist dialogisch und prozessorientiert. Hinter ihr steht eine Haltung, die Beobachtung mit Be-Achtung verbindet. Im Vordergrund steht nicht die Suche nach Defiziten und Förderbedarfen, sondern eine kompetenzorientierte Beschreibung des Kindes in seiner Gesamtheit, in der sich eine Achtung, eine Wertschätzung der Fähigkeiten und Interessen des Kindes ausdrückt. Obwohl diese Beobachtung alltäglich, d.h. lernwegsbegleitend stattfindet, gibt es gute Gründe, sie an institutionellen Übergängen im Bildungslauf der Kinder zu intensivieren.

Derartige Beobachtungsmöglichkeiten sollen im Folgenden diskutiert werden. Aus Gründen der Systematik werden an dieser Stelle vier wesentliche Stränge der Literacyarbeit unterschieden, die in der Praxis auf vielfältige Weise miteinander verflochten und aufeinander bezogen sind. Diese vier Stränge umfassen folgende Bereiche (Abb. 1):

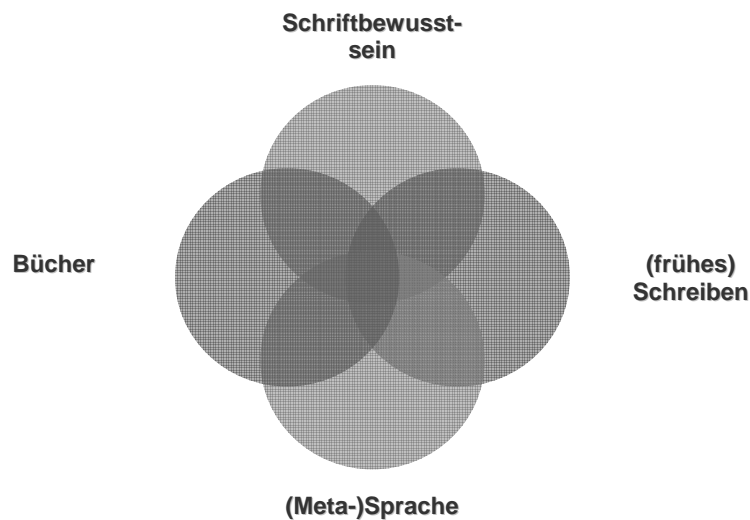


Abbildung 1: Stränge der Literacy-Arbeit

Im Rahmen der Beobachtung lassen sich zwei unterschiedliche methodische Herangehensweisen unterscheiden. Zum einen kann die freie Beobachtung zur Anwendung kommen, also die Wahrnehmung von kindlichen Äußerungen, Spontanschreibungen oder Gesprächen mit bzw. zwischen den Kindern. Zum anderen lassen sich strukturierte Beobachtungsmomente schaffen, in denen die Kinder eine didaktisch inszenierte Aufgabe lösen sollen. Es empfiehlt sich zudem, die eigenen Beobachtungen zum Zwecke der Reflexion durch pädagogische Tagebücher oder mit Hilfe von Beobachtungsbögen zu dokumentieren.

### 3.1 *(Meta-)Sprache*

Selbstredend ist Literacy eng an die allgemeine Sprach- bzw. besonders an die Metasprachentwicklung geknüpft. Im Rollenspiel entwickeln Kinder Formen symbolischer Sprachverwendung, sie verwenden Sprache für eine andere Person und treten phasenweise aus dieser Rolle heraus, um sich in einer Metasprache über das Spiel zu verständigen (vgl. Andresen 2002). Für die Literacy-Entwicklung ist diese Fähigkeit zur Dekontextualisierung von großer Bedeutung, also die Fähigkeit, von dem Inhaltsaspekt des Wortes abzusehen und sich auf die formale Struktur von Sprache zu beziehen. Finger- und Sprachspiele, Reime und Alliterationen unterstützen die weitere Ordnung von Sprache nach formalen Aspekten.

Zunächst gehen Kinder von der semantischen Seite der Sprache, also von der Bedeutung aus. Für sie ist beispielsweise das Wort „Kuh“ länger als das Wort

„Eichhörnchen“, da die Kuh das wesentlich größere Tier ist. Ein solcher Wortlängenvergleich gibt Hinweise darauf, inwieweit sich Kinder von der semantischen Seite lösen und ihre Aufmerksamkeit der formalen Struktur von Sprache schenken können. Der Wortlängenvergleich lässt sich mündlich („Welches Wort ist länger: Kuh oder Eichhörnchen?“) oder schriftlich durchführen. Für Letzteres werden auf einem Arbeitsblatt Bildpaare mit jeweils zwei Dingen möglichst maßstabsorientiert abgebildet. Die Kinder sollen sich die Begriffe (z.B. Tiernamen) vorsprechen und entscheiden, welches Wort bzw. welcher Name der längere ist, und dieses Bild anmalen.

Bei der Entwicklung des Sprachbewusstseins kommt in dieser Phase des Literacy-Erwerbs der phonologischen Bewusstheit, also der bewussten Manipulation von phonetischen Elementen der Sprache eine besondere Bedeutung zu<sup>3</sup>. Diese Fähigkeit lässt sich zum einen im Rahmen einiger Screenings (vor dem Schuleintritt: BISC & MÜSC; »Bielefelder« bzw. »Münsteraner« Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten) bzw. mit Hilfe informeller Verfahren (nach dem Schuleintritt: »Der Rundgang durch Hörhausen«) erfassen. Für eine freie Beobachtung eignen sich Sprachspiele, die die notwendigen Fähigkeiten spielerisch erfassen und gleichzeitig fördern: Die abgehackte Ro-bo-ter-spra-che unterstützt die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, Zungenbrecher, Alliterationen und Reimspiele bahnen den Übergang zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne an. Auch situationsorientierte Spiele wie „Ich sehe was, was du nicht siehst, das fängt mit /l/ an“ fordern die Orientierung am Anlaut eines Wortes und damit die Anfänge einer Phonembewusstheit. Sind zudem die Gegenstände im Raum mit Begriffskarten versehen, hilft dies Kindern bei der Entwicklung eines Buchstabenkonzepts. Diese gedankliche Materialisierung der Phoneme erleichtert den Kindern den Schritt, von der Silbenbewusstheit zu einer Phonembewusstheit zu kommen, also von der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne zu einer im engeren Sinn.

---

<sup>3</sup> Die phonologische Bewusstheit ist der Teil des Sprachbewusstseins, der sich auf den phonologischen Aspekt der Sprache bezieht. Die Bewusstwerdung des phonologischen Aufbaus ist einerseits nötig zum alphabetischen (lautorientierten) Lesen und Schreiben; andererseits unterstützen diese ersten frühen Schreib- und Leseversuche die metasprachliche Entwicklung.

Unterschieden werden können verschiedene Stadien der Bewusstwerdung. Die sich zuerst entwickelnde phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf eine Teilung der Sprache in Silben, die körperlich und/oder artikulatorisch rhythmisch spürbar sind (klopfen, springen, klatschen...). Für die phonologische Bewusstwerdung im engeren Sinne ist hingegen eine kognitive Auseinandersetzung notwendig, um die Worte bzw. Silben in ihre Phoneme zu zerteilen. Dies gelingt am besten mit Hilfe der geschriebenen Sprache, bei der Kinder die gesprochenen Phoneme auch „sehen“ und sich somit vorstellen können. Der Übergang von der phonologischen Bewusstheit im weiteren zu einer im engeren Sinne geschieht durch die Trennung des Anlautes vom Reim einer Silbe, der Silbenreim selbst kann in diesem Übergangsstadium noch nicht analysiert werden und verbleibt als Ganzheit.

---

### 3.2 *Schriftbewusstsein*

Die Entwicklung eines Bewusstseins für Schrift und Schriftlichkeit ist für die Literacy-Entwicklung von immenser Bedeutung. Im öffentlichen Raum sind wir im tagtäglich von Schrift umgeben. Viele Kinder jedoch sehen Schrift, ohne Ihnen Bedeutung beizumessen, weil sie (noch) keine entsprechenden kognitiven Schemata ausgebildet haben. Kinder entdecken im Laufe ihrer Entwicklung zunehmend, dass Schrift Trägerin von Bedeutung ist und dass sie sich strukturell von anderen Zeichensystemen (z.B. Zahlen) unterscheidet. Mit zunehmender Erfahrung werden sie auf Logos, Schriftzüge oder den eigenen Namen aufmerksam und können diese Zeichen einem Menschen, einer Tätigkeit, einer Sache oder einem Ort zuordnen.

Inwieweit Kindern allgemeine Logos und Schriftzüge bekannt sind, lässt sich mit Hilfe der recht verbreiteten Logo-Übersichten (z.B. Probst 2002, Füssenich & Löffler 2005b) erfassen. Eine weitere Möglichkeit ist es, Logos aus dem Wohn- und Schulumfeld der Kinder zu fotografieren und mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, ob sie diese Zeichen schon einmal gesehen haben und was sie bedeuten. Spannend ist es auch, Schriftzüge, Logos etc. mit den Kindern zusammen zu fotografieren und die Kinder später mit den Fotos loszuschicken, um sich vor Ort nach der Bedeutung zu erkundigen.

Ähnliche Gedanken zur Sinnstiftung von Schrift im öffentlichen Raum haben Niedermann & Sassenroth (2004) in einem förderdiagnostischen Instrument aufgegriffen, das sich auf ein Bilderbuch bezieht. Auf der abgebildeten Doppelseite aus „Dani hat Geburtstag“ (Abb. 2, im Original farbig) können Lesezugriffe auf verschiedenen Niveaustufen beobachtet werden. Unter anderem geht es an dieser Stelle auch darum, ob Kinder Embleme benennen oder ob sie Schriftzüge ohne das dazugehörige Emblem erkennen.

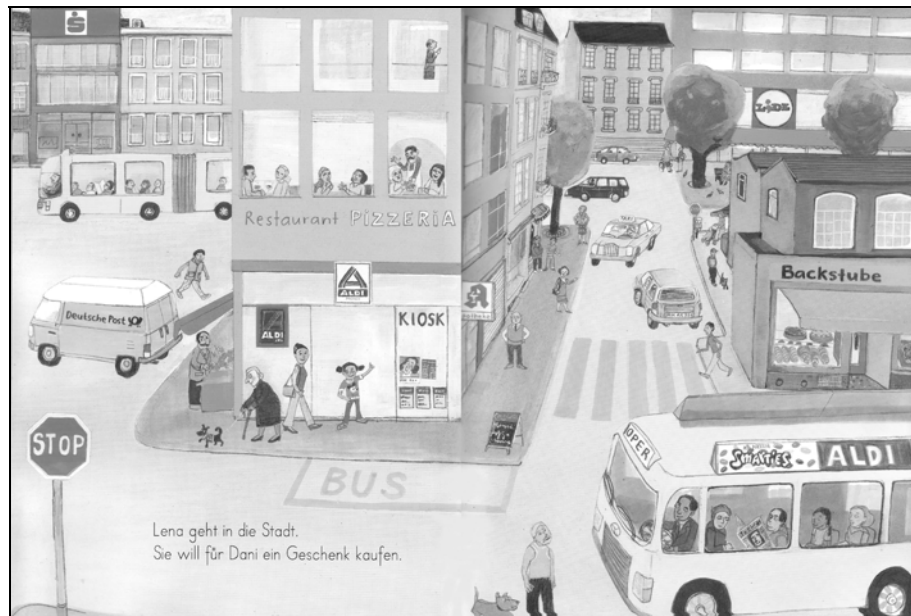


Abbildung 2: Schrift in der Umwelt erkennen  
(aus: Niedermann & Sassenroth 2004)

Die Einsicht in die Funktion von Schrift steht dabei zeitlich vor der Einsicht in die Struktur. Kinder müssen zunächst erfahren, was man mit Schrift anfangen kann. Zum Bereich Schriftbewusstsein zählt daher auch ein pragmatisches Bewusstsein, das sich entwickelt, wenn Kinder andere Menschen beim Schreiben und Lesen beobachten und Schlüsse daraus ableiten, was diese Menschen da tun und warum. Gemeinsame Aktivitäten in der Familie („Komm, wir schreiben einen Einkaufszettel.“ „Was haben wir uns vorhin notiert?“) helfen den Kindern, diese Funktionalität frühzeitig zu entdecken.

Im pädagogischen Handlungsfeld lässt sich zunächst durch Gespräche erfahren, ob Kinder ihre Umgebung als lesend oder schreibend wahrnehmen. Beiläufige Fragen wie „Wer liest dir am häufigsten vor?“ „Wer schreibt bei euch?“ lassen erste vorsichtige Rückschlüsse auf die erlebte Schriftlichkeit zu. Gespräche zum Thema „Warum willst du eigentlich lesen und schreiben lernen?“ zeigen, welchen persönlichen Sinn Kinder in der Schriftnutzung sehen. Die Aussagen der Kinder reichen erfahrungsgemäß von sehr funktionalistischen Ansichten („Damit man in die zweite Klasse kommt.“ „Damit man später Erfolg im Beruf hat“) bis zu persönlichen Motiven („Weil ich meiner Oma selbst antworten möchte“). Kinder, die für sich keinen persönlichen Nutzen in der Beherrschung der Schrift sehen, geben sich ebenfalls häufig durch charakteristische Antworten zu erkennen („Weil man das muss.“).



---

Mit Hilfe etlicher Varianten bekannter Spiele lässt sich erkennen, ob sich Kinder die Schriftinformation zunutze machen. Beim gezinkten Memory (Brinkmann & Brügelmann 1993) werden die Rückseiten der Bildkarten mit den entsprechenden Begriffen versehen. Einige Kinder spielen das Spiel wie ein herkömmliches Memory, indem sie versuchen, die Bilder und ihre Anordnung visuell zu speichern, ohne die Schriftinformation zu beachten. Andere haben den Zusammenhang erkannt, lassen sich evtl. aber durch Ähnlichkeiten (gleiche Wortlänge, gleicher Anfangsbuchstabe, Minimalpaare...) irritieren. Die Beobachtung des Umgangs mit einem solchen Spiel (bei dem als zusätzliche Variante nur eine Karte des Bildpaares beschriftet werden kann) legt erste Erkenntnisse der Kinder offen. Sollen diese „Spieltricks“ anschließend untereinander erklärt werden, wird aus der Beobachtungs- eine Fördersituation. Die Anforderung, die eigene Strategie auf einer Metaebene zu verbalisieren, kann zudem helfen, die eigenen Erkenntnisse weiter zu verfestigen.

### **3.3 Bücher**

Beim Bilderbuchbetrachten bzw. Vorlesen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten zur Beobachtung, wie sich Kinder in diesen Situationen verhalten und ob diese für sie interessant bzw. motivierend sind. Welche Kinder greifen von sich aus zu Büchern? Haben einzelne Kinder bestimmte Vorlieben? Nutzen einzelne Kinder eher Sachbücher? Welches Kind nutzt welche Zugriffe auf ein Buch? Welche Kinder wirken vorleseerfahren? Gibt es Kinder, die sich am liebsten zu zweit oder/ zu mehreren mit einem Buch beschäftigen? Wird über das Buch gesprochen?

Selbstredend ergeben sich aus diesen Situationen vielfältige Möglichkeiten der Sprachbeobachtung und -förderung. Dies ist besonders der Fall, wenn Bücher zum Erzählen auffordern, wie z.B. bei „Frag mich!“ (Damm 2002). Dieses Buch besteht aus einer Sammlung von interessanten Fragen zu unterschiedlichen Aspekten (z.B. „Wovor hast du Angst? Hast du schon mal ein totes Tier angefasst?“), die allesamt sehr persönlich sind und von den Kindern als kommunikationsanregend empfunden werden.

In diesem Rahmen können zudem hervorragend Gespräche zum Lieblingsbuch, zum bevorzugten (Vor-)Leseort oder zur angenehmsten (Vor-)Lesesituation initiiert werden. Durch die Erzählungen der Kinder zu ihrem familiären Alltag lassen sich vielfältige Eindrücke bezüglich der gelebten Schriftkultur gewinnen.

Eine weitere Möglichkeit bietet das Mitbringen und Vorstellen von Lieblingsbüchern. Wenngleich Kinder literarischen Figuren heutzutage in einem Medienverbund (Kino, DVD, Hörspiel, Buch...) begegnen, lässt die Bekanntheit solcher Figuren einige Rückschlüsse auf die Literacy-Erfahrung zu, beispielsweise zu ersten literarischen Vorlieben. Haben die Kinder Gelegenheit, sich im szenischen Spiel der Rolle anzunehmen, lässt sich beobachten, ob Kinder die Besonderheiten

der entsprechenden literarischen Figur konstruieren. Überhaupt eignen sich handlungs- und produktionsorientierte Verfahren in dieser Altersgruppe besonders zur Aneignung von Texten. Dies gilt im Übrigen auch für das Vorlesen mit vorleseunerfahrenen Kindern, die sich noch sehr schlecht auf reine Lesesituationen einlassen können: Sie profitieren massiv von einer begleitenden Gestik, durch die sie in die Geschichte einbezogen werden.

### **3.4     *Frühes Schreiben***

Die Entwicklung der Einsichten in die Funktion und die Struktur von Schrift lässt sich mit Hilfe von kindlichen Schreibprodukten besonders gut beobachten und dokumentieren. Als Folge einer frühen Nachahmungstätigkeit produzieren Kinder schon früh erste Kritzelbilder. Mit dem Erkennen der Mitteilungsfunktion werden aus ihnen Kritzelbriefe, bevor sie die Buchstabenbindung unserer Schrift erkennen und weitere, oben genannte Einsichten erwerben.

Die Schriftspracherwerbsforschung hat die Entwicklung der Schreibstrategien, in denen sich die individuell dominierenden Theorien bzw. Hypothesen über Schrift ausdrücken, entwicklungspsychologisch betrachtet und modelliert. Die Reihenfolge der Entwicklungsstapen ist zwar entwicklungslogisch (es kann keine Phase übersprungen werden), aber nicht als „Lehrgang“ didaktisch umsetzbar. Die Modelle besitzen vor allem förderdiagnostische Relevanz. Nach einem an dieser Stelle so genannten PLAOMS-Modell erwerben Kinder ausgehend von der präliterale-symbolischen Strategie [P] zunächst die logographemische [L], anschließend die alphabetische [A] und schließlich eine orthographische [O] Strategie, die sich weiter in eine morphematische [M] und eine syntaktische [S] differenzieren lässt. Jede neue Strategie ist charakterisiert durch einen spezifischen Zugriff auf Schrift und eine Einsicht höherer Ordnung. Die Ausbildung der Strategien erfolgt regelgeleitet. Dies geschieht in Form von eigenaktiven, kontextsituierten und sozial vermittelten Konstruktionsprozessen, bei denen Kinder vorwiegend intuitiv Hypothesen bilden, sie im Gebrauch überprüfen und in Folge weiterer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand weiterentwickeln.

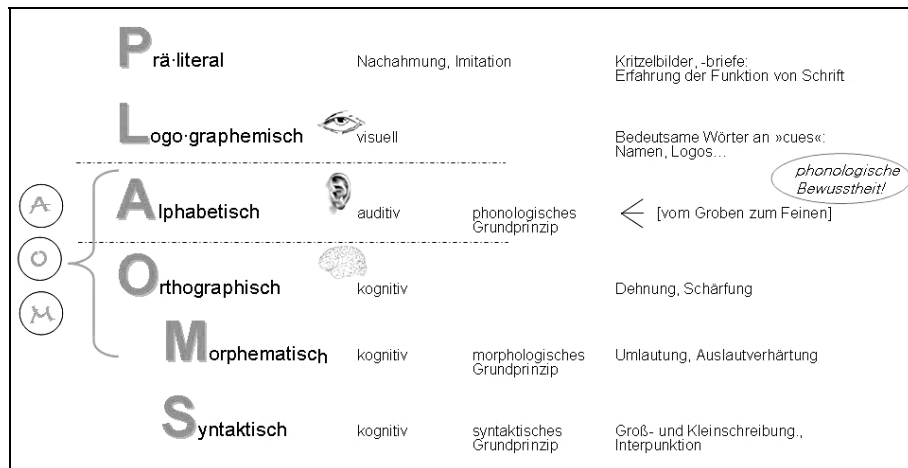


Abbildung 3: »PLAOMS«-Modell der Schreibleistung

Für den Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Schule ist in der Regel die Spanne von der logographemischen zur alphabetischen Strategie interessant. Die logographemische Phase ist charakterisiert durch einen visuellen Zugriff auf Schrift und ein sich entwickelndes Symbolbewusstsein. Durch eine visuelle Vorgehensweise unterscheiden Kinder Geschriebenes anhand von markanten und/oder individuell bedeutsamen graphischen Merkmalen (»cues«). Beispielhaft merkt sich Mette ihren Namen anhand der „beiden Kreuze in der Mitte“. Die Wahrnehmung von Schrift richtet sich auf prägnante Einzelheiten. Von diesem Merkmal aus schließen Kinder auf das Wort. Während der Wahrnehmungsvorgang also analytisch geprägt ist, ist das Wahrnehmungsergebnis bzw. der Wahrnehmungsschluss ganzheitlich. Im Alltag äußert sich die logographemische Strategie im Erkennen von Logos, Emblemen oder dem eigenen Namen, wobei die Kinder noch stark auf den Kontext angewiesen sind. Außerhalb dieses Kontextes wird der Schriftzug oftmals noch nicht erkannt. So kommt es vor, dass Kinder beispielsweise das ALDI-Emblem an Supermärkten als solches erkennen, in einer Werbebeilage der Zeitung aber noch nicht.

Der erste Zugang zur logographemischen Strategie ist somit durch die Modalität Lesen, also durch eine Rezeption von Schrift geprägt. Erst danach setzt die Produktion von Schrift, zum Beispiel das Schreiben des Namens oder anderer subjektiv bedeutsamer Wörter ein. Dabei kommt es zu typischen Verschreibungen. Beispielsweise werden alle Grapheme des Namens geschrieben, aber immer wieder in einer anderen Reihenfolge, da das Kind noch keine auditive Kontrollmöglichkeit (Mitsprechen) ausgebildet hat.

Diese Strategie ist jedoch ökonomisch begrenzt, da sich nicht alle Wörter visuell speichern lassen. Mit zunehmender Schrifterfahrung erkennen Kinder einen

Zusammenhang zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Diese Erkenntnis leitet die alphabetische Strategie ein, der Zugriff auf Schrift ist nun auditiv geprägt. Hier setzt die Entwicklung mit der Produktion von Schrift ein, die Rezeption folgt später nach. Die Kinder fühlen ihre Artikulation ab und versuchen, eine Zuordnung der gesprochenen Phoneme zu geschriebenen Graphemen zu finden. Dies tun sie auch bei Wörtern, die sie logographemisch schon kennen. Das heißt, dass sie Wörter nun auditiv orientiert falsch schreiben, die sie zuvor visuell orientiert korrekt verschriftet haben. Diese Zunahme von Falschschreibungen markiert an dieser Stelle jedoch einen Fortschritt der Entwicklung!

Mit Beginn der alphabetischen Strategie entwickeln sich das phonologische Bewusstsein (im engeren Sinne) und zunehmend differenziertere Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Der Zugriff auf Schrift wird immer feiner. Zunächst können Kinder oftmals den Anlaut, also das erste Phonem des Wortes isolieren. Im nächsten Stadium schreiben Kinder immer mehr Phoneme, oftmals Konsonanten, da diese kinästhetisch besser fühlbar sind. Dieser Punkt der Schreibentwicklung ist nicht selten durch eine wachsende Schreibbegeisterung gekennzeichnet. Aus Sicht der Kinder steht ihnen die Welt der Schriftlichkeit offen: „Ich kann alles schreiben, was ich spreche!“. Im Verlauf der alphabetischen Phase, die meist Jahre andauert, versuchen sie zunehmend, ihre Strategie zu perfektionieren und jedes wahrgenommene, phonetische Detail in der Schrift abzubilden.

Das Lesen in dieser Phase ist von einer zerdehnten Artikulation geprägt, zu diesem künstlichen Wortklang wird anschließend eine Entsprechung im Sinne eines gespeicherten Wortes im inneren, mentalen Lexikon gesucht. Die lesende Auseinandersetzung mit Schrift ist es, die Kinder auf übergreifende, orthographische Regularitäten aufmerksam macht und die nächste Strategie einläutet. Generell ist davon auszugehen, dass sich die einzelnen Strategien überlappen und nicht sauber abgrenzbar in Reinform existieren.

Dieser gekennzeichnete Prozess setzt selbstredend nicht erst mit Schuleintritt ein. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass sich Kinder auf ihrem jeweiligen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkniveau schon weit vor der Kindergartenzeit mit Schrift auseinandersetzen. Beim Übergang vom Kindergarten zur Schule zeigt sich meist, dass nahezu alle Kinder bereits über Buchstabenkenntnis verfügen. Allerdings kennen Kinder unterschiedlich viele und je nach persönlicher Bedeutung jeweils andere. Denn außerschulisches, informelles Lernen folgt keinem festgelegten Gerüst, wie es beispielsweise in einem lehrgangsbasiertem Anfangsunterricht vorgesehen ist.

Um diese frühen Buchstaben- bzw. Schriftkenntnisse zu erfassen, eignet sich das »leere Blatt« (Dehn & Hüttis-Graff 2006): Die Kinder bekommen die Aufgabe, an den Buchstabenvogel zu schreiben. Sie erhalten ein leeres Blatt, auf dem sie ihren Namen, alle Buchstaben und Wörter abbilden sollen, die ihnen bekannt sind. Im

---

Anschluss stecken sie ihr Blatt in einen Umschlag und werfen diesen in den im Gruppenraum postierten Briefkasten.

Frühe Schreibfähigkeiten lassen sich jedoch nicht nur frei beobachten, sondern auch gezielt in strukturierten Situationen. Diese haben den Vorteil, dass sie sich wiederholen lassen, so vergleichbar werden und Entwicklungen sichtbar machen.

Eine Abwandlung des Kim-Spiels (Brinkmann & Brügelmann 1993) ist geeignet, die kindlichen Einsichten in Struktur von Schrift offen zu legen: Auf einem Tisch in der Klasse sind mehr als sieben Gegenstände in unterschiedlicher Stückzahl ausgebreitet und zugedeckt. Für einen gewissen Zeitraum wird das Tuch angehoben und die Kinder haben Gelegenheit, sich die Gegenstände einzuprägen, bis sie wieder verdeckt werden. Da die Auflösung erst in der nachfolgenden Woche stattfinden wird, sollen sich die Kinder Notizen als Erinnerungshilfe machen, so ähnlich wie ihre Eltern mit einem Einkaufszettel. In Gruppen mit jüngeren Kindern werden die Notizen gemacht, während die Gegenstände offen liegen. Hier lässt sich beobachten, ob die Kinder die Gegenstände schriftlich oder malerisch festhalten.

Das Neun-Wörter-Diktat (Brinkmann & Brügelmann 2005) eignet sich besonders für eine lernprozessbegleitende Beobachtung. Zu drei oder vier Terminen während des ersten Schuljahres werden den Kindern folgende neun Wörter unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades entweder diktiert oder als Bilderliste vorgelegt: Kanu, Maus, Rosine, Schimmel, Leiter, Wand, billig, Lokomotive, Strumpf.

Anschließend werden die kindlichen Verschriftungen mit Punkten bewertet. Das Verfahren dient dazu herauszufinden, inwieweit Kinder Wörter bereits lauttreu konstruieren können (alphabetische Strategie) und somit die Voraussetzungen für den Erwerb orthographischer Kompetenzen erlangt haben.

Die meisten Beobachtungssituationen wird jedoch der pädagogische Alltag bieten, insbesondere innerhalb einer räumlichen Umgebung, die zum Schreiben mit den unterschiedlichsten Materialien einlädt. Ausgewählte Produkte können dabei in das Entwicklungsportfolio des Kindes aufgenommen werden. Mit Hilfe von Leitfragen lassen sich Schreibproben sehr differenziert interpretieren. In vielen Fällen jedoch wird es zu unklaren Interpretationsversuchen kommen, für deren Lösung nur das Kind sorgen kann. Äußerungen der Kinder sind auch während des Schreibprozesses hilfreich und geben uns vielfältige Einblicke in das kindliche Denken und ihre Hypothesenbildung („Methode des lauten Denkens“). Diese Veräußerung innerer Gedanken lässt sich im pädagogischen Alltag durch authentische Nachfragen provozieren: „Wie bist du denn da darauf gekommen?“ „Wie hast du das gemacht?“ „Was hast du gerade überlegt?“ usw.

Je nach Art eines vorliegenden Schreibproduktes kann zudem nicht nur die literale Entwicklung, sondern auch die literarische Entwicklung (also die Herausbildung von Schreibmodi bzw. Schreibhaltungen, vgl. Spitta 1999) beobachtet werden, die an dieser Stelle jedoch nicht betrachtet werden soll.

Im folgenden Beispiel<sup>4</sup> schreibt und malt Jonas eine Geburtstagskarte für seine Mutter.

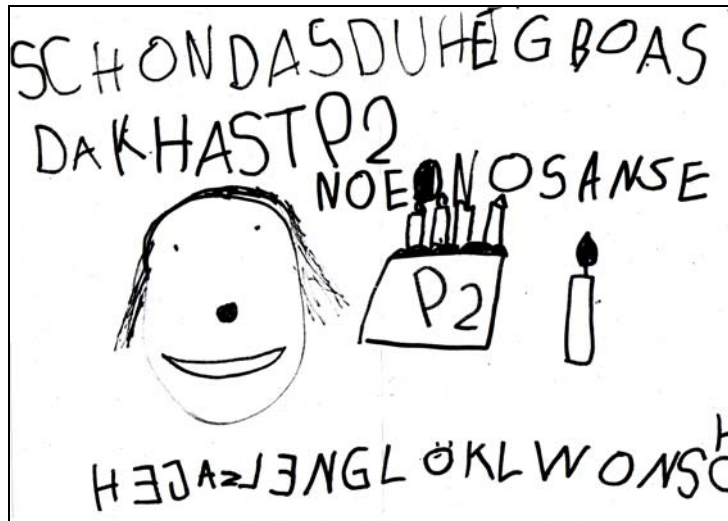


Abbildung 4: Schreibbeispiel »Geburtstagskarte«

Jonas schreibt: »Schön, dass du heut' Geburts- | tag hast 29 | Neunundzwanzig | 29 | Herzlichen Glückwunsch«. Was verrät uns diese Karte nun über die Literacy-Entwicklung des Jungen?

- Was kann das Kind schon? (Dehn & Hüttis-Graff 2006)

Jonas zeigt hier Ende September, also wenige Wochen nach der Einschulung, eine Verschriftung, die in die alphabetische Phase fällt. Er berücksichtigt die Schreibrichtung (von links nach rechts, von oben nach unten), die Schreibung von <29> entgegen der schwierigen numerischen Schreibrichtungskonvention sei hier nicht berücksichtigt. Jede Silbe ist abgebildet, jede prominente Silbe ist zudem vokalisiert durch Abbildung des Silbenkerns gekennzeichnet. Er benutzt eine Vielzahl von Großbuchstaben und verwendet auch mehrgliedrige Grapheme (<SCH>). Das auf den ersten Blick inkorrekte <JA> in "Herzlichen" markiert den fallen Diphtong [eø] und macht deutlich, wie genau sich Jonas bereits kurz nach der Einschulung an der eigenen, norddeutschen Aussprache orientiert. Lediglich das verschriftete <L> im Kompositum "Glückwunsch" verändert die Lautfolge und ist somit in den Augen des Lesers/der Leserin keine adäquate Lösung (was nichts darüber sagen kann, wie er selbst das <L> erklärt).

<sup>4</sup> Je nach Art eines Schreibproduktes kann zudem nicht nur die literale, sondern auch die literarische Entwicklung, also die Herausbildung von Schreibmodi bzw. Schreibhaltungen (assoziativ-chronologisch, normorientiert, kommunikativ orientiert, subjektiv-authentisch u.a., vgl. Spitta 1999) beobachtet werden, die an dieser Stelle jedoch nicht betrachtet werden soll.

Zudem trägt seine Schreibung Bedeutung. Jonas kennt nicht nur den kulturellen Gebrauch von Geburtstagskarten, sondern macht sich diesen kulturellen Brauch zu eigen. Er verwendet Schrift als Bedeutungsträgerin (s.o.), um seiner Mutter gegenüber einen Wunsch auszudrücken und diesen mittels der statisch-graphischen Repräsentation der Schrift zu verdauern, also zu verstetigen. Jonas Schreibung zeigt damit sowohl an, dass er sich der Funktion der Schriftverwendung bewusst ist, als auch, dass er bereits tief gehende Einblicke in die Struktur unserer Schrift erworben hat.

- Was kann das Kind (noch) nicht und was soll/kann/will es als nächstes lernen? (Dehn & Hüttis-Graff 2006; Füssenich & Löffler 2005a)

Jonas kennzeichnet bei seiner Geburtstagskarte noch keine Wortgrenzen und nutzt noch keine Minuskeln. Diese beiden Dinge liegen in seiner "Zone der nächsten Entwicklung" (Wygotski 1987, vgl. Textor 1999). Es ist zu vermuten, dass Jonas mit Impulsen wie "Schreibe jedes Wort in einer anderen Farbe", "Mache nach jedem Wort einen Strich" oder "Lege nach jedem Wort den Zeigefinger den anderen Hand hinter das Wort und schreibe neben dem Finger weiter" sehr schnell Möglichkeiten entdecken wird, die Wortstruktur zu kennzeichnen und Spatien in seiner Verschriftungen einzubauen.

Einzelne Zeichen (<E>, <J> sowie <9>) treten zurzeit spiegelverkehrt auf, dies jedoch nicht durchgehend, sondern ausschließlich in der letzten Zeile, was eher auf Zusammenhänge von Konzentration und Müdigkeit hinweist. Eine besondere Beachtung dieses Phänomens ließe sich nur begründen, wenn derartige Spiegelungen auch in anderen Texten und über eine längere Zeit hinweg auftauchen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit jedoch lässt sich dieses Phänomen als typisches und entwicklungslogisches Durchgangsstadium begreifen.

#### **4 Schriftkultur im Anfangsunterricht – eine Schlussbemerkung**

Der Schulbeginn ist – wie gemeinhin bekannt – keine Stunde Null, auch nicht bzw. schon gar nicht im Hinblick auf die Literacy-Entwicklung. Doch es ist bekannt, dass nicht alle Kinder diese wichtigen Erfahrungen mit Schrift vor ihrer Schulzeit machen. Milieubedingte Unterschiede wirken sich auf den Schulerfolg aus (z.B. Lesemann & de Jong 2004) und dies tun sie in Deutschland besonders stark (vgl. Baumert et al 2002). Dem Kindergarten und dem Anfangsunterricht in der Schule kommt somit eine entscheidende Bedeutung für die Chancengleichheit auf Bildungsbeteiligung aus. Kita und Schule als soziale Räume können Schriftlichkeitserfahrungen den Kindern ermöglichen, denen die Teilhabe an einer elementaren Schriftkultur bisher verschlossen blieb.

Für den Bereich der Schule sind schriftkulturelle Ansätze vielfach beschrieben: (z.B. Bambach 1989; Dehn 1990, 1996), für den Elementarbereich erscheinen zunehmend Arbeiten, die sich mit der Literacy-Erziehung im Kindergarten konzeptionell

auseinandersetzen (Ulich 2003; Zinke 2004; Blumenstock 2004; Näger 2005; Klein 2005) und/oder methodische Anregungen geben (Tenta 2002; Weinrebe 2005).

Besonders effizient erscheint Literacy-Förderung meines Erachtens, wenn folgende drei Verknüpfungen mit berücksichtigt werden:

- Verknüpfung mit einer umfassenden und beziehungsorientierten sprachlichen Förderung – statt eines isolierten metasprachlichen Trainings wenige Wochen vor der Einschulung (vgl. Merkel 2005).
- Verknüpfung des Kita- und des Schullebens mit anderen literalen Handlungsfeldern, beispielsweise mit Bibliotheken, wie in dem von der Stiftung Lesen prämierten Projekt »Kinder entdecken die Welt der Schrift und Zeichen (KeSZ)« (vgl. [www.buchstabensuppe-online.de](http://www.buchstabensuppe-online.de)).
- Verknüpfung mit dem Alltagsleben der Familie. Angesichts der skizzierten Bedeutung familiärer Erfahrung von Schriftkultur wäre es angemessen, das Selbstverständnis von Kindergärten und Grundschulen zu erweitern und gezielt Angebote für Familien in besonderen Lebenslagen zu machen. Erste Ansätze der Weiterentwicklung zu Familienzentren (analog der Early Excellence Centres in Großbritannien) sind in Berlin zu beobachten. Für die gezielte Unterstützung der Literacy-Entwicklung existieren bereits viel versprechende Family Literacy-Modellierungen (Nickel 2004, Wasik 2004; Nutbrown, Hannon & Morgan 2005), deren Effektivität international belegt ist und denen eine weite Verbreitung und Erprobung hierzulande zu wünschen ist.

### *Literatur*

- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Bambach, Heide (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz: Libelle.
- Baumert, Jürgen et al (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Blumenstock, Leonhard (2004): Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans (1993): IDEEN-KISTE Schriftsprache. Hamburg: vpm.
- Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans (2005): Deutsch. In: Bartnitzky, Horst u.a. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 119. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Konstanz: Libelle.
- Bus, Adriana G. / van Ijzendoorn, Marinus H. (1999): Phonological awareness and early reading: A metaanalysis of experimental training studies. In: Journal of Educational Psychology, Vol.91, S. 403-414.
- Bus, Adriana G. / van Ijzendoorn, Marinus H., & Pellegrini, Anthony D. (1995): Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research, 65, 1-21.



- 
- Damm, Antje (2002): Frag mich! 108 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Frankfurt a. M.: Moritz.
- De Jong, P.F. / Lesemann, P.P.M. (2001): Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. In: *Journal of School Psychology*, Vol.35, Heft 5, S. 389-414.
- Dehn, Mechthild (1990): Christina und die Rätselrunde – Schule als sozialer Raum für Schrift. In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko (Hrsg): *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz: Libelle, S. 112-124.
- Dehn, Mechthild (1996): Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra / Kruse, Norbert (Hrsg): *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 8-14.
- Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra (2006): *Zeit für die Schrift II: Beobachtung und Diagnose*. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Füssenich, Iris / Löffler, Cordula (2005a): *Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. München, Basel: Reinhardt.
- Füssenich, Iris / Löffler, Cordula (2005b): *Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. München, Basel: Reinhardt.
- Günther, Hartmut (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko & Niemann, Heide (Hrsg): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit*. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 64-73.
- Hecker, Ulrich (2003): Lesekompetenz entwickeln und würdigen. Leseförderung als Aufgabe der ganzen Schule. *Grundschulverband aktuell*, Heft 84, S. 11-14.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: *Praxis Deutsch* 127, S. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (2005): Wie Kevin zum Leser werden könnte. Wege zur Lesekompetenz im Medienzeitalter. Vortrag auf dem Kongress „Lesen.Lernen“ am 16.11.2005 in Dortmund. URL: <http://www.bildungspartner.nrw.de/fachthema/publikationen/dokukongress2005.htm>.
- Klein, Helke (2005): *Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten*. Seelze; Friedrich.
- Lenel, Aline (2005): *Schrifterwerb im Vorschulalter*. Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Lesemann, P.P.M. / de Jong, P.F. (2004). Förderung von Sprache und Präliteralität in Familie und (Vor-)Schule. In: Faust, Gabriele u.a. (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S.168-189.
- Merkel, Johannes (2005): Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1296.html>.
- Näger, Sylvia (2005): *Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* Freiburg: Herder.
- Nickel, Sven (2004): Family Literacy — Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Carle, Ursula / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 71-83.
- Niedermann, Albin / Sassenroth, Martin (2004): *Lesestufen - Dani hat Geburtstag. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung*. Horneburg: Persen.
- Nutbrown, C.E. / Hannon, P. / Morgan, A. (2005). *Early Literacy Work with Families: policy, practice and research*. London: SAGE.
- Probst, Holger (2002): *Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache*. Horneburg: Persen.

- Spitta, Gudrun (1999): Wenn Kindertexte uns berühren – oder Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim freien Schreiben. In: Duderstadt, Matthias & Forytta, Claus (Hrsg). Literarisches Lernen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 211-228.
- Tenta, Heike (2002): Schrift- & Zeichenforscher. Was Kinder wissen wollen. München: Don Bosco.
- Textor, Marton R. (1999): Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html>
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kiga heute, Heft 3, S. 6-18.
- Wasik, Barbara Hanna (Hrsg.) (2004): Handbook of Family Literacy. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinrebe, Helge (2005): ABC - wohin ich seh. Wörter, Laute und Buchstaben entdecken. Freiburg: Herder.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch: Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Zinke, Petra (2004): Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz.