

# **Kinder auf dem Weg zum Schreiben**

Ergebnisse einer Längsschnittstudie  
im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt  
der Philosophischen Fakultät III  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

von  
Beate Heger (geb. Hempel)  
geboren am 08.11.1974 in Blankenburg

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Ute Geiling

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Katrin Liebers

Datum der Verteidigung: 12.11.2018



# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung .....</b>	<b>6</b>
<b>2 Kinder auf dem Weg zur Schrift .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Die Bedeutung des Lesens und Schreibens in der postmodernen Gesellschaft .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Die Rolle der Bedeutung von Literacy.....</b>	<b>15</b>
2.2.1 Begriffliche Explikation.....	17
2.2.2 Entdeckungen und Entwicklungen des Kindes im Bereich von Emergent Literacy ..	20
2.2.3 Exkurs: Kindliche Zeichnungen aus der Perspektive von Emergent Literacy.....	21
<b>2.3 Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs .....</b>	<b>24</b>
2.3.1 Modell von Frith .....	24
2.3.2 Modell von Günther .....	26
2.3.3 Modell von Valtin .....	28
2.3.4 Modell von Scheerer-Neumann .....	29
2.3.5 Erkenntnisgewinn aus den tradierten Stufenmodellen .....	34
<b>2.4 Institutionelle Rahmung und Gelingensbedingungen im Übergang von der     Kindertageseinrichtung in die Schule.....</b>	<b>35</b>
<b>2.5 Forschungsstand zur schriftsprachlichen Entwicklung im Übergang von der     Kindertageseinrichtung in die Schule.....</b>	<b>41</b>
2.5.1 Empirische Befunde zu den schriftsprachlichen Kompetenzen.....	41
2.5.2 Empirische Befunde zu den möglichen Einflussfaktoren: Herkunft, Alter und Geschlecht.....	45
<b>2.6 Diagnostische Instrumente zur Förderung der schriftsprachlichen Entwicklung     im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule .....</b>	<b>48</b>
<b>2.7 Zusammenfassung der Präzisierung des Forschungsgegenstands .....</b>	<b>50</b>
<b>3 ILEA T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/ Transition ....</b>	<b>52</b>
3.1 Forschungsdesign ILEA T im Überblick.....	52
3.2 Operationalisierung der schriftsprachlichen Kompetenzen in ILEA T .....	57
3.3 Zusammenfassung zur Lern-Entwicklungs-Analyse: ILEA T.....	65
<b>4 Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule: Forschungsmethodisches Vorgehen .....</b>	<b>67</b>
4.1 Fragestellungen.....	67
4.2 Stichprobenbeschreibung .....	69
4.3 Analyse der leeren Blätter - Teilstudie 1 .....	77
4.3.1 Methoden der Datenerhebung .....	77
4.3.2 Methoden der Datenbearbeitung und -auswertung .....	79
4.4 Erarbeitung von Einzelfallcollagen - Teilstudie 2 .....	82
4.4.1 Methoden der Datenerhebung .....	82
4.4.2 Methoden der Datenbearbeitung und -auswertung .....	83
4.5 Auswertung der leeren Blätter.....	84
4.5.1 Basale Stufe.....	84
4.5.2 Präliteral-symbolische Stufe .....	85
4.5.3 Beginnende logographemische Stufe.....	87
4.5.4 Logographemische Stufe.....	88
4.5.5 Beginnende alphabetische Stufe .....	89

4.5.6 Alphabetische Stufe .....	900
4.5.7 Entfaltete alphabetische Stufe .....	91
4.5.8 Lexikalisch/orthographische Stufe.....	92
4.5.9 Ergänzende Beobachtungen .....	93
<b>4.6 Kritische Reflexion zur Durchführung.....</b>	<b>95</b>
<b>4.7 Zusammenfassung zum forschungsmethodischen Vorgehen.....</b>	<b>96</b>
<b>5 Entwicklung der Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule: Ergebnisdarstellung der quantitativen Analyse - Teilstudie 1 .....</b>	<b>97</b>
<b>5.1 Kompetenzen und Strategien bei der Bewältigung von Schreibaufgaben bei     Kindergartenkindern und Schulanfänger_innen aus Sachsen-Anhalt     und Brandenburg.....</b>	<b>97</b>
5.1.1 Auswertung auf der Buchstabenebene .....	98
5.1.2 Auswertung auf der Wortebene .....	101
5.1.3 Verdichtung der Befunde: Rekonstruktion dominierender Strategien.....	105
5.1.4 Zusammenfassung der Befunde zu den Schreibkompetenzen und Vergleich mit anderen Forschungsergebnissen .....	1099
<b>5.2 Individuelle, familiäre und institutionelle Einflussfaktoren .....</b>	<b>114</b>
5.2.1 Einflussgröße Alter .....	114
5.2.2 Einflussgröße Geschlecht.....	115
5.2.3 Familiäre Einflussfaktoren .....	117
5.2.4 Institutionelle Einflussfaktoren .....	120
5.2.5 Zusammenfassung der Befunde hinsichtlich individueller, familiärer und institutioneller Einflussfaktoren .....	123
<b>5.3 Zusammenhänge zwischen der Lese- und Schreibentwicklung .....</b>	<b>126</b>
5.3.1 Gegenüberstellung der Lese- und Schreibentwicklung.....	126
5.3.2 Zusammenfassung der Befunde zu den Zusammenhängen zwischen der Lese- und Schreibentwicklung.....	128
<b>5.4 Verlaufstypen der Längsschnittanalyse.....</b>	<b>128</b>
5.4.1 Entwicklung der Schreibkompetenzen zwischen den Erhebungszeitpunkten .....	129
5.4.2 Herausbildung der empirisch gewonnenen Verlaufstypen .....	134
5.4.3 Zusammenfassung der Befunde zur Herausbildung von Verlaufstypen.....	137
<b>6 Einzelfallcollagen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule im Kontext - Teilstudie 2 .....</b>	<b>138</b>
<b>6.1 Einzelfallcollage von Emily .....</b>	<b>141</b>
<b>6.2 Einzelfallcollage von Elisabeth.....</b>	<b>149</b>
<b>6.3 Einzelfallcollage von Kimberly .....</b>	<b>153</b>
<b>6.4 Einzelfallcollage von Luisa .....</b>	<b>164</b>
<b>6.5 Einzelfallcollage von Tobias.....</b>	<b>172</b>
<b>6.6 Einzelfallcollage von Antonio.....</b>	<b>180</b>
<b>6.7 Zusammenfassung der Einzelfallcollagen.....</b>	<b>186</b>
<b>7 Kinder auf dem Weg zum Schreiben: Zusammenfassung und Bilanz .....</b>	<b>188</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>194</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>195</b>

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>198</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>200</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>217</b>
<b>Anhang A. ILEA T-Protokollbogen zum Einzelverfahren Literacy .....</b>	<b>218</b>
<b>Anhang B. ILEA T-Fragebogen an die Eltern .....</b>	<b>224</b>
<b>Anhang C. ILEA T-Fragebogen an die Leitungen von     Kindertageseinrichtungen .....</b>	<b>235</b>
<b>Anhang D. ILEA T-Fragebogen an die Pädagog_innen der     Kindertageseinrichtungen .....</b>	<b>238</b>
<b>Anhang E. ILEA T-Fragebogen an die Erheber_innen.....</b>	<b>249</b>
<b>Anhang F. Analysebogen zur Erfassung kindlicher Schreibprodukte     zum „leeren Blatt“ einschließlich der Schreibaufforderung     „Tiger“ und „Giraffe“ .....</b>	<b>253</b>
<b>Eigenständigkeitserklärung .....</b>	<b>255</b>

# 1 Einleitung

Viele Kinder interessieren sich bereits weit vor dem Schulbeginn für die Schrift und das Schreiben. Sie entwickeln oft schon erste Einsichten und Kompetenzen und kommen, bezogen auf ihre Schreibkompetenzen, nicht als „unbeschriebene Blätter“ (Jeuk & Schäfer, 2013: 63), sondern mit individuellen Vorerfahrungen in die Schule (Brügelmann, 1995). Diese Erfahrungen sammeln Kinder in ihrer Familie, in ihrem Umfeld und in der Kindertageseinrichtung. Sie beginnen oft frühzeitig selbst mit dem Schreiben und setzen sich mit Schrift und ihren „Schreibprodukten“ auseinander (vgl. Brügelmann, 1995; Dehn, 2007/2013; Franzkowiak, 2002; Füsse-  
nich & Löffler, 2008; Martschinke, Kammermeyer, Frank & Marhofer, 2002). Die prognostische Validität der frühen Fähigkeiten für den Schulerfolg der Kinder ist empirisch gut belegt (Kotzerke, Röhrich, Weinert & Ebert, 2013). Häufig ist es der eigene Name, welcher „als Motor für die weitere Entwicklung [fungiert] bzw. als Phänomen [betrachtet werden kann], an dem sich Können und Wissen früh zeigen“ (May, 2013: 119). Diese frühen Zugänge zum Schreiben sind Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit. Dabei sollen Schreibkompetenzen von Kindern im letzten Kindergartenjahr und individuelle Entwicklungsverläufe bis zum Schulbeginn mit empirischem Datenmaterial erfasst werden. Im Konsens mit der Auffassung, dass Kinder mit individuell vorhandenen Schreibkompetenzen in die Schule kommen, ergibt sich die forschungsleitende Hauptfrage der vorliegenden Arbeit.

*Über welche Kompetenzen verfügen Kindergartenkinder im letzten Kindergartenjahr und Schulanfänger\_innen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben?*

Die gegenwärtige Entwicklung, frühe Schreibkompetenzen von Kindern in den Blick zu nehmen, ist nicht zuletzt auch auf die Ergebnisse der internationalen Large-Scale-Studien wie PISA und IGLU zurückzuführen. Diese haben das Nachdenken über Ziele und Strukturen des deutschen Bildungssystems insgesamt nachhaltig beeinflusst und zu Neuorientierungen und Schwerpunktsetzungen im Bereich der Elementarpädagogik geführt (Bos et al., 2007; Zöllner, 2016: 21). Die Einführung von Bildungsprogrammen, Rahmenrichtlinien bzw. Orientierungsrahmen in den einzelnen Bundesländern in der Zeit zwischen den Jahren 2002 und 2006 kann durchaus auch als eine Reaktion auf die Ergebnisse der oben genannten Studien betrachtet werden. Sie beinhalten neue Akzentuierungen für die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen (Diskowski, 2008), indem sie für die Kindertageseinrichtungen den bestehenden Bildungsauftrag als zentrales Merkmal der pädagogischen Arbeit ausweisen. Dieser Auftrag durchzieht die einzelnen Bildungsbereiche. Die besondere Bedeutung der Kinderta-

geseinrichtung als erste institutionelle Bildungseinrichtung wird in den einschlägigen Diskursen immer wieder betont. Für Pädagog\_innen im Elementarbereich werden in den Bildungsplänen vielfältige Aufträge formuliert, die sie darauf orientieren, Lernmöglichkeiten zu schaffen, welche Kinder zum eigenaktiven Lernen anregen. Zu dem breiten Feld der Bildungsbereiche, welches von den Pädagog\_innen des Elementarbereichs abgedeckt werden soll, gehört auch der Kompetenzbereich Literacy (Heger & Liebers, 2012: 123). Der englische Begriff Literacy umfasst schriftbezogene Handlungen im weitesten Sinne. Er bezieht sich auf anfängliche Lese- und Schreibkompetenzen, aber auch auf fortschreitende schriftsprachbezogene Kompetenzen (Dehn, 2007: 35).

Dass Kinder aufgrund ihrer Fähigkeiten und Interessen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen, ist empirisch gut belegt (Faust, 2013). Unter inklusionspädagogischer Perspektive wird die Heterogenität positiv bewertet und unterschiedliche Lern- und Entwicklungsstände erhalten Akzeptanz. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind mit der Herausforderung konfrontiert, den heterogenen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, was auch bedeutet, individuelle Lernwege anzuregen und sensibel zu begleiten. Wenn Einigkeit darin besteht, dass vorhandene Schreibkompetenzen bereits im Kindergartenalter sichtbar werden und die Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen den Kompetenzbereich Literacy einbeziehen, dann geraten Instrumente der pädagogischen Diagnostik in den Blick, welche frühe Schreibkompetenzen sichtbar und beschreibbar werden lassen. Notwendig erscheinen praktikable, diagnostische Instrumente, die in den pädagogischen Alltag integrierbar sind und darüber hinaus Möglichkeiten offerieren, pädagogische Angebote abzuleiten. Das Zusammenspiel von Praktikabilität und Förderung kann in Anlehnung an Moser (2008) als wichtiger Indikator für die Eignung von Instrumenten der pädagogischen Diagnostik in der Praxis angesehen werden. Im internationalen Kontext liegen bereits seit einigen Jahren Instrumente für Pädagog\_innen zur Einschätzung von Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule vor (Clay, 2013). Zu Beginn der hier vorliegenden Forschungsarbeit fehlten derart intendierte Instrumente im deutschen Sprachraum (Geiling, Liebers & Prengel, 2012: 119)<sup>1</sup>.

Wie bereits erwähnt, besteht die zentrale Zielstellung des Dissertationsvorhabens in der Beantwortung der Forschungsfrage, über welche Kompetenzen Kinder im Übergang bei der Bewältigung von Schreibaufgaben verfügen. Um diese Frage empirisch beantworten zu können, fehlte zu Beginn des Forschungsprozesses allerdings ein geeignetes, dem Übergang Kindertageseinrichtung - Grundschule angemessenes, diagnostisches Instrument zur Erfassung früherer Kompe-

---

<sup>1</sup> In neuerer Zeit gibt es allerdings auch Entwicklungen, die darauf gerichtet sind, diese Lücke im deutschen Sprachraum mit adaptierten internationalen Instrumenten zu schließen (Korntheuer, 2017: 183).

tenzen der Kinder auf dem Weg zum Schreiben. Dieser Ausgangssituation ist eine weitere Zielstellung des Dissertationsvorhabens geschuldet, die die Erarbeitung eines entwicklungs-sensiblen Instruments zur Erfassung von Schreibkompetenzen beinhaltet. Beide Zielsetzungen sind eng miteinander verzahnt, wobei die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von frühen Schreibkompetenzen die Voraussetzung zur Bearbeitung der zentralen Forschungsfrage darstellt. Das angestrebte Instrument wurde in Form eines Analysebogens realisiert, dessen Kern das Kategoriensystem darstellt, welches aus der Inhaltsanalyse der Schreibprodukte der Kinder hervorgegangen ist.

Im **zweiten Kapitel**, dem theoretischen Teil der Arbeit, richtet sich der Blick zunächst auf Entwicklungsaufgaben und Einsichten, die von den Lernenden in Bezug auf das Schreibenlernen bewältigt und erlangt werden müssen. Im benannten Kapitel nimmt der Begriff Literacy einen zentralen Raum ein. Er bezieht sich auf Lese- und Schreibkompetenzen aber auch auf die Anwendung als soziale Praxis (Graf, 2013: 154; Richter-Greupner, 2016: 29). Im internationalen Diskurs vereint der Begriff Emergent Literacy die individuellen Voraussetzungen des Kindes, sowie Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen in Bezug auf Schriftsprache (Whitehurst & Lonigan, 1998); mit ihm werden die frühen Formen des Lesens und Schreibens definiert. Das Prinzip der Phonologischen Bewusstheit als Grundlage der Schreibung und die Definition der Schreibkompetenz werden im Prozess der Annäherung an die Bestimmung des Forschungsgegenstandes genauer erläutert. Da Kinder auf dem Weg zur Schrift die Aufforderung zum Schreiben oft durch eine Kombination von schriftähnlichen Elementen bzw. einzelnen Buchstaben und zeichnerischen Elementen oder aber auch ausschließlich durch Zeichnungen realisieren, werden an dieser Stelle die kindlichen Zeichnungen im Schreibprodukt und ihre Relevanz näher betrachtet. Zur Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen liegen bereits gut entwickelte Stufenmodelle vor (vgl. Frith, 1986; Günther, 1986b; Scheerer Neumann, 2010a/2010b; Valtin, 1997). Überwiegend orientieren die genannten tradierten Modelle aus einer schulbezogenen Perspektive allerdings vorrangig auf die alphabetischen Phasen des Schriftspracherwerbs (Bar-kow, 2013: 7; Heger & Liebers, 2012: 124). Die sogenannten Vorstufen werden meist nicht elaboriert beschrieben.

Die vorliegende Arbeit fokussiert den Schreibentwicklungsprozess aus der Perspektive der Elementarpädagogik, was zur Folge hat, dass Stufenmodelle für Schreibkompetenzen auch aus dieser Perspektive „neu“ zu denken und die bisher vernachlässigten Vorstufen ausdifferenzieren sind. Diese feiner beschriebenen Vorstufen sind einerseits aus der Perspektive der Grundlagenforschung von Interesse. Andererseits sind sie handlungspraktisch bedeutsam, da verfeinerte und erweiterte Stufenmodelle zur Schreibentwicklung die Chance eröffnen, den Blick der Professionellen in pädagogischen Handlungsfeldern für die frühen Entwicklungen der Kinder beim

Erlernen des Schreibens zu schärfen. Stufenmodelle dienen der Bildung von Hypothesen über Kompetenzstände, ablesbare Kompetenzen sind nicht festgeschrieben und unterliegen der Entwicklung. Als inkorporiertes Wissen können die Stufenmodelle zum „Handwerkszeug“ der Pädagog\_innen werden, das ihnen hilft, bereits vorhandene kindliche Kompetenzen im Alltagsgeschehen zu „entdecken“ und neue Literacy-Anregungen individuell und sensibel zu gestalten. In diesem Sinne können Stufenmodelle zur Professionalisierung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte beitragen. In der Konstruktion von Stufenmodellen ist es notwendig, den Prozess des Übergangs mitzudenken und ein empirisch erprobtes Instrumentarium für beide Institutionen (Kindertageseinrichtung und Grundschule) zur Verfügung zu stellen. Zur Einordnung der vorliegenden Forschungsarbeit werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule erläutert. Abschließend für das zweite Kapitel wird der Forschungsstand zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen sowie Einflussfaktoren benannt. Ergänzend werden in der Praxis angewandte diagnostische Instrumente zur Förderung der schriftsprachlichen Entwicklung vorgestellt.

Das Dissertationsvorhaben ist eingebettet in das Forschungsprojekt ILEA T<sup>2</sup>, welches im **dritten Kapitel** vorgestellt wird. Im Rahmen von ILEA T wurden diagnostische Lesebücher zur Erfassung schriftsprachlicher Kompetenzen der Kinder im Übergang entwickelt und erprobt, in denen Lese- und Schreibaufgaben realisiert wurden. Dabei knüpft die angewandte Schreibaufgabe an die von Dehn (1994) entwickelte Methode des „leeren Blattes“ an, wobei die empirische Erhebung, im Gegensatz zum Ausgangsverfahren, als Einzelverfahren erfolgte. Die Aufgabe zum „leeren Blatt“ wurde erweitert durch vertiefende Schreibaufforderungen in Anlehnung an Martschinke et al. (2002). Diese in der Längsschnitterprobung gewonnenen Schreibprodukte (N = 1245) standen als Datenmaterial zur weiteren Analyse zur Verfügung.

Das **vierte Kapitel** umfasst die Stichprobenbeschreibung des Dissertationsvorhabens, das forschungsmethodische Vorgehen und das entwickelte Kategoriensystem. Die einbezogenen Kinder wurden zweimal im letzten Kindergartenjahr und einmal zu Beginn ihrer Schulanfangszeit mit den genannten Schreibaufgaben (Dehn, 1994; Martschinke et al., 2002) zum Schreiben aufgefordert. Mithilfe eines inhaltsanalytischen Vorgehens (Mayring, 2010) wurde aus dem Datensatz zum „leeren Blatt“ (schriftähnliche Elemente, Zeichnungen, einzelne Buchstaben, erste Wörter) ein Kategoriensystem zur differenzierten Beschreibung schriftsprachlicher Kompetenzen für Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule entwickelt. Orientierung für die Erarbeitung des Kategoriensystems lieferte das ILEA T Entwicklungsmodell

---

<sup>2</sup> Die standardisierten Instrumente des Forschungsprojekts ILEA T dienen zur Erfassung der bio-psychosozialen Gesamtsituation, der Themen und Interessen des Kindes sowie der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen (Geiling, Liebers & Prengel 2015).

für den Schriftspracherwerb. Das empirisch entwickelte Kategoriensystem kann als Produkt der Forschung mit - wie bereits angedeutet - handlungspraktischer Bedeutung für Handlungsfelder im Elementar- und Primarbereich angesehen werden. Es kann als Instrument zur kompetenzorientierten Analyse früher Schreibprodukte von Kindern eingesetzt werden und ist damit durchaus anschlussfähig an im Elementarbereich präferierte kindzentrierte Beobachtungsverfahren (Kleeberger, Frankenstein & Leu, 2009). Im Rahmen des Dissertationsvorhabens bildet es die Grundlage zur Beantwortung der empirischen Hauptfrage der vorliegenden Arbeit. Danach konnten die formulierten Variablen in eine SPSS-Datenmatrix übertragen werden, um anschließend mit deskriptiven Statistiken und Prüfstatistiken dargestellt und ausgewertet zu werden.

Das **fünfte Kapitel** bezieht sich auf die forschungsleitende Hauptfrage sowie auf drei weitere Forschungsfragen und beschreibt mit empirischen Ergebnissen, über welche Schreibkompetenzen Kindergartenkinder und Schulanfänger\_innen verfügen. Es stellt die Ergebnisse der quantitativen Analyse zur Beantwortung der Forschungsfragen dar. Aus dem benannten übergeordneten Aspekt ergeben sich weitere spezifische Forschungsfragen. So werden mögliche Einflussfaktoren, wie Alter, Geschlecht, spezielle konzeptionelle Ausrichtungen und familiäre Einflüsse in Form von spezifischen Literacy-Aktivitäten betrachtet. Die Einbettung der vorliegenden Forschungsarbeit in das Forschungsprojekt ILEA T ermöglicht den Zugriff auf die Ergebnisse der Längsschnittanalyse zur Leseentwicklung. Beide Entwicklungsstränge, Lesen und Schreiben, lassen sich für dieselben Kinder darstellen. Daher werden die Ergebnisse zum Lesen und Schreiben miteinander in Beziehung gesetzt und präsentiert. Ein abschließend untersuchter Aspekt richtet sich auf die Rekonstruktion von Entwicklungsverläufen und die Bildung von Verlaufstypen.

Die aus den quantitativen Ergebnissen generierten Verlaufstypen eignen sich zur Illustration von Lernwegen auf dem Weg zum Schreiben einzelner Kinder.

Im **sechsten Kapitel** werden diese Lernwege in Form von Einzelfallcollagen dargestellt. Ausgewählte Fallbeispiele können durch Kontextanalysen im Feld der Familien, der Kindertageseinrichtungen und der Erheber\_innen bereichert und mit der Methode der Collage als Gesamtkonstrukt zur Illustration der Verlaufstypen vorgestellt werden.

Die Beantwortung der Forschungsfragen schärft den Blick auf die Entdeckungen der Kinder im Schreiblearnprozess.

Ein abschließendes **siebtes Kapitel** dient der Zusammenfassung der gewonnenen Befunde und den sich daraus ergebenden Erkenntnissen. Die Ergebnisse umfassen differenzierte Beschreibungen der Schreibkompetenzen zur Buchstaben- und Wortkenntnis sowie zur dominierenden Strategie innerhalb des Stufenmodells. Die vorliegende Arbeit ermöglicht mithilfe des entwi-

ckelten Kategoriensystems eine differenzierte Darstellung des Verlaufs früher Schreibkompetenzen. Das gewonnene Instrumentarium als Handreichung für Pädagog\_innen ist hilfreich, um Kinder sensibel beim Schreiben vor dem Schulbeginn zu begleiten und Kompetenzstände zu dokumentieren. Der Blick auf Entwicklungsverläufe anhand von Schreibprodukten sensibilisiert Praktiker auch für kleinschrittige Entwicklungen. Ein Transfer des Instruments zur differenzierten Auswertung von Schreibprodukten im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, kann sich als möglicher Gewinn für die Praxis erweisen.

## **2 Kinder auf dem Weg zur Schrift**

Nicht als einfache semiotische Zeichen aufkamen, geschah der kritische und einzigartige Durchbruch des menschlichen Bewusstseins zur neuen Welt der Erkenntnis. Vielmehr bedurfte es hierfür eines kodierten Systems sichtbarer Zeichen, durch welches ein Schreibender den genauen Wortlaut festlegen konnte, den der Leser aus dem Text würde entstehen lassen. Dies ist es, was wir heute im begrifflich exakten Sinne unter Schreiben verstehen. (Ong, 2016: 79)

Im Laufe ihrer Entwicklung stehen Kinder vor unterschiedlichen Aufgaben, welche von ihnen selbst gesetzt oder von außen herangetragen werden und die es zu bewältigen gilt. Der Begriff der „Entwicklungsaufgaben“ wurde geprägt von Havighurst (1948/1974). Er beschreibt Aufgaben, denen sich Kinder und Erwachsene Zeit ihres Lebens in bestimmten Lebensphasen stellen müssen. „Entwicklungsaufgaben gliedern den Lebenslauf. Sie geben Entwicklungsziele und Sozialisationsziele vor“ (Montada, 2002: 43). Entwicklungsaufgaben lassen sich auf der intentionalen Ebene unterscheiden im Streben nach von außen vorgegebenen Entwicklungszielen einerseits und im Streben nach „persönlichen Entwicklungszielen“ andererseits (ebd.: 44). Dabei lassen sich einige von außen vorgegebene Entwicklungsziele antizipieren, da ihr Eintreten absehbar ist. Zu den von außen vorgegebenen, von der Gesellschaft erwarteten Leistungen gehört seit Einführung der Schulpflicht in unserem Kulturkreis auch der Erwerb der Schriftsprache. Die erfolgreiche Erfüllung dieser Aufgabe ist gebunden an „individuelle Potentiale und individuelle und soziale Ressourcen und Gelegenheiten“ der jeweiligen Person (ebd.: 44). Da Potentiale und Ressourcen unterschiedlich vorhanden sind, kann der Prozess deshalb fast mühelos und lustvoll durchlaufen oder aber durch vielfältige Barrieren erschwert und eingeschränkt werden.

Im nachfolgenden Kapitel sollen die mit dem Schriftspracherwerb im Zusammenhang stehenden Entwicklungsaufgaben präzisiert werden.

### **2.1 Die Bedeutung des Lesens und Schreibens in der postmodernen Gesellschaft**

Werden Lesen und Schreiben als Kompetenzen beschrieben, ist es notwendig, vorab den Begriff der Kompetenzen zu klären. Weinert (2014: 27f.) beschreibt Kompetenzen als:

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2014: 27f.)

Damit formuliert Weinert (ebd.), dass Kompetenzen zum einen vorhanden sind und zum anderen erworben werden. Kompetenzen werden von den zugrundeliegenden kognitiven Fähigkeiten, aber auch von individuellen Zielen und Neigungen mitbestimmt. Diese Sichtweise auf den Kompetenzbegriff teilen auch Klieme und Leutner (2006), wenn sie sagen, dass „[...] Kompetenzen durch Erfahrung und Lernen in relevanten Anforderungssituationen erworben sowie durch äußere Interventionen beeinflusst werden können.“ (ebd.: 880). Der Erwerb von Kompetenzen ist sowohl abhängig von kognitiven Fähigkeiten und der Einstellungsbereitschaft zu Lernprozessen, sowie von sozialen Einflüssen (z. B. anregen, Mut machen, bestätigen, Fordern und Fördern, neugierig machen etc.). Er ist in einem pädagogisch gestalteten Setting angesiedelt und wird somit auch extern beeinflusst.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden die zur Analyse zur Verfügung stehenden Schreibprodukte<sup>3</sup> mit der vorab beschriebenen Sichtweise als Ergebnis der Anwendung von Kompetenzen betrachtet. Schreibprodukte ermöglichen Einblick in die Schreibkompetenzen von Kindern. Nach Becker-Mrotzek (2014) gehören zur Schreibkompetenz „sprachliche und kognitive Ressourcen sowie Wissen über Sachverhalte von Welt und Kommunikation“ (ebd.: 54). Diese Fähigkeiten und Wissensstände zeigen sich in den Schreibprodukten, sie können Auskunft darüber geben, was die Kinder bis zum Zeitpunkt der Entstehung des Produkts lernen konnten, welche Erfahrungen sie mit Schrift machen konnten und womit sie sich in Bezug auf Schrift und Schreiben auseinandersetzen.

Das Erlernen von Schreibkompetenzen wird von der Gesellschaft als Entwicklungsaufgabe an das Kind gestellt. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe stellt sich als Aufgabe an das einzelne Kind, an die Familie, sowie an die vom Kind besuchten Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule. Dafür stehen dem Kind zwei Quellen zur Aufgabenbewältigung zur Verfügung welche, als „personale“ und „soziale Ressourcen“ beschrieben werden (Hurrelmann, 1998: 196). Hurrelmann definiert dabei wie folgt:

Die *personalen* Ressourcen bezeichnen den persönlichen Verarbeitungsstil von Lebensanforderungen und die individuell zur Verfügung stehenden Handlungskapazitäten zur Bewältigung von Lebenssituationen. Die *sozialen* Ressourcen bezeichnen die verschiedenen Unterstützungen aus der sozialen Umwelt, also dem Netzwerk der Sozialbeziehungen, die eine Person zur Verfügung hat. Personale und soziale Ressourcen beeinflussen sich gegenseitig. Sie bilden zusammen die Kapazitäten der Lebensbewältigung, die einem Menschen zur Verfügung stehen. (Hurrelmann, 1998: 196)

---

<sup>3</sup> Die Beschreibung der Schreibprodukte erfolgt im Kapitel 4 im Rahmen der Datenerhebung.

Für den Erwerb von Schreibkompetenzen als Entwicklungsaufgabe bedeutet dies, das Kind besitzt bereits ihm zur Verfügung stehende Ressourcen im Sinne von Kompetenzen und Bewältigungsstrategien. Zusätzlich benötigt das Kind soziale Ressourcen in Form von Eltern, Lehrern\_innen und anderen Bezugspersonen, um die Entwicklungsaufgabe Schriftspracherwerb zu bewältigen. Die Vernetzungen und gegenseitigen Ergänzungen der Ressourcen werden entscheidenden Einfluss auf die gelingende oder möglicherweise auch nicht gelingende Bewältigung haben (ebd.: 198f.).

In der Schriftspracherwerbsforschung lassen sich zwei Schwerpunkte unterscheiden. Der erste Schwerpunkt beinhaltet einen fokussierten Blick auf den Prozess des Erwerbs alphabetischer Strategien, welcher eher im schulischen Kontext angesiedelt ist. Der zweite Forschungsschwerpunkt bezieht sich auf einen Prozess, bei dem das Schreibenlernen weitaus früher beginnt. Wird der Blick auf den frühen Schriftspracherwerb gelenkt, verlagert sich der Fokus weg von der Anwendung alphabetischer Strategien hin zu den Anfängen des Schriftspracherwerbs. Soll dieser frühe Beginn analysiert und betrachtet werden, ändern sich auch die Strategien der Unterstützung. Die Veränderung vollzieht sich von einer eher schulorientierten und zielgerichteten Unterweisung hin zum Angebot (Kammermeyer, 2007: 206). So konstatiert Kammermeyer:

Im Gegensatz zur Schule geht es in der Kindertagesstätte nicht um systematische Unterweisung, sondern darum, dass die Erzieherin im Spiel und in Alltagssituationen gezielte Impulse zur aktiven Auseinandersetzung mit Schriftsprache gibt, die dadurch angeregten Lernprozesse von den Kindern jedoch als beiläufig wahrgenommen werden. (Kammermeyer, 2007: 205f.)

Für Kinder in Kindertageseinrichtungen steht die Aufgabe des Schreibenlernens nicht explizit. Wohl aber leben Kinder in Umwelten, in denen Schrift, Lesen und Schreiben präsent sind. Die Ausgestaltung dieser Präsenz ist unterschiedlich und milieuhabhängig (siehe Kapitel 2.5.2). Kindertageseinrichtungen sind per Rahmenrichtlinien der einzelnen Bundesländer verbindlich aufgefordert, eine entsprechende Umgebungsgestaltung und Förderung zu gewährleisten (z. B. Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt, 2013a: 113). In einer mit Schrift gestalteten Umgebung können einzelne Kinder auf Entdeckungsreise in die Welt der Schrift gehen, sie können Schrift und Schreiben zu ihrem Gegenstand machen, sie können experimentieren und fragen. In einem möglichen Fall begibt sich das Kind eigenaktiv, intrinsisch motiviert auf den Weg zur Schrift und findet eventuell eine mit Schrift angereicherte Umgebung in der Familie und in der Kindertageseinrichtung. Dann würde es sich um selbst gesetzte Entwicklungsaufgaben handeln. Begibt sich das Kind nicht auf die beschriebene Entdeckungsreise, weil entweder die unmittelbar schriftgeprägte Umgebung fehlt oder weil die

eigene Motivation eine andere ist, dann benötigt das Kind zusätzlich extrinsische Anreize und Impulse. Denn spätestens zum Schulanfang wird das Kind mit gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, da mit zunehmender Annäherung an den Schulbeginn auch die gesellschaftlichen Erwartungen für schulische Voraussetzungen in der schriftsprachlichen Entwicklung steigen. Hier geht es dann um Kompetenzen und Standards, die erreicht werden sollen. Dazu zählen erste Buchstabenkenntnisse und die Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne. Kinder und Eltern akzeptieren und internalisieren diese Erwartung. Der Erfolg des Schulkindes hängt davon ab, ob es sich der Erfüllung dieser Erwartung gewachsen fühlt.

Pädagog\_innen in Kindertageseinrichtungen können pädagogische Impulse für eine aktive Auseinandersetzung mit Schriftsprache setzen und somit die Entwicklungsaufgabe des Lesen- und Schreibenlernens unterstützen (Kammermeyer, 2007). Ob die Pädagog\_innen in Kindertageseinrichtungen auch tatsächlich Anregungen zur Förderung der schriftsprachlichen Entwicklung setzen, hängt von individuellen Einstellungen, Vorlieben und Interessen ab (Haddock & Maio, 2014: 228; Kunter & Pohlmann, 2015: 268).

Im Folgenden soll der Erwerbsprozess der Schriftsprache thematisiert werden.

## **2.2 Die Rolle der Bedeutung von Literacy**

Dem angelsächsischen Begriff Literacy liegt ein weitgefasstes Literalitätsverständnis zu Grunde (Barkow & Müller-Brauers, 2017: 181). Der Begriff bezieht sich auf schriftbezogene Handlungen und wird auch als soziale Praxis beschrieben. Da es keine eindeutige Übersetzung für das Wort Literacy gibt, wird, wie in vielen anderen Forschungsarbeiten auch, in der vorliegenden Arbeit das englische Wort Literacy benutzt. Ausführliche Beschreibungen zum Begriff Literacy liegen in verschiedenen Abhandlungen vor, beispielhaft genannt seien an dieser Stelle die Arbeiten von Dehn, 2007; Füssenich und Geisel, 2008; Graf, 2013; Kammermeyer, 2007; Kammermeyer und Molitor, 2005; Nickel, 2011; Ulich, 2003 und Whitehead, 2007.

Ulich (2003) beschreibt in ihrer Begriffserklärung die Erfahrungen, die Kinder durch den vertrauten Umgang mit Büchern sammeln können und die sich daraus ableitenden Kompetenzen (ebd.: 6). Dehn (2007) schreibt, Literacy „meint nicht nur Lese- (und Schreib-) kompetenz als Grundfertigkeiten, sondern im umfassenden Sinn Textverständnis, Leseinteresse und Schriftgebrauch. Das heißt: die Fähigkeit, sich schriftlich in Alltag und Beruf verständigen zu können“ (ebd.: 35). Literacy ist entsprechend mehr als die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken.

Graf (2013) definiert Literacy als besondere soziale Praxis in die Kinder eingebunden sind und in denen Schriftlichkeit und entsprechende Medien eine Rolle spielen. Die soziale Praxis wird

als kultur- und milieubedingt, als dynamisch und als Ergebnis von Aushandlungsprozessen der Akteure beschrieben. Diese Aushandlungsprozesse können auch institutionell gerahmt sein (ausführliche Beschreibungen, siehe Kapitel 2.4). Graf beschreibt Literacy als:

[...] soziale Praxis stützt sich auf einzelne Events (Akte der Interaktion), das heißt auf die Art und Weise, wie Literacy aktuell im Leben der Menschen genutzt wird (z. B. Vorlesen von Büchern). Die Verwendung von Literacy ist dynamisch, sie verändert sich und wird in unterschiedlichen Kulturen, Schichten und Milieus mit ihren spezifischen Einstellungen und Werthaltungen immer wieder neu ausgehandelt. (Graf, 2013: 154)

Richter-Greupner (2016) nimmt Bezug auf Ausführungen von Nickel und Nägel und konstruiert eine zusammenfassende Beschreibung des Begriffs:

In Literacy vereinen sich die Fähigkeiten, die zum kompetenten Umgang mit geschriebener Sprache erforderlich sind. [...] Literacy beschränkt sich in seiner begrifflichen Definition aber nicht nur auf erworbene Kompetenzen, sondern umfasst auch Praktiken innerhalb sozialer Gefüge, die mit geschriebener Sprache in Verbindung stehen, wie Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur. Prä- und paraliterarische Kommunikationsformen sind bereits als frühe Formen von Literacy zu verstehen. (Richter-Greupner, 2016: 29f.)

Allen Literacy-Definitionen gemeinsam ist der Aspekt, sie als soziale Praxis zu begreifen. Das bedeutet konkret, dass Literacy im zwischenmenschlichen Handeln erworben wird und nicht erst mit einer schulbezogenen systematischen Unterweisung beginnt, sondern weit früher einsetzt und bis in den Berufsalltag hineingreifen kann. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit werden die herausgearbeiteten Aspekte verwendet. Dabei wird Literacy als Zusammenspiel von Fähigkeiten und erworbenen Kompetenzen, als angewandte soziale Praxis im jeweiligen Lebensfeld des Kindes gesehen, welche ebenso in frühen Schreibprodukten zum Ausdruck kommen können.

Für Whitehead (2007) ist die Entwicklung von Literacy wie auch bei Dehn (2007) ein lebenslanger Prozess, mit dem sich sowohl Kinder sowie Erwachsene auf unterschiedliche Weise beschäftigen. Damit bezieht sich das, was unter Literacy verstanden werden kann, auch auf Erfahrungen, die Kinder bereits vor Schulbeginn machen und reicht bis in das Berufsleben hinein.

Weit vor dem Schulbeginn „tauchen Kinder in eine Welt der Schriftlichkeit ein“ (Faust, 2008: 96). Folgt man dieser Sichtweise, lassen sich schriftsprachliche Kompetenzen bereits bei jungen Kindergartenkindern beobachten und beschreiben. Kindergartenkinder sind auf dem Weg zur Schrift und haben Anspruch auf entsprechende Erfahrungsräume bzw. eine soziale Praxis im Sinne von Literacy, fordert Graf (2013: 154).

Aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem britischen System im Bereich der Elementarbildung fordert Whitehead (2007) in Bezug auf Literacy bei den 0 bis 6-Jährigen nicht auf „oberflächliche Aspekte“ zu fokussieren. Darunter versteht sie das Einüben der „richtigen Schreibweise von Buchstaben und das Hersagen des Alphabets“ (Whitehead, 2007: 61). Dagegen stellt sie die „echten Grundlagen“ für Literacy, welche „Absichten, Motive und Verstehen beinhalten. Kinder erwerben Literacy-Fertigkeiten, während sie das Lesen und Schreiben für ihre Zwecke anwenden; ebenso wie der Spaß und die Vorteile des Kommunizierens sie zum Sprechen gebracht haben“ (ebd.: 61). Whitehead spricht von der Notwendigkeit eines am Kind orientierten Zugangs in der Unterstützung des Erwerbs von Literacy-Fertigkeiten.

Um eine zeitliche Unterscheidung zu treffen, wenn Literacy-Zugänge bei jungen Kindern beschrieben werden, wird häufig von früher Literacy gesprochen oder es werden die Konstrukte Early Literacy bzw. Emergent Literacy verwendet (Liebers, 2016: 21). Foerster (2012) übersetzt Emergent Literacy mit „erwachender Literalität“ (ebd.: 91). Dabei beschreibt er Emergent Literacy als ein Konzept, bei welchem die „[...] Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die für das Lesen- und Schreibenlernen bedeutsam sind, bereits sehr früh [einsetzt]“ (ebd.: 91). In seiner Ausführung bezieht er sich auf Whitehurst und Lonigan (1998), die diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen als Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb ansehen. Der Begriff der Emergent Literacy bezieht sich auf den Zeitraum nach der Geburt bis zu dem Moment, in dem Kinder grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen erworben haben. Whitehead (2007) weist daraufhin, dass dieser frühe Literacy Begriff keine Vorstufe beschreibt, sondern bereits Literacy ist. „Wenn junge Kinder anfangen, Schrift zu erkunden und schriftliche Symbole zu verwenden, hat das nichts mit einer Vorstufe von Literacy zu tun - es ist Literacy selbst. Es sind die frühesten Stadien der Literacy und sie enthalten richtiges Schreiben und richtiges Lesen“ (Whitehead, 2007: 61).

Damit ist der Begriff Emergent Literacy zum einen eingebunden in die Gesamtdefinition Literacy, zum anderen ist er aber an einen zeitlichen Rahmen gebunden.

### **2.2.1 Begriffliche Explikation**

Auf der Grundlage des Modells von Whitehurst und Lonigan wurden zwei Ebenen zur Nutzung früher Literacy-Erfahrungen beschrieben und in „outside-in-skills“ sowie „inside-out-skills“ unterteilt (Korntheuer, 2017: 184; Liebers, 2016: 22; Meindl & Jungmann, 2014: 212; Nickel, 2014: 650; Whitehurst & Lonigan, 1998: 854).

Meindl und Jungmann (2014) benennen mit Bezug auf Whitehurst und Lonigan (1998) „inside-out-skills“ als: „Buchstabenkenntnis, Phonem-Graphem-Korrespondenz, Anfänge des Schrei-

bens und metasprachliche Kompetenzen (phonologische Bewusstheit und syntaktische Bewusstheit)“ (ebd.: 212). Zu den „outside-in-skills“ werden: „Schriftwissen, Schriftbewusstheit, Anfänge des Lesens (So-tun-als-ob-Lesen, Erkennen von Symbolen), Erzählfähigkeit (Skriptwissen) und mündliche Sprachkompetenzen (Wortschatz)“ gezählt (ebd.: 212). Dabei geht es um Informationen, welche dem gedruckten Wort entnommen werden und um Informationen außerhalb des gedruckten Wortes. Beide Wege „inside-out“ und „outside-in“ wirken abhängig aufeinander.

Für Literacy-Erfahrungen benötigen Kinder die Teilhabe an einer sozialen Schriftkultur (Nickel, 2014: 650), dazu gehört das Erleben von Schrift und Schreibprozessen sowie Vorlesesituationen. Das Vorlesen dient dem Erleben von konzeptioneller Schriftlichkeit und unterstützt Kinder dabei, ein eigenes Konzept von Büchern zu entwickeln. Die notwendige aktive Auseinandersetzung mit Literacy befähigt Kinder zu Schreibhandlungen und ermöglicht gleichzeitig wichtige Einsichten über Schrift und Schreiben zu erlangen. Valtin (2006) fasst diese Einsichten unter der „Theorie der kognitiven Klarheit“ zusammen (ebd.: 137f.). Zur „Theorie der kognitiven Klarheit“ gehört zum einen die Einsicht, dass Schrift und Schreiben vom Mitteilungscharakter geprägt sind und der Kommunikation dienen. Diese Einsicht bezieht sich auf die Erkenntnis, dass unser Schriftsystem durch Buchstaben, Silben, Wörter und Sätze repräsentiert wird (ebd.: 137). Valtin formuliert vier Fähigkeiten, die Kinder benötigen, um Sprache zu analysieren. Diese umfassen a.) die „Vergegenständlichung von Sprache und Abstraktion von Bedeutungs- und Lautebene“, b.) „das Wortkonzept“, c.) „das Phonembewusstsein und die Lautanalyse“ und d.) die „Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungen“ sowie der „orthographischen Regelungen“ (ebd.: 138). Diese Fähigkeiten erarbeiten sich Kinder in Teilschritten bereits in ihrer frühen Kindheit, d. h. sie werden im Prozess erlernt.

Zum Erlernen der Schrift ist es notwendig, dass Kinder die Einsicht erlangen, dass Schrift nicht willkürlich, sondern auf festgelegte Bedeutungen zurückzuführen ist.

In der deutschen Sprache wird die Alphabetschrift verwendet. Die Alphabetschrift beruht auf der Aussprache von Lauten, ist aber keine Lautschrift (Augst & Dehn, 2013: 10). Dies wird allein schon darin deutlich, dass ca. 40 Laute (= Phoneme-kleinste bedeutungsunterscheidende akustische Einheit) mit 26 Buchstaben (= Graphem-kleinste bedeutungsunterscheidende graphische Einheit) abgebildet werden (Dehn, 2007: 69). Das verdeutlicht, „dass zwischen Graphemen und Phonemen keine 1 : 1 Beziehung besteht.“ (Naujok, 2011: 110). Kinder müssen auf dem Weg zum Schreiben Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz erlangen und zeitgleich erfahren, dass der Ausspruch „Schreibe wie du sprichst“ nicht generell anwendbar ist (Augst & Dehn, 2013), da nicht alle Wörter lautgetreu geschrieben werden. Diese fehlende

phonologische Klarheit für das Schreiben von Wörtern stellt an Schulanfänger\_innen besondere Herausforderungen (Fischer & Pfost, 2015: 37; Jeuk & Schäfer, 2013: 48).

Im Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit geht es auch um die Ausprägung von Fähigkeiten, die unter dem Begriff der Phonologischen Bewusstheit zusammengefasst werden.

Kinder auf dem Weg zur Schrift beginnen eigenaktiv im Vorschulalter oder angeleitet im Anfangsunterricht damit, sich die Regeln der Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu erarbeiten und lernen, Phoneme isoliert herauszuhören. Dabei wird unterschieden in Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne und in Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne. Die Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf die Fähigkeit, Phoneme als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der gesprochenen Sprache zu erkennen und zu unterscheiden und kommt als lautorientiertes Schreiben im Anfangsunterricht zur Anwendung. Dabei werden Phoneme aus Wörtern und Silben als Anfangs- und Endlaute erfasst (Küspert, Weber, Marx & Schneider, 2007: 87; Scheerer-Neumann, 2015: 50). Die Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne umfasst die Wahrnehmung größerer sprachlicher Einheiten. Dabei geht es um die Fähigkeit, Wörter in Silben zu zerlegen und anhand des Klangs von Wörtern Reime zu bilden. Während die Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne vor dem Erwerb der Schriftsprache steht, entwickelt sich die Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne während des Schriftspracherwerbs und ist auch „Ausdruck des Schreibenlernens“ (Augst & Dehn, 2013; Jeuk & Schäfer, 2013; Nickel, 2014; Wildemann, 2015).

Im letzten Jahrzehnt wurde der Phonologischen Bewusstheit vermehrt Relevanz für den Schriftspracherwerb zugesprochen und ihre gezielte Förderung „zur Prävention von Schriftspracherwerbsschwierigkeiten“ eingesetzt (Korntheuer, 2017: 183). In der Folge wurde intensiv an der Entwicklung von diagnostischen Instrumenten, pädagogischen Konzepten und Interventionsverfahren gearbeitet.

Die vorab beschriebenen Erkenntnisse und Einsichten müssen von den Kindern auf dem Weg zum Schreiben gewonnen werden. Brockmeier<sup>4</sup> (1998) verwendet das Bild vom „Werkzeugkasten der Kultur“, für welchen unterschiedliche Werkzeuge zum Beispiel „Kritzeln, Zeichnen, Malen, Gestalten, symbolisches Spielen, Betrachten von Bilderbüchern etc.“ zur Aneignung von Schrift benötigt werden (ebd.: 132). Eine ähnliche Aufzählung von Voraussetzungen findet sich bei Wildemann (2015). Sie stellt eine Liste von Fertigkeiten und Fähigkeiten als Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb auf. Darunter versteht sie den „Umgang mit Büchern; Symbolen und Zeichen; Interesse an Schrift; Buchstabenkenntnisse; Hörverstehen; Hör- und Erzählerfahrungen; Erfahrungen mit Hörbüchern; Umgang mit Büchern; Experimente und Spiele mit

---

<sup>4</sup> Brockmeier lehnt sich an Vorarbeiten von J. S. Bruner von 1986 an.

Sprache; Erproben von Schreibutensilien und Schreibhandlungen; Gedächtnisleistungen; visuelle Differenzierungsfähigkeiten; Feinmotorik“ (Wildemann, 2015: 21). Die aufgezählten Lernvoraussetzungen lassen sich auch unter den Begriffen Literacy-Erfahrungen bzw. Literacy-Aktivitäten zusammenfassen.

### **2.2.2 Entdeckungen und Entwicklungen des Kindes im Bereich von Emergent Literacy**

In der Betrachtung der Anfänge des literalen Bewusstseins interessieren frühe kindliche Aneignungsprozesse, welche unabhängig von familiären oder institutionellen Instruktionen durchlaufen werden. Im Bereich des Schriftspracherwerbs liegen diese Prozesse weit entfernt von der Auseinandersetzung mit charakteristischen Merkmalen der Schrift, wie zum Beispiel Buchstaben und Wörtern. Ursprünge dieser Prozesse liegen bereits im Produzieren von eigenen absichtlichen Spuren, in denen Kinder sich ihrer Produktion bewusst werden. Dehn spricht vom bewussten „Hinterlassen von Spuren“ (Dehn, 2006: 14; Rau, 2009: 97) als Prozessbeginn. Das kann sich in der Entdeckung „beim Schmierem mit Brei“ oder dem „Produzieren von Fingerspuren auf Fensterscheiben“ äußern (Richter, 1987: 24). Später kann das Kritzeln folgen oder auch parallel entstehen. Richter (1987) und Stritzker (2008) sehen das Schmierem „als frühe Ausdrucksmöglichkeit und Voraussetzung für das Kritzeln“ (Richter, 1987: 24). Unter entwicklungspsychologischen Aspekten wird den Kindern in diesem Stadium bewusst, etwas Eigenes, von ihnen selbst Geschaffenes zu produzieren. Kammermeyer verortet das Kritzeln von Kindern bereits im Handeln von zwei- bis zweieinhalb Jährigen (Kammermeyer, 2007: 208). Kritzel sind Ausdruck von freudvoller Bewegung und Nachahmung, sie entstehen aus Freude an der Bewegung und werden im Entwicklungsverlauf mit Bedeutung gefüllt. Diesen Aspekt hat Meyers schon in den 1970er Jahren beschrieben, indem er darauf hinwies, wie bedeutsam das Bewusstwerden des eigenen Schaffens ist. Diese Bewusstwerdung hat Bedeutung für den kommunikativen Aspekt und für die eigene Fixierung. Meyers beschreibt Entwicklungsschritte, in der das Kind sein Produkt mit Bedeutung belegt (Meyers, 1973: 46). Diese vollzieht sich vom „nachträglichen Benennen“, über das „gleichzeitige Benennen“ bis zu dem Grad, wo das Kind sein Produkt bereits im „voraus benennt“ (ebd.: 46).

Für Meyers ist das Benennen im Voraus der entscheidende Einschnitt im beschriebenen Prozess, den er als „Funktionswechsel“ (ebd.: 46) beschreibt. Indem das Kind sich seines Produkts bewusst wird und es bezeichnet, bekommt das Geschaffene einen bestimmten Zweck und erfüllt eine kommunikative Funktion. Das Kind agiert absichtsvoll und stellt etwas her, das für andere eine Bedeutung erlangen kann. Zum Beispiel kann ein Kind ein bemaltes Blatt mit einem Kritzel „unterschreiben“ und damit die Autorenschaft für sein Werk anzeigen und über die Entste-

hungssituation hinaus dokumentieren. Die Fähigkeit des Kindes, Objekten bzw. Produkten im Spiel oder in der Tätigkeit Bedeutungen zuzuschreiben ist entscheidend, und erst diese Festlegung auf Bedeutungen führt zum „Symbolsystem zweiter Ordnung“ (Barkow, 2013: 10; Vygotsky, 1978: 107).

Barkow (2013: 10) definiert die Unterscheidung zwischen den beiden „Symbolsystemen“ wie folgt:

Wenn Kinder ihre Notizen wieder „lesen“ können, haben sie das mnemotechnische [<sup>5</sup>] Stadium erreicht, um graphische Zeichen als Symbolsystem zweiter Ordnung zu verstehen. Davor verwenden sie Notate als Symbole erster Ordnung, die direkt Objekte oder Aktionen festhalten, bis sie die Entdeckung machen, dass Schrift nicht nur Dinge aufzeichnen kann, sondern auch Sprache. (Barkow, 2013: 10)

Die beschriebenen kindlichen Entdeckungen lassen Rückschlüsse darauf führen, in welchem „Symbolstadium“ sich das Kind befindet (ebd.). Mit diesem oben genannten Zugang wäre es für die Betrachtung der Schreibprodukte in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht von primärer Bedeutung, ob gemalt oder geschrieben wird; wesentlicher ist, ob das Kind sein Produkt mit Bedeutungen verknüpft (vgl. Barkow, 2013: 17, sie bezieht sich auf Arbeiten von Hetzer, 1926<sup>6</sup>; Twiehaus, 1979; Vygotsky, 1978). Die Schrift als „Symbolsystem zweiter Ordnung“ benötigt ebenso die Zuschreibung von Bedeutungen (Barkow, 2013: 9).

In Anerkennung der Prozesshaftigkeit des Schreibenlernens, eingebunden in den Erwerb von Literacy-Fertigkeiten, werden die für diese Forschungsarbeit zur Verfügung stehenden Schreibprodukte von Kindergartenkindern und Schulanfänger\_innen analysiert (siehe Kapitel 4.5 und Kapitel 5). Dabei präsentieren die Schreibprodukte neben der Schrift auch Zeichnungen. Im nachfolgenden Kapitel wird eine Einordnung der kindlichen Zeichnung im Gesamtprozess des Schreibenlernens vorgenommen.

### **2.2.3 Exkurs: Kindliche Zeichnungen aus der Perspektive von Emergent Literacy**

Werden Kinder zum freien Schreiben aufgefordert, zeigen sich ganz unterschiedliche Präferenzen. Dabei können Schreibhandlungen durch Zeichnungen ergänzt, ersetzt oder überlagert werden. Zeichnungen dienen den Kindern als Möglichkeit des eigenen Ausdrucks. Diese gedank-

---

<sup>5</sup> Das von Barkow (2013: 10) benannte mnemotechnische Stadium, bezieht sich auf die Mnemonik/Mnemotechnik, welche als „Kunst, das Gedächtnis durch Hilfsmittel zu unterstützen“ beschrieben wird (Duden, 2006: 697).

<sup>6</sup> Hetzer untersuchte bereits 1926 „die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit“. In einer empirischen Arbeit überprüfte sie die Fähigkeit der Kinder, Bedeutungen vor, während und nach ihrer Handlung zu benennen. Für das Bauen gelang es den Kindern ab dem 4. Lebensjahr Bedeutungen im Voraus zu benennen, beim Zeichnen gelang dies 36 % der Vierjährigen, 80 % der Fünfjährigen und 100 % der Sechsjährigen (Hetzer, 1926: 68f.).

liche Offenheit muss bei der Analyse der Kinderprodukte berücksichtigt werden. In der vorliegenden Forschungsarbeit werden die Schreibprodukte nicht primär auf das Vorhandensein von Schrift bewertet (vgl. Kapitel 2.2.2), sondern vielmehr im Sinne des auf dem Weg zum Schreiben sein gesehen. Das Malen bzw. Zeichnen des Kindes auf dem Schreibprodukt wird als eigenständige Ausdrucksform kindlicher Kreativität gesehen (siehe Einzelfallcollagen Kapitel 6.1 und Kapitel 6.3<sup>7</sup>).

Zunächst sollen zwei Forschungsansätze zur Analyse von Kinderzeichnungen näher erläutert werden, um dann in einem nächsten Schritt den Stellenwert der Zeichnung im Schreibprodukt für die vorliegende Forschungsarbeit zu bestimmen.

Ein Ansatzpunkt für die Analyse von Kinderzeichnungen findet sich bei Schenk-Danzinger (2006). Sie unterscheidet funktional zwei Stadien der Entwicklung von Kinderzeichnungen. Zum einen das „spezifisch funktionale Stadium“, in dem Kinder Spuren hinterlassen, dazu gehört auch das „Kritzels stadium“, in dem die Kinder „zwei Grundelemente jeder grafischen Darstellung...“ erkennen „...nämlich den Strich, und, über die Spirale, den Kreis“ (ebd.: 176). Zum anderen das „Symbolstadium“, in welchem die „Grundelemente“ zu etwas Neuem werden „...und zwar zu Gebilden, die manchmal auf Grund ihrer zufälligen Ähnlichkeit mit einem Gegenstand benannt werden, manchmal jedoch auch Teile von Wahrnehmungsobjekten darstellen, die für das Ganze stehen.“ (ebd.).

Einen weiteren differenzierten Zugang zur Analyse von Zeichnungen bietet die Typeneinteilung von Balakrishnan, Drexler und Billmann-Mahecha (2012). Empirische Grundlage für die Kategorisierung bildeten Zeichnungen von Kindergartenkindern und deren Aussagen zum Bedeutungsgehalt ihrer Zeichnungen.

Die Unterscheidung für Kinderzeichnungen wurde für drei Typen vorgenommen (siehe Tabelle 1):

- „einfache Darstellungen“
- „Beschreibung von Weltwissen“
- „Erzählbilder“ (Balakrishnan et al., 2012: o. S.).

Für Balakrishnan et al. (2012) umfasst die Kategorie der „einfachen Darstellung“ graphische Elemente. Hierzu zählen Kritzel und Abbildungen, welche von den Kindern benannt oder auch nicht benannt werden, ebenso Muster welche durch die Kombination von graphischen Elementen entstehen können (ebd.). Zur „Beschreibung von Weltwissen“ zählt das Forscherteam Ab-

---

<sup>7</sup> Die Einzelfallcollagen der Längsschnittanalyse belegen beispielhaft Entwicklungen und Wiederholungen im Prozess.

bildungen bei denen die Kinder „eigene Vorstellungen zum Ausdruck bringen und erklären“ (ebd.). Eine dritte Kategorie, die der „Erzählbilder“, umfasst Abbildungen „in denen eine (Phantasie-) Geschichte entwickelt und erzählt wird“ (ebd.).

Tabelle 1: Übersicht zu Typen von Kinderzeichnungen, Tabelle übernommen von Balakrishnan et al. (2012: o. S.)

<u>Einfache Darstellung</u>	<u>Beschreibung von Weltwissen</u>	<u>Erzählbilder</u>		
Kritzeln ohne Benennung/Bedeutung	Gegenstandswissen, Vorstellungsinhalte	Isolierte Erzählung	Lineare Erzählung	strukturierte Erzählung
einzelne Elemente/Darstellungen	Beschreibung der Lebenswelt	Fiktiv		
Kombination benannter und unbenannter Elemente	Komposition - einfache Situationsdarstellung	Vorstellungsinhalte		
Muster	Komposition - fiktive Darstellung	Lebensweltbezug		

Im Ergebnis konnte diese Studie mit zunehmendem Alter der Kinder eine Abnahme der „einfachen Darstellung“ zugunsten der Zunahme von „Beschreibung von Weltwissen“ und „Erzählbildern“ zeigen (ebd.: o. S.). Die dargestellte Typeneinteilung wird in die Analyse der Einzelfallcollagen der vorliegenden Forschungsarbeit einbezogen (siehe Kapitel 6). Dabei ist die Verwendung der benannten Oberbegriffe als Hypothese zur Beschreibung der Kinderzeichnungen zu verstehen.

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist es notwendig, den Stellenwert der Zeichnung auf den „leeren Blättern“<sup>8</sup> zu definieren. Dabei dient die Auffassung zur Analyse von Schreibprodukten von Barkow (2013) zur Ausrichtung in der eigenen Forschungsarbeit. Unter dem Aspekt des Erwerbs der Schriftsprache wurde im Kapitel 2.2.2 bereits ausgeführt, wie wichtig es ist, dass Kinder ihren Schreibprodukten Bedeutungen zuschreiben können. Wenn sie dazu in der Lage sind, dann „ist der Modus der Darstellung (Zeichnung oder Schrift) nicht mehr von Bedeutung und die Abgrenzung von Schreiben und Zeichnen wird zweitrangig“ (ebd.: 17). Barkow (ebd.) hält es für bedeutsam, „dass die Kritzeln Zeichencharakter erhalten und für etwas stehen, was von den Kindern sprachlich benannt werden kann“ (Barkow, 2013: 17). Dabei werden zwei mögliche Wege der Entwicklung von „Kritzeln“ benannt. Der eine Weg führt zu einem „präpiktorialem“ Ergebnis mit „erkennbaren Formen und ikonischen Abbildungen“, der andere zu einem „präliteralem“ Ergebnis mit „Zickzack-Formen, buchstabenähnlichen Formen bzw. Buch-

<sup>8</sup> Die Definition der „leeren Blätter“ erfolgt im Kapitel 4.

staben“ (ebd.: 27). Nach Barkow (ebd.) ist diesen Ergebnissen keine Rangigkeit beizumessen, sondern durch die Sensibilität der Kinder für die Unterscheidung von Malen bzw. Zeichnen und Schreiben kann das Ergebnis je nach Aufgabenstellung der Schreibanforderung unterschiedlich ausfallen.

Diese beginnende Sensibilisierung der Kinder für die formale Ausrichtung der Aufgabenstellung, ist auch in den Schreibprodukten der vorliegenden Forschungsarbeit abzulesen und wird im Kapitel 5 und Kapitel 6 in der Analyse der Schreibprodukte thematisiert.

## **2.3 Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs**

Theoretische Erklärungsansätze für den Prozess des Schreibenlernens sind eng an entwicklungspsychologische Stufenmodelle gekoppelt. Stufenmodelle zur Schriftsprachentwicklung dienen der Einordnung und der Beschreibung gewonnener Einsichten über den Entwicklungsstand von Kindern im Bereich der Schriftsprache. Dabei sind die aufgezeigten Stufen nicht als starr aufeinanderfolgend und unumkehrbar gegeneinander in sich abgeschlossen zu verstehen, sondern verweisen auf einen möglichen Verlauf, der individuell unterschiedlich sein kann. Weiter ist davon auszugehen, dass Strategien auch parallel zur Anwendung kommen können im Sinne von „dominierenden Strategien“ (Kammermeyer, 2007). Daran knüpft auch die Empfehlung von Wildemann (2015) an. Sie spricht von „Phasen oder Strategien“ (ebd.: 83). Damit löst sie die Bindung an einen starren in eine Richtung verlaufenden Aneignungsweg auf und stellt die Prozesse der Aneignung stärker in den Mittelpunkt.

Die im Nachfolgenden vorgestellten frühen Stufenmodelle zum Erwerb der Schriftsprache stammen von Frith (1986) und Günther (1986b) danach folgen weitere Modelle von Valtin (1997) und Scheerer-Neumann (2010a/2010b). Die Auswahl der dargestellten Stufenmodelle begründet sich zum einen in der Darstellung tradierter Modelle und zum anderen darin, dass die Modelle die Entwicklung von Lesen und Schreiben gleichermaßen berücksichtigen und somit eine Anknüpfung an das ILEA T Stufenmodell ermöglicht wird (siehe Kapitel 3.2).

### **2.3.1 Modell von Frith**

Wie bereits erwähnt, entwickelte Frith (1986) ein Stufenmodell der Lese- und Schreibentwicklung (siehe Abbildung 1). Sie gliedert ihr Modell in „Eingabe- und Ausgabedimensionen“ (1986: 225). Unter dem Label „Eingabedimensionen“ beschreibt sie den Prozess des Lesens und unter dem der „Ausgabedimensionen“ den des Schreibens (ebd.: 225). Im Mo-

dell werden drei Strategien ausdifferenziert, die als aufeinander aufbauende Stufen konzeptualisiert sind:

1. Stufe der logographemischen Strategie
2. Stufe der alphabetischen Strategie
3. Stufe der orthographischen Strategie

Auf der Stufe der logographemischen Strategie prägen sich Kinder Wörter anhand auffälliger visueller Merkmale ein. Frith versteht unter „Gedächtnisbildern“ vom Kind geschriebene Wörter, welche dem Kind so geläufig sind, dass sie verinnerlicht werden (ebd.: 226). Dieses Ab speichern geschieht zunächst als rezeptive Tätigkeit (L1) in der Phase 1a. Erst wenn ein „gewisses Niveau“ erreicht ist, findet die logographemische Strategie auch als Schreibstrategie (L2) in der Phase 1b Anwendung (ebd.: 226).

Die Grundlage für die zweite Stufe, welche die alphabetische Strategie beschreibt, bildet die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Dabei müssen die Kinder lernen, dass Phoneme (Laute) zugehörige Grapheme (Buchstaben) abbilden und umgekehrt. Die Abbildung 1 zeigt, dass die Schreibstrategie (A1) in der Phase 2a als Ausgabedimension dominiert (ebd.). Mit zunehmender Sicherheit gewinnt in der Phase 2b die Schreibung der Wörter an Qualität (A2). Auch hier beschreibt Frith (1986) ein „gewisses Niveau“, mit dessen Erreichen die alphabetische Strategie auch für das Lesen Anwendung findet (ebd.). Mit wachsenden Erkenntnissen in die Phonem-Graphem-Korrespondenz gelangt das Kind in die Lage, in der rezeptiven Tätigkeit Buchstaben in Laute zu übersetzen und in der Synthese zu Wörtern zusammenzufügen (A2).

Für die dritte Stufe, welche die orthographische Strategie beschreibt, dominiert in der Phase 3a zunächst die Eingabedimension (O1). Kennzeichen dieser Stufe ist, dass es den Kindern gelingt, zunehmend größere Buchstabeneinheiten/Wortbausteine automatisiert zu erfassen. Dieser Prozess der Automatisierung wirkt sich positiv auf das Lesen und auf das Schreiben aus.

Die Abbildung verdeutlicht, dass Frith (1986) einen Prozess der Wechselwirkung zwischen Eingabe- und Ausgabedimension beschreibt. Wobei es in Bezug auf die vorrangige Anwendung der drei Strategien zu einer Abwechslung zwischen Lesen und Schreiben kommt. Frith geht davon aus, dass erst „ein gewisses Niveau“ einer Strategie erreicht sein muss, bevor eine nächste Strategie zur Anwendung kommt (Frith, 1986: 226). Bereits Frith beschäftigte sich mit den Fragen zum „Übergang der Stufen ineinander“ und bevorzugte den Begriff des „Verschmelzens“ der Phasen (ebd.: 223).

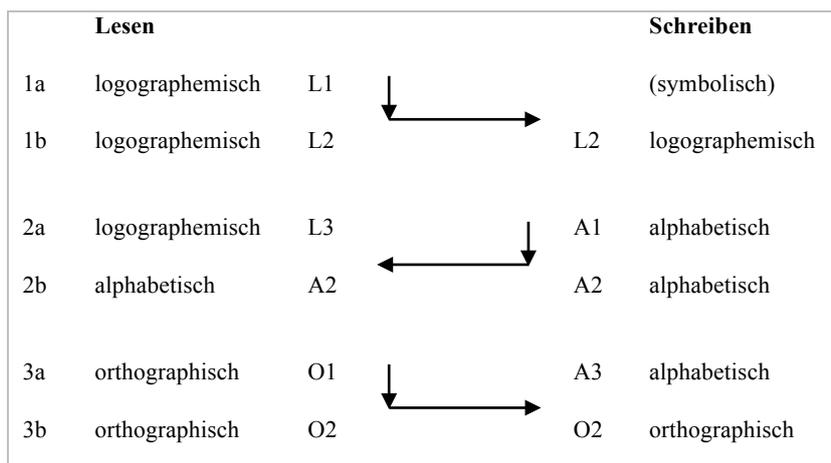


Abbildung 1: Stufenmodell zum Schriftspracherwerb, Abbildung übernommen von Frith (1986: 225)

### 2.3.2 Modell von Günther

Aufbauend auf dem Stufenmodell von Frith (1986) entwickelte Günther (1986b) ein erweitertes Modell (siehe Abbildung 2). Günther unterscheidet fünf Stufen, denen er die Phase der gegenständlichen Manipulation voranstellt:

#### Gegenständliche Manipulation

1. Stufe der präliterale-symbolischen Strategie
2. Stufe der logographemischen Strategie
3. Stufe der alphabetischen Strategie
4. Stufe der orthographischen Strategie
5. Stufe der integrativ-automatisierten Strategie

Günther geht zunächst von den Phasen 0.1 und 0.2 aus (siehe Abbildung 2) und akzentuiert damit die Beschreibung als Vorstufen. Wobei die Phase der gegenständlichen Manipulation (G) nicht näher ausgeführt wird. In der Stufe der präliterale-symbolischen Strategie (S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>) benennt Günther „Vorbedingungen“, welche vor dem Schriftspracherwerb vom Kind erworben werden (Günther, 1986b: 362). Die Leistung des Kindes besteht darin, „dreidimensional-räumliche Körper auch auf zweidimensionalen [Abbildungen]“, als Körper zu erkennen (ebd.). Auf der rechten Seite des Stufenmodells leitet Günther ab, dass Tätigkeiten, wie zum Beispiel „Spielen, konstruktives Bauen und graphisches Gestalten“ auf die nächste Strategiestufe vorbereiten (ebd.). Diese Stufe bezieht sich auf die logographemische Strategie (L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub>, L<sub>3</sub>) als „visuelle Operationsleistung [des Kindes] [...] indem sie sich an hervorragenden bzw. charakteristischen

Details in den Wortbildern orientiert“ (ebd.: 363). Das Kind speichert also prägnante graphische Elemente. Nachfolgend wird die alphabetische Strategie ( $A_1, A_2, A_3$ ), mit der die Kinder erkennen, dass Phoneme für bestimmte Grapheme stehen und umgekehrt (Phonem-Graphem-Korrespondenz) als Kernelement beschrieben. Auch Günther betont, dass der Wechsel von einer Strategie zur nächsten keine Aufgabe der vorangegangenen bedeutet, sondern, dass „sie [...] vielmehr im Entwicklungsverlauf in der neuen Strategie als Tätigkeit höherer Ordnung auf[geht]“ (Günther, 1986a: 40). Die orthographische Strategie ( $O_1, O_2, O_3$ ) beschreibt Günther mit der „intuitiven Erfassung von Morphemen, häufigen Buchstabensequenzen und Silben“ (ebd.: 41). Die neu von Günther ausgeführte Stufe der integrativ-automatisierten Strategie ( $I_1, I_2$ ) benennt in der vierten Phase den „kompetenten Leser und Schreiber“ (ebd.).

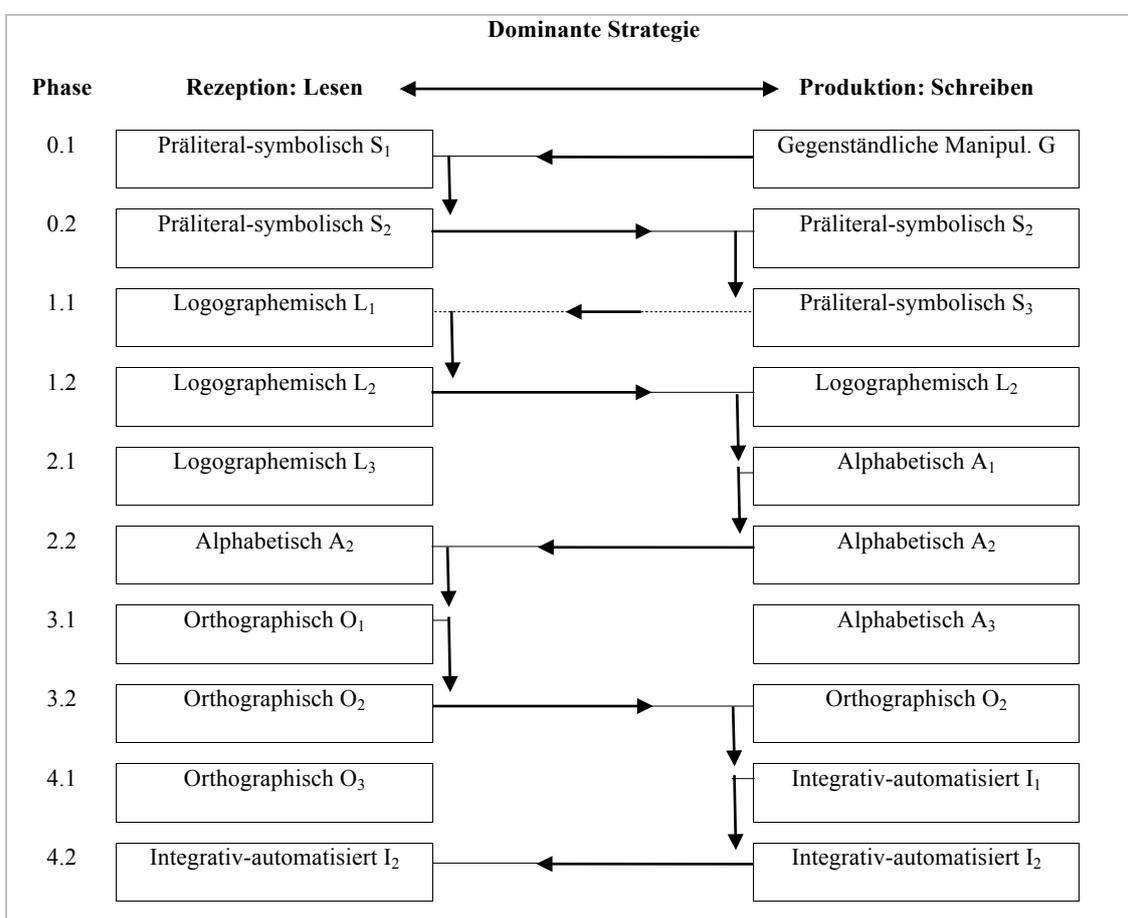


Abbildung 2: Stufenmodell zum Schriftspracherwerb, Abbildung übernommen von Günther (1986b: 361)

Maßgeblich für das Schriftspracherwerbsmodell von Günther ist die Feststellung, dass Vorerfahrungen den Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht bedingen (Günther, 1986b: 360). Diese Voraussetzungen bzw. Vorbedingungen der Phasen 0.1 und 0.2 sowie die Beschreibung einer vierten Phase stellen eine Erweiterung des Stufenmodells von Frith dar. Die Gemeinsamkeiten liegen in der Abfolge von logographemischer, zu alphabetischer und orthographischer Strategie.

Auf der Grundlage des Modells von Günther entstanden weitere differenzierte Stufenmodelle, mit expliziten Bezügen. Stellvertretend werden die Stufenmodelle von Valtin (1997) und Scheerer-Neumann (2010a/2010b) angeführt.

### 2.3.3 Modell von Valtin

Das Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens von Valtin (1997) beschreibt sechs Stufen von gewonnenen Fähigkeiten und Erkenntnissen und ihre Auswirkungen auf das Lesen und Schreiben:

1. Stufe: Nachahmung äußerer Verhaltensweisen
2. Stufe: Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale
3. Stufe: Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug,  
Kenntnis einiger Buchstaben/Laute
4. Stufe: Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung
5. Verwendung orthographischer bzw. struktureller Elemente
6. Automatisierung von Teilprozessen

Das vorgestellte Stufenmodell von Valtin (1997) ist eine Weiterentwicklung ihres Stufenmodells von 1993.

Die Stufe eins des Erwerbsmodells zum Lesen und Schreiben von Valtin (1997, siehe Tabelle 2) benennt die Nachahmung von vorgelebtem Verhalten. In der rezeptiven Tätigkeit zeigt sich diese Fähigkeit im „So-tun-als-ob-Lesen“, in der produktiven Tätigkeit im Hinterlassen von Spuren auf dem Papier (Valtin, 1997: 79ff). In der zweiten Stufe sind den Kindern einzelne Buchstaben bekannt, Wörter werden anhand von wiedererkannten, einzelnen Buchstaben benannt. Auf der Ebene des Schreibens zeigt sich das „Malen willkürlicher Buchstabenfolgen“ (ebd.: 79). Die Anwendung beginnend alphabetischer und nachfolgend alphabetischer Strategien aufgrund wachsender Einsichten in den Buchstaben-Laut-Bezug wird in Stufe drei und vier beschrieben. Wobei sich die rezeptive Tätigkeit vom Benennen einzelner Lautelemente bis zum Lesen größerer Einheiten vollzieht. Für die produktive Tätigkeit zeigt sich der Verlauf vom Verschriften einzelner Anlaute bis zum Verschriften aller gehörten Laute. Für die Stufe fünf wird die Verwendung orthographischer Elemente beschrieben. In einer abschließenden sechsten Stufe benennt auch Valtin, ähnlich wie Günther, eine Stufe der Automatisierung.

Valtin (1997) betont in ihrem Stufenmodell zur Schreibentwicklung die beiden zu erlangenden Einsichten „Wortkonzept“ und „Phonembewusstsein“. Unter „Wortkonzept“ versteht Valtin die Erkenntnis, dass in einem Satz „alle Redeteile aufgeschrieben“ und „zwischen den Wörtern

Lücken gelassen werden“ (ebd.: 78). Mit „Phonembewusstsein“ meint sie die Einsicht, dass Wörter sich in „lautliche Segmente zerlegen“ lassen und „bestimmten Schriftzeichen bestimmte Lautsegmente zuzuordnen sind“ (ebd.). Hier kann ein Bezug zur Phonologischen Bewusstheit hergestellt werden (siehe Kapitel 2.2.1).

Tabelle 2: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens, Modell übernommen von Valtin (1997: 83)

	<b>Fähigkeiten und Einsichten</b>	<b>Lesen</b>	<b>Schreiben</b>
<b>1</b>	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln
<b>2</b>	Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern aufgrund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen Malen des eigenen Namens
<b>3</b>	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen häufig orientiert an Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laute zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“
<b>4</b>	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“
<b>5</b>	Verwendung orthografischer bzw. struktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen Verwendung größerer Einheiten (z. B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthografischer Muster (z. B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen
<b>6</b>	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltet orthografische Kenntnisse

Das Modell von Valtin (1997) unterscheidet sich zu den Modellen von Frith (1986) und Günther (1986b) durch die Benennung von beobachtbarem Verhalten innerhalb des Entwicklungsmodells. Dabei führt Valtin (1997) in einem ersten Schritt vom Kind gewonnene Fähigkeiten und Einsichten aus. Diese werden dann in einem nächsten Schritt konkret als ablesbares Verhalten bzw. Tätigkeit für das Lesen und Schreiben benannt. Diese klare stufenweise Benennung von Entwicklung ermöglicht eine einfache Anwendung in der pädagogischen Praxis. Auch in den nachfolgenden Modellen von Scheerer-Neumann (2010a/2010b) lässt sich der Gedanke der anwendungsbasierten Ausrichtung finden.

### 2.3.4 Modell von Scheerer-Neumann

Scheerer-Neumann (2010a/2010b) baut auf bestehenden Stufenmodellen auf. In den beiden getrennt voneinander beschriebenen Stufenmodellen für das Lesen und Schreiben finden sich zusätzliche Beschreibungen zur Aufnahme und Verarbeitungsmöglichkeit von Sicht- bzw. Lernwörtern (siehe Tabelle 3/4). Scheerer-Neumann verweist auf die Bedeutung der Lernwörter im Zusammenhang mit dem jeweiligen Entwicklungsstand im Schriftspracherwerb. „Lernwörter

werden dann leichter gelernt und weniger schnell vergessen, wenn sie an alphabetischen oder orthografischen Strukturen verankert sind“ (Scheerer-Neumann, 2010c: 38). Damit begründet sie die Notwendigkeit der genauen Kenntnis des Entwicklungsstandes für den Praktiker. Dabei sind die jeweiligen Lernwörter für das einzelne Kind individuell unterschiedlich.

Das Stufenmodell der Leseentwicklung von Scheerer-Neumann (2010a) beschreibt nach der Vorstufe drei Stufen der Leseentwicklung sowie die nachfolgend „weitere Entwicklung“ (siehe Tabelle 3):

#### Vorstufe

1. Stufe der logographischen Strategie
2. Stufe der alphabetischen Strategie
3. Stufe der lexikalischen Strategie

#### weitere Entwicklung

Die von Scheerer-Neumann (2010a) beschriebene Vorstufe, benennt das kontextgebundene Erkennen von Symbolen. Dabei werden Piktogramme und Symbole aus der Umwelt wiedererkannt. Danach folgt die Stufe der logographischen Strategie in welcher markante visuelle Merkmale einzelner Buchstaben, es den Kindern ermöglicht, auf das Wort zu schlussfolgern. Die zweite Stufe umfasst die alphabetische Strategie. Dabei Erlesen die Kinder Wörter zunächst buchstabenweise. Eine sich anschließende dritte Stufe beschreibt die lexikalische Strategie und damit das flüssige Lesen.

Tabelle 3: Stufenmodell der Leseentwicklung, Modell übernommen von Scheerer-Neumann (2010a: 14)

<b>Bezeichnung der Stufe und Zeitraum des Auftretens<sup>1</sup></b>	<b>Beschreibung der Strategie, Lesebeispiele</b>	<b>Erwerb und Abrufen von „Sichtwörtern“ und Einfluss des Kontextes</b>
Vorstufe <i>etwa im Vorschulalter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen von Symbolen</li> </ul> z. B. Logo <ARAL> an einer Tankstelle => „Aral“ oder „Tankstelle“	Kontext oft wichtig
<b>1. Stufe</b> <b>Logographische Strategie</b> <i>etwa im Vorschulalter/ Beginn erste Jahrgangsstufe</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „ganzheitliches“ logographisches Worterkennen durch visuelle Merkmale und einzelne Buchstaben</li> </ul> z. B. <TAXI> => „Alexander“ wegen des Buchstaben <X> in der Mitte <ul style="list-style-type: none"> <li>• „ganzheitliches“ logographisches Worterkennen mit lautlichen Elementen: Einsicht in erste Buchstaben-Laut-Beziehungen und damit zuverlässigeres Erkennen bekannter Wörter, zunehmende Orientierung an Buchstaben</li> </ul> z. B. <Abraxas> => „Alexander“ wegen des Buchstaben <A> am Anfang	Kontext oft notwendig wenige Sichtwörter Kontext wichtig wenige Sichtwörter (Fibelwörter)
<b>2. Stufe</b> <b>Alphabetische Strategie</b> <i>etwa 1. Halbjahr erste Jahrgangsstufe</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernen einfacher Buchstaben-Laut-Beziehungen und systematisches Anwenden der Buchstaben-Laut-Beziehungen beim Lesen von Wörtern: Erlesen stockendes und z. T. mühsames buchstabenweises Lesen, auch bei bisherigen Sichtwörtern anfangs Probleme bei langen und phonematisch komplexen Wörtern phonematische Wortvorformen</li> </ul> z. B. <Heft> => „h-ee-f-t, heeft“ – „Heft!“ <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nichtwörter oder Wörter mit ähnlichen Graphemen als Lesefehler</li> </ul> z. B. <hübsch> => „hubisch“; <Hut> => <Hund>	kaum Nutzung von Sichtwörtern Kontext weniger wichtig
<b>3. Stufe</b> <b>Lexikalische Strategie</b> <i>etwa ab 2. Halbjahr erste Jahrgangsstufe</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernen komplexer Buchstaben-Laut-Beziehungen (Buchstabengruppen), Erkennen häufig erlesene Wörter bzw. Wortteile (Morpheme, Silben, Signalgruppen), Nutzen funktionaler orthographischer Einheiten</li> <li>• flüssiges Lesen von Wörtern und Wortteilen</li> <li>• wenige Lesefehler</li> <li>• semantisch und syntaktisch passende Wortersetzungen als Lesefehler</li> <li>• Nutzen des Kontextes zur <i>Korrektur</i> von Lesefehlern</li> </ul> z. B. <Sie hat ein Kleid mit roten Punkten an.> => „Sie hat ein klein - Kleid mit roten Punkten an.“ <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integration von gelesenen Informationen auf der Satzebene</li> </ul>	Etablieren eines strukturierten (phonematisch untermauerten) Sichtwortschatzes  Kontext wieder wichtiger, wird flexibel genutzt
<b>weitere Entwicklung</b> <i>etwa ab der 2. Jahrgangsstufe</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• weitere Automatisierung der vorhandenen Strategien und flexibler Einsatz</li> <li>• bei unbekanntem Wörtern und Wortteilen: alphabetische Strategie bei bekannten Wörtern und Wortteilen: orthografische Strategie, wenige Lesefehler (Wörter)</li> <li>• automatisiertes Verwenden der alphabetischen und lexikalischen Lesestrategie</li> <li>• spontanes flüssiges Lesen mit angemessener Betonung und angemessenen Pausen</li> <li>• flexiblen Nutzen des Kontextes</li> </ul>	Ausbau des strukturierten Sichtwortschatzes flexible Nutzung des Kontextes
<b>weitere Entwicklung</b> <i>etwa ab der 3. Jahrgangsstufe</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktive Auseinandersetzung mit Texten und Verwenden von Textverarbeitungsstrategien</li> <li>• Integration von gelesenen Informationen auf der Textebene</li> </ul>	weiterer Ausbau des phonemisch untermauerten Sichtwortschatzes flexible Nutzung des Kontextes

Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung von Scheerer-Neumann (2010b) beschreibt nach der Vorstufe vier Stufen, wobei die Stufe der alphabetischen Strategie und die Stufe der orthographischen Strategie differenziert ausgeführt werden (siehe Tabelle 4):

#### Vorstufe

1. Stufe der logographemischen Entwicklung
2. Stufe der alphabetischen Strategie
  - 2.a beginnende alphabetische Strategie
  - 2.b entfaltete alphabetische Strategie
  - 2.c voll entfaltete alphabetische Strategie
  - 2.d alphabetische Strategie, korrigiert durch orthographische Regelmäßigkeiten und Strukturen
3. Stufe der orthographischen Strategie
  - 3.a orthographische Strategie
  - 3.b erweiterte orthographische Strategie
4. Überwiegendes Abrufen der Lernwörter beim geübten Schreiber

Auch für das Schreiben wird eine Vorstufe angenommen, die ein Als-ob-Schreiben benennt. Die erste Stufe beschreibt die logographemische Strategie, für die Scheerer-Neumann, ähnlich der Vorläufermodelle, von einer noch fehlenden Buchstaben-Laut-Beziehung ausgeht. Die geschriebenen Wörter werden auswendig gelernt. Die zweite Stufe beschreibt differenziert den Erwerb von alphabetischen Strategien. Dafür unterteilt Scheerer-Neumann (2010b) die alphabetische Strategie in eine beginnende alphabetische Strategie, eine entfaltete alphabetische Strategie, eine voll entfaltete alphabetische Strategie und eine weitere Strategie, welche den Übergangsprozess von der alphabetischen zur orthographischen Strategie beschreibt. Grundlegend für die alphabetische Strategie ist wie bereits ausgeführt die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz.

Auch Helbig, Kirschhock, Martschinke und Kummer (2005) nehmen in ihrem Entwicklungsmodell diese Unterteilung der alphabetischen Strategie vor.

Danach folgt auch bei Scheerer-Neumann (2010b) die orthographische Strategie, welche zusätzlich in eine orthographische und eine erweiterte orthographische Strategie unterschieden wird. Abschließend, wie bereits bei Günther (1986b) und Valtin (1997), wird die automatisierte Anwendung beschrieben.

Tabelle 4: Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung, Modell übernommen von Scheerer-Neumann (2010b: 12)

Bezeichnung der Stufe und Zeitraum des Auftretens <sup>9</sup>	Beschreibung der Strategie, Schreibbeispiele	Erwerb und Abrufen von „Lernwörtern“ („Übungswörtern“)
0. Vorstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Malen und Kritzeln, eine Schreibstrategie ist noch nicht erkennbar „Als-ob-Schreiben“</li> </ul>	
<b>1. Stufe Logographemische Entwicklungsstufe</b> etwa im Vorschulalter, Schulbeginn	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wissen, dass Schrift aus Buchstaben besteht; Schreiben einzelner Buchstaben und weniger Wörter ohne Lautbezug Beisp.: &lt;I,O, L&gt;, &lt;MAMA&gt;</li> </ul>	Lernwörter ohne Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen sind nur sehr mühsam zu erwerben
<b>2. Stufe Alphabetische Strategie</b>		
<b>2a. Beginnende aphabetische Strategie</b> etwa Schulbeginn bis Weihnachten 1. Jahrgangsstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verschriftlichung einzelner Laute</li> <li>konsonantische Skelettschreibungen z. B. &lt;MT&gt; statt &gt;MUTTER&lt;, aber auch vokalisches, z. B. &lt;MUT&gt;</li> </ul>	Erwerb von Lernwörtern immer noch sehr mühsam; nur wenige Lernwörter; Erwerb aber schon etwas leichter als bei der Logographemischen Strategie
<b>2b. Entfaltung der alphabetischen Strategie</b> etwa Weihnachten bis Ostern 1. Jahrgangsstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Heraushören und Verschriftung von mehr Lauten, aber auch noch Auslassungen, vor allem bei Konsonantenhäufungen, und längeren Wörtern z. B. &lt;BOT&gt; statt &gt;Brot&lt;; &lt;KOKODIL&gt; statt &lt;Krokodil&gt;</li> <li>Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens</li> </ul>	etwas leichter Erwerb von Lernwörtern durch phonemisch gestützte Speicherung
<b>2c. Voll entfaltete alphabetische Strategie</b> etwa Ende 1. Jahrgangsstufe - Mitte 2. Jahrgangsstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>weitestgehend vollständige Wiedergabe aller Phoneme (z. B. &lt;Robota&gt;) manchmal „übergau“, z. B. &lt;Phaul&gt;</li> <li>noch Auslassungen bei phonologisch komplexen Wörtern</li> <li>Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens</li> </ul>	Erwerb von Lernwörtern ist weiter erleichtert, aber orthografische Elemente (z. B. Bett) müssen explizit behalten werden häufig alphabetische Schreibweise, obwohl Wort schon als Lernwort gelernt wurde (z. B. Somma)
<b>2d. Alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische (auch morphematische) Regelmäßigkeiten und Strukturen</b> in etwa 2. Jahrgangsstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Übergang von der reinen alphabetischen Strategie zur orthografischen Strategie</li> <li>erste Einsichten in Bausteine wie &lt;-en, -er, -el&gt; und in die Morphemkonstanz (konsonantische Ableitung, Umlautschreibung) und in die Großschreibung von Nomen am Satz-anfang</li> </ul>	Lernwörter können jetzt viel leichter erworben werden; noch unbekannt orthografische Strukturen müssen bewusst eingepägt werden (z. B. Konsonantenverdopplung, Dehnungsh) Nutzung einer „Pilot-, oder „Rechtschreibsprache“ bei Lernwörtern (z. B. [mut-ta] anstelle von [mut-a])
<b>3. Stufe orthografische Strategie</b>		
<b>3a. orthografische Strategie</b> etwa ab 3./4. Jahrgangsstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>zunehmende Überlagerung der alphabetischen Strategie durch orthografische Strukturen/Elemente</li> <li>Reihenfolge des Erwerbs orthografischer Strukturen ist abhängig vom Lernangebot</li> </ul>	Der Erwerb von Lernwörtern ist immer leichter, je mehr die Kinder Einblick in orthografische Strukturen/ Rechtschreibphänomene erhalten
<b>3b. erweiterte orthografische Strategie</b> etwa ab 5./6. Jahrgangsstufe und darüber hinaus	<ul style="list-style-type: none"> <li>satzbezogene Schreibungen</li> <li>- erweiterte Groß- und Kleinschreibung (Abstrakta, Substantivierungen)</li> <li>- Getrennt- und Zusammenschreibung</li> <li>- Interpunktion</li> <li>- Differenzierung das - dass</li> <li>- u. a</li> </ul>	Erwerb weiterer Lernwörter, auch seltenerer Wörter, fachbezogener Wortschatz, Fremdwörter
<b>4. Überwiegendes Abrufens von Lernwörtern beim geübten Schreiber</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>automatisiertes Abrufen von Lernwörtern; sowohl auf die alphabetische Strategie als auch auf orthografische Regeln kann weiterhin zurückgegriffen werden</li> </ul>	Erwerb immer neuer Lernwörter, fachbezogene Wortschätze, Fremdwörter

<sup>9</sup> Scheerer-Neumann weist darauf hin, dass der angegebene Zeitraum beim jeweiligen Kind abweichen kann.

Die vorab beschriebenen Stufenmodelle zur Lese- und Schreibentwicklung von Scheerer-Neumann (2010a/2010b) wurden für das Instrument der Lernstandsanalysen ILEA 1 bis 6<sup>10</sup> am Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg entwickelt. Als in Brandenburg verpflichtendes anzuwendendes Instrument, zeichnen sich diese Modelle durch ihre förderdidaktischen Impulse aus. Eine „differenzierte Folie“ ermöglicht den Pädagog\_innen mit Instrumenten für die Analysen zum Lesen und Schreiben eine schnelle Einschätzung von kindlichen Entwicklungsständen in den genannten Bereichen und führt damit zu Hinweisen für weitere Förderschwerpunkte.

### **2.3.5 Erkenntnisgewinn aus den tradierten Stufenmodellen**

Der Gewinn der beschriebenen tradierten Stufenmodelle liegt im sichtbar gewordenen Entwicklungsprozess der Modelle. Durch die Grundlage, welche Frith (1986) mit ihrem Erwerbsmodell gelegt hat, konnten weitere Forschungsarbeiten darauf aufbauen. Auch Frith bezieht sich auf Vorarbeiten von anderen Wissenschaftlern wie Wygotski (1934/1964), Piaget (1974) und Lurija (1979/1982). Ursprünglich war das Modell von Frith zur Erklärung für Entwicklungsstörungen im Schriftspracherwerb gedacht (1986: 220).

Die Stufenmodelle von Frith (1986) und Günther (1986b) sind eng an den Kontext Schule gebunden und orientieren stark auf die alphabetische Phase, der frühe Erwerb der Schriftsprache wird dabei ausgeblendet bzw. nur kurz angerissen. So beginnt das Modell von Frith (1986) bereits mit der Beschreibung der logographemischen Phase, ohne weitere vorgelagerte Kompetenzen näher auszuführen. Günther (1986b) nutzt das Modell von Frith (1986), als Grundlage und führt eine Beschreibung der „Vorbedingungen“ ein, welche der logographemischen Phase vorausgehen. Da er die begrifflich eingeführte „Gegenständliche Manipulation“ nicht näher erläutert, kann nur die präliterale-symbolische Stufe nachvollzogen werden. Hier liegt die Leistung des Kindes in der „veränderten Bildwahrnehmung“ und im „beginnenden graphischen Gestalten“ (Günther 1986b: 362). Das graphische Gestalten beschreibt er als Vorbereitung auf das spätere Schreiben. Damit bleibt das Modell von Günther ungeeignet zur Beschreibung differenzierter früherer Literacy-Zugänge. Auch die nachfolgenden Modelle von Valtin (1997) und Scheerer-Neumann (2010a/2010b) werden in ihrer Beschreibung der frühen Stufen nicht konkreter. Das der logographemischen Stufe vorgelagerte Lesen und Schreiben wird mit „Als-ob-Lesen“ bzw. Symbolerkennen und mit „Als-ob-Schreiben“ bzw. „Kritzeln“ beschrieben. Den-

---

<sup>10</sup> ILeA 1-6 beinhalten Lernstandsanalysen für die Klassen 1-6, vorrangig in den Domänen Deutsch und Mathematik, zusätzlich werden Instrumente zur Erhebung der psychosozialen Gesamtsituation bereitgestellt. Der Zugriff zu den Materialien wird möglich über den Pfad <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html> (zuletzt geprüft am 10.09.2017).

noch zeichnen sich diese Modelle durch die neu eingeführte Beschreibung von beobachtbarem Verhalten aus. Hier lassen sich Ableitungen für die pädagogische Praxis aus den beschriebenen Fähigkeiten und Einsichten des Kindes entwickeln.

Mey (2005) konstatiert, dass Stufenmodelle kritisch hinterfragt werden und Stufenkonzepte im Diskurs auch „als Einordnung in höherwertig und minderwertig“ angesehen werden können (Mey, 2005: 151). Die aufgeführten Stufenmodelle fokussieren diese Einordnung nicht, eher ist ihnen das Aufzeigen von Verläufen gemeinsam. Insbesondere die Modelle von Scherer-Neumann (2010a/2010b) sprechen dagegen, Stufenmodelle auf mögliche Einordnungen zu beschränken, da sie zusätzliche pädagogische Handlungsimpulse für weitere Förderschwerpunkte beinhalten.

Die vorgenommene Ausführung der aufgeführten Stufenmodelle dient zum einem dem Aufzeigen der historischen Entwicklung der Stufenmodelle, zum anderen veranschaulicht sie Lücken und bisher unpräzise Beschreibungen. Diese Desiderate begründen sich durch die enge Bindung an den schulischen Kontext. Für die Beschreibung der Schreib- und Lesekompetenzen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist es notwendig frühe Stufen dezidierter zu beschreiben. Zudem ist es unter inklusionspädagogischer Perspektive für Leistungssensibilität erforderlich, die Beschreibungen in den Stufenmodellen durch ein weites Spektrum an Indikatoren für die schriftsprachliche Entwicklung so auszudifferenzieren, dass auch kleinschrittige Entwicklungen erfasst werden (Geiling & Liebers, 2014: 78f.).

Diesem Anspruch wird das ILEA T Entwicklungsstufenmodell gerecht. Zugleich baut es auf den beschriebenen Stufenmodellen auf und berücksichtigt auch hier die Anwendung in der pädagogischen Praxis durch konkrete Beschreibungen beobachtbarem Verhaltens (siehe Kapitel 3.2).

## **2.4 Institutionelle Rahmung und Gelingensbedingungen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule**

Die Kindertageseinrichtung, sowie die Grundschule haben gesetzlich formulierte Bildungsaufträge. Beide Institutionen unterscheiden sich in ihrer Tradition, Bildungsaufträge umzusetzen. In den Kindertageseinrichtungen vollzog sich im letzten Jahrzehnt<sup>11</sup> ein Wandlungsprozess vom Betreuungs- zum Bildungsauftrag. Mit diesem veränderten Auftrag blicken die Kindertageseinrichtungen gegenüber der Institution Schule auf eine junge Tradition zurück.

---

<sup>11</sup> Die bereits im Kapitel 1 erwähnte Neuausrichtung im Bereich der institutionellen frühen Bildung setzte unter anderem durch die Ergebnisse der Pisa und Iglu Studien ein (Bos et al., 2007; Zöllner, 2016).

Begründet durch die vorhandene Stichprobe der ILEA T Studie (siehe Kapitel 3.1) liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit für Deutschland auf den beiden Bundesländern Sachsen-Anhalt und Brandenburg. Zusätzlich beinhaltet die ILEA T Studie Daten aus dem Kanton Luzern mit der speziellen konzeptionellen Rahmung der Basisstufen.

In Sachsen-Anhalt werden die Aufgaben der Tageseinrichtungen im „Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt“, Kinderförderungsgesetz-KiFöG vom Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt (2013b) geregelt. Im § 5 Abs. 2 des Kinderförderungsgesetzes heißt es:

Die Bildungsarbeit [...] schließt die geeignete Vorbereitung des Übergangs in die Grundschule ein. Zu diesem Zweck sollen insbesondere sprachliche Kompetenzen, elementare Fähigkeiten im Umgang mit Mengen, räumliche Orientierungen, eine altersgerechte Grob- und Feinmotorik sowie die Wahrnehmung mit allen Sinnen und das Denken gefördert werden. [...]. Der Übergang zur Schule soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden. (Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt, 2013b)

Die gesetzlich erwähnte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule wird in der Praxis erschwert durch die unterschiedliche ministeriale Zugehörigkeit. Im Bundesland Sachsen-Anhalt sind die Kindertageseinrichtungen dem Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration unterstellt, die Grundschulen unterstehen dem Ministerium für Bildung. Die Aufgaben der Grundschule werden durch das „Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt“ vom Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt geregelt. Die Zusammenarbeit zwischen den am Transitionsprozess beteiligten Institutionen, Kindertageseinrichtung und Grundschule, regelt das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt nicht explizit (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, 2013).

Im Bundesland Brandenburg zeichnet sich ein anderes Bild der ministerialen Zuständigkeit. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport ist gleichermaßen für die Kindertageseinrichtungen (gesetzliche Rahmung im Kindertageseinrichtungsgesetz-KitaG) als auch für die Schulen (gesetzliche Rahmung im Brandenburgischen Schulgesetz-BbSchulG) zuständig. Um einen verbindlichen Rahmen der gemeinsamen Bildungsverantwortung zu schaffen, hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg einen „Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ (2009) vorgelegt. Dort heißt es:

Die Gemeinsamkeiten im Bildungsauftrag von Kita und Grundschule sind die Grundlage für ein gemeinsames Bildungsverständnis. Die Unterschiede sind die Verpflichtung für Kindertagesbetreuung und Grundschule, anschlussfähige Konzepte der Bildungsförderung zu gewährleisten. (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2009)

So gibt der gemeinsame Orientierungsrahmen in Brandenburg für die Pädagog\_innen beider Institutionen Qualitätsmerkmale und Qualitätskriterien zur gemeinsamen Gestaltung des Transitionsprozesses vor. Auf dem Weg einer engeren Verzahnung zwischen den Institutionen kann das Bundesland Brandenburg durch gesetzlich verbindliche Rahmenbedingungen auf langjährige Erfahrungen verweisen. Unterschiedliche Modellprojekte legen den Fokus auf die erwähnte, notwendige Verzahnung der beiden Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Beispielhaft sollen an dieser Stelle abgeschlossene und laufende bundesweite Modellprojekte genannt werden: „TransKiGS“<sup>12</sup> und „ponte“<sup>13</sup>.

In der Bundesrepublik Deutschland gab es bereits in den 1960er und 1970er Jahren Modellversuche zur Verzahnung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Dabei handelte es sich um die institutionelle Anbindung der Fünfjährigen (Faust, 2006: 329; Götz & Sandfuchs, 2014: 41; Rossbach, 2008: 315). Zum einen gab es den Modellversuch einer zweijährigen Eingangsstufe, wobei spielerisch an schulisches Lernen geführt wurde, Erzieher\_innen und Lehrer\_innen arbeiteten zusammen. Zum anderen gab es eine einjährige Vorklasse, welche der ersten Klasse vorangestellt war. Keines der Modelle setzte sich langfristig durch. Rossbach (2008) spricht von einer Entscheidung in den 1970er Jahren „zugunsten des Verbleibs der Fünfjährigen im Kindergarten [...], wobei politisch die empirisch-wissenschaftlichen Ergebnisse kaum eine Rolle spielten.“ (ebd.: 315). Die Aussagen von Faust, Rossbach, Götz und Sandfuchs beziehen sich auf die damalige Bundesrepublik.

In einzelnen Bundesländern wurden ab 2003 verschieden gestaltete „flexible Schuleingangsphasen“ eingeführt. Dabei liegt der Schwerpunkt der Konzepte in der Ausgestaltung der beiden ersten Grundschuljahre. Die strukturelle Verzahnung von Elementar- und Primarbereich als positives Element der Intervention (im Sinne von Rossbach, 2008) ist allerdings kein Gegenstand der neugestalteten Schuleingangsphase.

Werden schriftsprachliche Kompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule in den Blick genommen, muss die Verzahnung der beiden Institutionen betrachtet werden. Dabei stellt Oberhuemer (2010) die „Formulierung ähnlicher Zielsetzung“ in

---

<sup>12</sup> „TransKiGS“ Modellprojekt von 2005-2009 in Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen (Liebers & Scheib, 2012).

<sup>13</sup> „ponte“ Modellprojekt 2004/2006 in Brandenburg, Berlin, Sachsen, Rheinland-Pfalz (Hoffsommer & Ramseger, 2012).

den beiden Institutionen Schule und Kindergarten als wichtiges „Qualitätsmerkmal“ heraus (ebd.: 380).

Für die am Übergang beteiligten Pädagog\_innen aus den Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule gilt es, neue Herausforderungen in der Vorbereitung der Kinder zu meistern und Kooperationsmöglichkeiten unter Einbeziehung der Eltern auszuloten. Das ist bedeutsam, da der Erfolg und die Qualität bei der Bewältigung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule maßgeblich davon abhängt, dass dies als gemeinsame Aufgabe der Institutionen, des Kindes und seiner Eltern verstanden wird (Griebel & Niesel, 2011: 207). Für das Kind ist es wichtig zu erfahren, nicht allein vor neuen Aufgaben zu stehen, sondern die Unterstützungen seiner Bezugspersonen zu erleben. Im Idealfall wird der Prozess des Übergangs von allen am Prozess Beteiligten zusammen begleitet bzw. bewältigt. Montada, Lindenberger und Schneider (2012) verstehen den Wechsel zwischen den Institutionen als kritische Ereignisse im Leben eines Kindes. So kann ihre Nichtbewältigung zu psychischen Störungen führen, ebenso kann ihre erfolgreiche Bewältigung zu „vielfältigen Entwicklungsgewinnen“ führen (ebd.: 54).

Wenn der Transitionsprozess ein kritisches Lebensereignis im Leben eines Kindes ist, dann rückt die Verantwortung, welche alle am Prozess Beteiligten tragen in eine nicht zu unterschätzende Dimension. Denn die positive Bewältigung von Übergängen erzeugt Lerneffekte und Bewältigungsstrategien, auf welche in späteren vergleichbaren Situationen zurückgegriffen werden kann. Am Transitionsprozess beteiligt sind die Pädagog\_innen in den Kindertageseinrichtungen. Zu ihren Aufgaben gehört auch die Kooperation mit der Grundschule, um den Prozess des Übergangs mit allen am Prozess beteiligten Akteuren zu gestalten. Die Form der Kooperation sollte über einen Schnupperbesuch in der zuständigen Grundschule hinausgehen und auch die Abstimmung des pädagogischen Handelns beinhalten (Tietze et al., 2013a: 247). Es ist notwendig, dass sich die Pädagog\_innen aus beiden Institutionen mit den jeweiligen Arbeitsformen vertraut machen. Auch Griebel und Niesel (2011) erwähnen die Bedeutung des fachlichen Austauschs und der pädagogischen Abstimmung (ebd.: 117). Ebenso definieren sie die Transition als ko-konstruktiven Prozess und bestimmen als Schwerpunkte die „Berücksichtigung aller Akteure“, „ihr Zusammenwirken“, „in einem prozesshaften Geschehen“, indem „benötigte Kompetenzen [...] für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung identifiziert und entwickelt werden“ (ebd.: 116). Bronfenbrenner (1989) begründet die notwendigen Verknüpfungen wie folgt:

Das entwicklungsfördernde Potential eines Mesosystems wird in dem Maß gesteigert, in dem zwischen den Lebensbereichen indirekte Verbindungen bestehen, die gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung fördern und Kräfteverhältnisse entstehen lassen, die durch Handlungen im Sinne der sich entwickelnden Person beeinflusst werden können. (Bronfenbrenner, 1989: 207)

Je besser diese Systeme zusammenarbeiten, je wahrscheinlicher wird die Bewältigung von Übergängen zur basalen Kompetenz des Kindes.

Im Folgenden wird nun der Aspekt der Gelingensbedingungen im Prozess des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule betrachtet. Rossbach (2008) benennt vier „Interventionsmöglichkeiten“, welche den Transitionsprozess von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule positiv beeinflussen können. Dazu zählt er: a.) die „strukturelle Verzahnung“ der Institutionen; b.) „spezielle Kooperationsmaßnahmen“; c.) „curriculare Abstimmungen“ zwischen den beiden Institutionen und d.) die „Aus- und Fortbildung“ der Pädagog\_innen (ebd.: 315).

In Deutschland sind die Kooperationsformen zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen immer noch von Distanz geprägt (Smidt, 2013). Die nun nachfolgend vorgestellten „Grund- und Basisstufen“ verweisen auf eine enge Vernetzung.

Auf der Suche nach Modellen, welche auf Rückstellungen und Einschulungsklassen<sup>14</sup> verzichten, wurden in der Schweiz die Grund- und Basisstufen als Konzepte erprobt. Diese weisen Ähnlichkeiten mit den Schulversuchen in den 1970 er Jahren in Deutschland auf. Kennzeichen dieser Schweizer Modelle sind das gemeinsame Agieren von Pädagog\_innen des Kindergartens und der Primarschule in einer Klasse und die Möglichkeit, durch unterschiedliche Verweildauer des einzelnen Kindes in der Grund- bzw. Basisstufe auf Rückstellungen zu verzichten (Moser & Bayer, 2010). Dabei stellen die „Grund- und Basisstufe“ eine organisatorische Einheit zur Verzahnung der Institutionen dar. Das Konzept der „Grundstufe“ verbindet die letzten zwei Kindergartenjahre und das erste Primarschuljahr (Zumwald, 2011: 145). Das Konzept der „Basisstufe“ verbindet die letzten zwei Kindergartenjahre mit den ersten beiden Primarschuljahren (ebd.). Entgegen den deutschen Bedingungen findet die Ausbildung der Pädagog\_innen beider Institutionen gemeinsam an den pädagogischen Hochschulen statt. Durch die historisch begründete Unterschiedlichkeit in der pädagogischen Ausrichtung lassen sich, trotz der gemeinsamen Ausbildung, Unterschiede ablesen (ebd.: 143). So lag die Idee dieses Modellversuches darin, der „strukturellen Diskontinuität“ (ebd.: 145) zwischen dem Kindergarten und der Primarstufe

---

<sup>14</sup> Einschulungsklassen besuchen in der Schweiz Kinder, welche nach dem Kindergarten nicht sofort in die Primarschule eingeschult werden, sondern zunächst auf den Besuch der Primarschule gesondert vorbereitet werden (Moser & Bayer, 2010).

entgegenzuwirken. Ziel ist auch hier, durch die Kooperation der Pädagog\_innen beider Institutionen „fließende Einstiege ins schulische Lernen“ zu ermöglichen (ebd.:145).

Literacy - insbesondere in der Lesart als soziale Praxis - (siehe Kapitel 2.2), ist ein dynamischer Prozess und das Ergebnis von Aushandlungen (Graf, 2013). Je nach institutioneller Rahmung erfährt die Bereitstellung und Förderung von Literacy unterschiedliche Beachtung.

Da Kindertageseinrichtungen mit Bildungsplänen<sup>15</sup> agieren, verfügen sie im Vergleich zur Schule, über einen größeren Spielraum, um auf die Themen der Kinder einzugehen. Themen der Kinder herauszugreifen und Bildungsarbeit an individuellen Zugängen anzuknüpfen, erscheint zielführend und kann auch auf den Erwerb von Schreibkompetenzen adaptiert werden. Der in Forschungsarbeiten formulierte Anspruch auf eine im Sinne von Literacy gestaltete Umgebung findet seine Entsprechung auf bildungspolitischer Ebene insofern, als der Aspekt des Schreibens auch im Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt aufgeführt ist.

Als Ziel unter dem Bildungsbereich Sprache wird formuliert:

Kinder können jederzeit auf vielfältige Materialien zugreifen, um selbst zu schreiben, Informationen auszutauschen und Dinge zu kennzeichnen. [...] Um Schrift als bedeutend und interessant erleben zu können, brauchen Kinder Kontakt dazu. Schrift muss selbstverständlicher Bestandteil ihrer Umgebung sein. (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013a: 113)

Ähnlich formuliert das Bildungsprogramm von Brandenburg die Notwendigkeit, Kindern einen frühen Zugang zu Erfahrungen mit Schrift und Schreiben zu ermöglichen. Zusätzlich wird klar akzentuiert, dass das kindliche Interesse am Lesen und Schreiben bereits im Vorschulalter Raum finden sollte. Dort heißt es:

Schon in der Vorschulzeit sind Kinder sehr interessiert daran, vielfältige Erfahrungen mit Buchstaben und Zeichen zu machen. Das Abdrängen von Schreiben und Lesen in den schulischen Bildungskanon befriedigt die Neugierde der meisten Kinder nicht. Das Fundament zum Schreiben- und Lesenlernen legt bereits der Kindergarten. Dafür bedarf es einer offenen Lernumgebung, die es jedem einzelnen Mädchen und Jungen ermöglicht, entsprechend seiner Fähigkeiten die geschriebene Sprache zu erfassen. (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2006: 13)

---

<sup>15</sup> In Sachsen-Anhalt sind Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen im „Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt: Bildung elementar Bildung von Anfang an“ festgeschrieben. Für Brandenburg sind die Bildungspläne im Bildungsprogramm „Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ geregelt.

Damit reagieren die Bildungsprogramme auf die Kritik von Ulich (2003), Kindertageseinrichtungen seien „schriftferne Räume“. Schrift als Bestandteil der unmittelbaren Umgebung soll zu eigenaktiven Entdeckungen anregen. Kindertageseinrichtungen, die bewusst im Sinne von frühen Literacy-Zugängen gestaltet sind, werden zu Orten, an denen zwanglos Erkenntnisse und Einsichten zur Schrift und zum Schreiben gewonnen werden können.

## **2.5 Forschungsstand zur schriftsprachlichen Entwicklung im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule**

Viele nationale und internationale Studien belegen die Zusammenhänge zwischen frühen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter erwerben, und ihren späteren schulischen Leistungen (Mc Elvany & Schwabe, 2013; Shanahan & Lonigan, 2010; Stamm, 2013). Im Folgenden sollen der Forschungsstand zu schriftsprachlichen Kompetenzen im Übergangsprozess sowie vorhandene diagnostische Verfahren für diesen Bereich ausgeführt werden. Im weiteren wird der Forschungsstand zu Einflussfaktoren wie Herkunft, Alter und Geschlecht vorgestellt. Einzelne Teilbefunde zu Schreibkompetenzen anderer Studien werden direkt in der Gegenüberstellung zu den Befunden der vorliegenden Forschungsarbeit berichtet (siehe Kapitel 5.1.4).

### **2.5.1 Empirische Befunde zu den schriftsprachlichen Kompetenzen**

Befunde im Bereich des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule liegen zu den für das Forschungsprojekt ILEA T entwickelten diagnostischen Lesebücher aus der Längsschnittstudie vor (Heger & Liebers, 2015a/2015b). Hier konnten Kinder (N = 643) im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus 53 Kindertagesstätten und 57 Schulen aus Sachsen-Anhalt und Brandenburg in die Auswertung einbezogen werden. Dabei wurde die Entwicklung des „konzeptuellen Wissens“ („Umgang mit Büchern“, „Funktion von Symbolen“, „Zeichenfunktion von Schrift“) und die Entwicklung zum „Prozeduralen Wissen“ („Alphabetwissen“, „Erstes Lesen“, „Erstes Schreiben“) ausgewertet (Liebers & Heger, 2017: 192f.). Liebers und Heger (2017) stellen bezogen auf das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung heraus, dass „Facetten des konzeptuellen Wissens über Schrift, wie zum Beispiel das Buchwissen, bereits in hohem Maße ausgeprägt sind und bis nach dem Schulanfang weiterhin ansteigen. Das prozedurale Wissen ist zu Beginn des letzten Kindergartenjahres in allen erfassten Teildimensionen nachweisbar und wächst besonders deutlich an“ (ebd.: 197).

Im Rahmen der BiKS Studie<sup>16</sup> hat Smidt (2013) mit einer Längsschnittstudie in Bayern und Hessen die vorschulische Förderung in Kindertageseinrichtungen analysiert. Einbezogen waren Kindergartenkinder (N = 65) im Alter von 3;10 bis 5;10 Jahren, aus 51 Kindergartengruppen über drei Messzeitpunkte. Indem von Smidt ausgewerteten Bereich „Sprache, Schrift und Kommunikation“ zeigt sich, dass die Förderung der „mündlichen Sprache“ (mit 60 % - 70 %) im Gegensatz zu schriftsprachbezogenen Förderangeboten („Buchstaben-Lautzuordnungen“ 0,5 % - 3,0 %; „Selbstlesen und Vorläufer“ 0,3 % - 0,5 %; „Schreiben und Vorläufer“ 0,05 % - 0,6 %) einen höheren Stellenwert einnimmt und die Angebote zur Schriftsprache „eine untergeordnete Rolle“ spielen (Smidt, 2013: 75f.).

Auf die Schriftsprache bezogene, spezifische Angebote scheinen im Kindergartenalltag eher die Ausnahme zu sein. Stärker fokussiert werden im Alltag der Kindertageseinrichtungen Förderangebote zur mündlichen Sprache. Diese Fokussierung wird unterstützt durch Sprachstandserhebungen<sup>17</sup> in den Kindertageseinrichtungen, welche von den Pädagog\_innen durchgeführt werden. Kinder lernen in der mündlichen Interaktion, die wiederum eingebunden ist in den situativen Kontext, Sprache zu gebrauchen und sich mitzuteilen. Rollenspiele können diesen Lernprozess unterstützen. Kinder finden auch hier Räume, um den Bedeutungsaspekt von Sprache zu erfahren und benötigen „intersubjektive Erfahrungen“, um Wörter mit Bedeutungen anzureichern (Füssenich & Geisel, 2008). Diese werden in der natürlichen Interaktion, sowie in inszenierten Situationen (z. B. Rollenspielen) ermöglicht. Dabei sind die unterstützenden Einflüsse innerhalb der Familie ebenso wichtig wie institutionelle Einflüsse. Rollenspiele finden häufig in sekundären Sozialisationsinstanzen, wie der Kindertageseinrichtung, statt.

Ein prominenter Ansatz zur Anregung von Rollenspielen ist der des „Literacy Centers“. Dieser Ansatz wurde von Morrow (2002) entwickelt und beabsichtigt durch das inszenierte Rollenspiel, die Häufigkeit schriftbezogener Handlungen zu erhöhen. Dabei beachtet das „Literacy Center“ die Erkenntnis von Vygotsky (1934/1978), dass es wichtig ist, den Prozess des Schreibens als Tätigkeit zweckorientiert bzw. absichtsvoll einzuführen. In seiner Abhandlung zur „Vorgeschichte des Schreibens“ kommt Vygotsky (1934/1978) zu zwei Erkenntnissen. Zum einen ist es ihm wichtig, Schreiben in der schulischen Vermittlung nicht als motorische Fertigkeit zu begrenzen, sondern als kulturelle Aktivität aufzufassen (Vygotsky, 1978: 118). Zum anderen betont er den Sinn, welchen das Schreiben für das Leben haben muss, indem er ausführt, dass „writing must be relevant to life“ (ebd.: 118). Für Vygotsky ist es wichtig, Schreiben nicht auf Fingerfertigkeiten zu reduzieren, sondern als neue komplexe Form von Sprache zu verstehen.

---

<sup>16</sup> BiKS steht für die Studie: „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (Faust 2013).

<sup>17</sup> In den einzelnen Bundesländern werden unterschiedliche Verfahren zur Sprachstandserhebung genutzt. Hier existiert ein breites Angebot an Verfahren. Einen Überblick zu den einzelnen Verfahren bietet Lisker (2011).

Kammermeyer und Molitor führten an der Universität Koblenz-Landau eine Beobachtungsstudie zu Literacy-Handlungen im inszenierten Rollenspiel mit 8 Vorschulkindern durch (Kammermeyer & Molitor, 2005: 137). Zur Vorbereitung wurde in der Kindertageseinrichtung eine Rollenspielecke zum Thema Post mit zugehörigen Utensilien (wie z. B. „Briefmarken, Postkarten, Formularen, Schreibmaschine“) installiert (ebd.). Spielanweisungen bzw. Aufgabenstellungen waren nicht gegeben. Der Impuls beschränkte sich auf das Bereitstellen des beschriebenen Materials. Für die Durchführung wählte man die Form der nicht-teilnehmenden-offenen Beobachtung. Die Forschergruppe stellte drei Kategorien zur Beschreibung der Beobachtungen auf. Diese umfassten den „Umgang mit Papier“, „Schreiben“ und „Lesen“ (ebd.: 138). Im Ergebnis konstatierten sie, dass „eine aktive Erzieherin [notwendig ist], die das Spielgeschehen beobachtet und sensibel Anregungen gibt“ (ebd.: 139). Dabei betonten sie, dass die Darreichung von Materialien nicht ausreicht, um das Schreiben anzuregen. Die Anbahnung von Literacy-Aktivitäten benötigt nicht nur materielle Voraussetzungen, sondern ist auch von verbaler Interaktion abhängig. Die Erkenntnisse aus der Beobachtungsstudie von Kammermeyer und Molitor (ebd.) verweisen also darauf, dass für die Zunahme der schriftbezogenen Handlungen die Schaffung einer anregungsreichen Umgebung zwar entscheidend ist, aber nicht ausreichend. Es bedarf des Weiteren Erwachsener, die neben aufmerksamer Beobachtung spielanregende Impulse setzen und so Schrifterfahrungen anregen. Dabei ist die Qualität der Interaktionen wichtig, um tatsächlich Prozesse des Verstehens anzuregen (Graf, 2013: 179; Rau, 2009: 99f).

An den unterschiedlichen Formen der Anbahnung des Erwerbs der Schriftsprache im Sinne von kultureller Aktivität sind sowohl die Familie sowie der Kindergarten und die Schule beteiligt. Die Kooperation und Vernetzung in Transitionsprozessen hat dabei entscheidenden Einfluss auf das Gelingen (Griebel & Niesel, 2011; Rossbach, 2008).

Ein weiterer Ausblick des derzeitigen Forschungsdiskurses richtet sich auf die Zusammenhänge zwischen der Lese- und der Schreibentwicklung. Shanahan (2016) verweist auf den positiven Einfluss, den das Lesen zunächst auf das Schreiben haben kann, welcher sich in der Grundschulzeit wiederum aufhebt und es daher weiter notwendig ist, effiziente Instrumente der Kompetenzvermittlung zu erforschen (ebd.: 199). Weiter bezieht er sich auf eine Studie von Costa et al. (2013) und macht darauf aufmerksam, dass der fortgeschrittene Leser und Schreiber mit zunehmenden komplexeren Texten auch mehr Fähigkeiten benötigt. Costa et al. (ebd.) ermittelte in einer Längsschnittuntersuchung Lese- und Schreibschwierigkeiten von zunächst 27 % der Kinder in der ersten Klasse, mit ansteigender Tendenz von 46 % in der vierten Klasse (ebd.: 28).

Daher offenbaren sich Lese- und Schreibschwierigkeiten für die Lehrkräfte mit verstärkt fortschreitender Schullaufbahn. Passend zur Theorie des Bedingungsgefüges konnte Shanahan nachweisen, dass bereits geringfügige Erhöhungen der Schreibzeit zur Verbesserung des Leseverständnisses führten (Shanahan, 2016: 203).

Zur Erfassung der Leseleistung von Kindern im Kindergarten und im Anfangsunterricht entstanden im Rahmen von lernprozessbegleitenden Verfahren weitere Stufenmodelle zur Leseentwicklung (vgl. Füssenich & Geisel, 2008; Heger, Liebers & Prengel, 2015a; Niedermann & Sassenroth, 2007). Sprachförderkonzepte zur Vorbereitung des Schriftspracherwerbs richten sich an Pädagog\_innen im Kindergarten und im Anfangsunterricht (Müller & Zeller, 2015). Empirisch gut belegt sind die schriftsprachlichen Kompetenzen von Kindern zu Schulbeginn (vgl. Franzkowiak, 2002; Hippmann, 2008; Liebers, 2011; Martschinke et al., 2002; Richter, 1992, ausgewählte Befunde siehe Kapitel 5.1.4), während der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule bislang weniger im Forschungsfokus stand. Erst in jüngerer Zeit wird die schriftsprachliche Entwicklung im Kindergartenalter wissenschaftlich begleitet und erforscht (Barkow, 2013).

Intensiv erforscht sind die positiven Auswirkungen des Vorlesens bei jungen Kindern. Diese ergeben sich, wenn Kinder Einfluss auf die Auswahl des Gelesenen haben (Rau, 2013), wenn häufig vorgelesen wird (Niklas, Cohnsen, Tayler & Schneider, 2016) und insbesondere wenn im Anschluss über das Vorgelesene gesprochen wird (Müller-Brauers, Stark & von Lehmden, 2017).

Niklas et al. (2016) konnten belegen, dass eine stärkere Vorlesehäufigkeit im Vorschulalter positive Auswirkungen auf die sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere auf den Wortschatzumfang haben kann. Diese Untersuchung wurde im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind“ in Baden-Württemberg (Hasselhorn, Schneider & Schöler, 2012) mit 746 Kindergartenkindern aus 63 Kindertageseinrichtungen kurz vor dem Schuleintritt durchgeführt.

Müller-Brauers et al. (2017) untersuchten die positive Auswirkung des Vorlesens auf die kindliche Sprachproduktion, insbesondere in der Anwendung „literarer Strukturen“, anhand von 17 „Eltern-Kind-Vorlesesituationen“ und dem sich daran anschließenden Gespräch zur Wiedergabe des Gehörten (ebd.: 204f.).

Die beschriebenen Studien verweisen auf gegenwärtige empirische Befunde zu den schriftsprachlichen Kompetenzen. Im Nachfolgenden sollen auf die schriftsprachlichen Kompetenzen einflussnehmende Faktoren betrachtet werden.

### **2.5.2 Empirische Befunde zu den möglichen Einflussfaktoren: Herkunft, Alter und Geschlecht**

Ein niedriger sozioökonomischer familiärer Hintergrund gilt als ein Risikofaktor für den frühkindlichen Entwicklungsverlauf (Heilig, 2014: 267). In den Blickpunkt der Aufmerksamkeit sind verzögerte Kompetenzentwicklungen bei Kindern aus Familien mit geringem sozioökonomischem Status geraten (Liebers, 2016: 25f.). Die Befunde zu den diagnostischen Lesebüchern der ILEA T Studie (Heger & Liebers, 2015a/2015b) konnten zum Elternfragebogen der ILEA T Studie unter dem Blickpunkt des sozioökonomischen Status und vorhandener kultureller Ressourcen in den Familien in Beziehung gesetzt werden. Liebers (2016) kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder aus den eingangs beschriebenen Familien „deutlich weniger Kompetenzen erwerben können“ und sie den „Rückstand [...] bis zum Schulanfang nicht mehr aufholen“ (ebd.: 11). Um allen Kindern den Erwerb des Literacy-Wissens zu ermöglichen, bedarf es für Kinder aus bildungsferneren Familien stärkerer Investitionen, da sich die Leistungsunterschiede bei Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus frühzeitig zeigen (Hasselhorn & Kuger, 2014; Heilig, 2014).

So untersuchte Lehl (2013) im Rahmen der BiKS Studie bei Kindergartenkindern im Alter von drei Jahren den Zusammenhang zwischen einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten und der „häuslichen Lernumwelt“ (ebd.: 51). Dabei resümiert Lehl, „Weisen Eltern einen Migrationshintergrund, eine geringere Bildung und einen geringeren sozioökonomischen Status sowie ein geringeres Einkommen und geringere Ausgaben für Aktivitäten auf, erreichen sie auch geringere Aktivitäten bei der Förderung von Literacy“ (ebd.: 60).

Auf eine geringere Literacy-Förderung bei Familien mit geringerem Bildungsstatus verweist auch die Studie zur „Nutzung digitaler Medien im Vorschulalter“ von Pfof, Freund und Becker (2018). Diese Studie bezieht sich auf die Auswertung von Fragebögen (N = 102) für Eltern von Kindergartenkindern. Befragt wurden die Eltern nach Art- und Häufigkeit der Nutzung von digitalen Lesemedien (elektronische Bücher, digitale Lernstifte), des klassischen Vorlesens von Büchern und dem Fernsehen. Pfof et al. (2018) konnten belegen, dass Eltern mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund ihren Kindern häufiger vorlesen, „in bildungsferneren Elternhäusern schauten die Kinder dagegen häufiger fern“ (ebd.: 44). Insgesamt kam der Einsatz digitaler Lesemedien in Form von Lernstiften bei Eltern mit einem höherem Bildungsstatus häufiger zur Anwendung, Pfof et al. (ebd.) begründen dies auch mit ökonomischen Ressourcen.

In vorangegangenen (Cloerkes, 2001: 173; Klein, 1985: 144) und gegenwärtigen Diskursen (Geiling, Liebers & Prengel, 2015) geht es darum, Chancengleichheit zu gewährleisten und der Heterogenität beim Schulanfang durch Orientierung an den Lernvoraussetzungen des einzelnen

Kindes zu begegnen. Heilig beschreibt die Einflüsse von „Qualität in Kindertageseinrichtungen“ und „Qualität in Eltern-Kind-Beziehungen“ auf den kindlichen Entwicklungsverlauf (Heilig, 2014: 270). Heilig fasst wie folgt zusammen: „Direkt auf die Entwicklung des Kindes wirken die Qualität der *Eltern-Kind-Beziehung* sowie der Anregungsgrad der (*häuslichen*) *Umgebung*. Alle anderen psychosozialen Risiken wirken höchstwahrscheinlich indirekt auf die kindliche Entwicklung durch die Beeinflussung dieser beiden Faktoren.“ (ebd.: 275).

Forschungsergebnisse liegen durch Grube und Hasselhorn (2006: 102) auch zu den positiven Auswirkungen von unterstützenden Maßnahmen zur Förderung schulbezogener Fähigkeiten in Kindertageseinrichtungen vor (z. B. kognitiver oder sozial-emotionaler Förderung). Ausgehend von der Annahme über bestehende Einflussmöglichkeiten zur Förderung schulbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten, erklärt sich die besondere Bedeutung der Kindertageseinrichtungen für das einzelne Kind, als erste institutionelle Bildungseinrichtung und des sich anschließenden Transitionsprozesses von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.

Auch die Ergebnisse der NUBBEK-Studie verdeutlichen die Brisanz des Verhältnisses zwischen der Qualität der pädagogischen Einrichtung und dem sozioökonomischen Hintergrund der Familien in den Einrichtungen (Spiess, 2014: 108). Um einen Ist-Stand zur Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung im familiären und institutionellen Kontext für zwei- bis vierjährige Kinder zu erheben, wurde 2010 die *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK) begonnen. Ausgewählte Teilergebnisse signalisieren zum einen die Notwendigkeit der Bereitstellung gleicher Zugangschancen zu öffentlichen Angeboten, unabhängig vom sozioökonomischen Status. Zum anderen verweisen sie auf die zum Teil unbefriedigende Qualität pädagogischer Prozesse (Tietze et al., 2013b: 152). Der Kindergarten kann einen wichtigen Beitrag zur Entwicklungsförderung der Kinder im Bereich der Schriftsprache leisten. Dazu wäre es notwendig, die Fachkräfte im Elementarbereich für das Lernfeld Literacy noch stärker zu sensibilisieren, da die frühkindliche Bildung und Erziehung zur Chancengleichheit im weiteren Bildungssystem beitragen kann (Tietze, 1998). Weiter konnte ein Zusammenhang zwischen den Literacy-Einstellungen der Pädagog\_innen und den Kinderleistungen nachgewiesen werden (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Die Vorlieben und Interessen der Pädagog\_innen führen zu Auswirkungen auf die Auswahl und Methoden der zu bearbeitenden Themen und Angebote.

Neben dem sozioökonomischen Status der Familie, werden auch individuelle Faktoren wie Alter und Geschlecht hinsichtlich ihrer Einflüsse auf die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen ins Blickfeld genommen. Aus dem schulischen Setting ist die Frage nach dem Einfluss des Alters legitim, da eine Kohorte aus unterschiedlichen Gründen erhebliche Altersschwän-

kungen aufweist (Faust, 2006; Gold, 2012: 194). Wird auf die Altersspanne in einer Schulklasse geschaut, so sind die jüngeren Kinder meist in den Monaten April, Mai, Juni geboren und die älteren Kinder im August, September und Oktober<sup>18</sup>, zusätzlich ergeben sich im Schulbereich Altersunterschiede durch vorzeitige und verspätete Einschulungen. Damit zeichnet sich ein großer Altersabstand innerhalb der Schulklasse ab. Trotz der aufgezeigten Heterogenitätsdimension „Alter“ mangelt es an Forschungsbefunden zu möglichen Zusammenhängen zwischen dem relativen Lebensalter und den schriftsprachlichen Kompetenzen eines Kindes.

Eine Studie, die sich diesem Themenbereich widmet, findet sich im Rahmen des IdeA-Projekts<sup>19</sup>. Gold et al. (2012) untersuchten in einer Längsschnittanalyse zum IdeA-Projekt den Einfluss des relativen Lebensalters auf die schriftsprachlichen Kompetenzen. Die Befunde speisen sich aus Daten von Schulkindern (N = 543) aus 46 Klassen und 15 Schulen aus dem Rhein-Main-Gebiet. Die Erhebungszeitpunkte umfassen das Ende der ersten bis zum Ende der dritten Klasse (ebd.: 197). Dabei kamen Testverfahren „zum Wortverständnis, Satzverständnis und Textverständnis“; „zur Dekodiergeschwindigkeit“ und „zur Rechtschreibung“ zum Einsatz (ebd.: 198). Unter der Beachtung von Alterseffekten (vorzeitig, regulär und verspätet eingeschulte Kinder) kamen Gold et al. (ebd.) zu dem Ergebnis, dass der für die ersten zwei Schuljahre nachgewiesene Einfluss des Alters auf die schriftsprachlichen Kompetenzen mit dem dritten Schuljahr aufgehoben wird (ebd.: 203).

Ein abschließender Aspekt richtet sich auf den Zusammenhang zwischen den schriftsprachlichen Kompetenzen und dem Geschlecht des Kindes. Die Diskussion zu unterschiedlichen schriftsprachlichen Leistungen zwischen den Geschlechtern ist nicht neu, Leistungsvorsprünge der Mädchen im schriftsprachlichen Bereich begründeten den Diskurs (stellvertretend seien genannt Brügelmann, 1994; Budde, 2011; Mannhaupt, 1994). Mannhaupt (1994) konnte in seiner Studie für Vorschulkinder nachweisen, dass Mädchen in den schriftsprachlichen Aufgaben einen Vorsprung aufweisen, so zum Beispiel im Mittel ein bis zwei Buchstaben mehr schreiben als die Jungen, die Jungen aber einen Wissensvorsprung für das Symbolerkennen zeigen (Mannhaupt, 1994: 45). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen im Abstand eines Zeitfensters von über zwanzig Jahren auch Liebers und Heger (2017: 194).

In der Zwischenzeit des beschriebenen Zeitraumes gab es viele Studien, welche nach möglichen Einflüssen auf die Schreibleistungen von Jungen und Mädchen im Übergangsprozess von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule fragten. In einer amerikanischen Studie von Below,

---

<sup>18</sup> Die Angaben beziehen sich auf die Bundesländer, in denen die Stichtagsregelung den 30. Juni eines jeden Jahres vorsieht.

<sup>19</sup> IdeA-Projekt: „Langfristig schulische Effekte früher Sprachförderung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“

Skinner, Fearington und Sorrell (2010) konnten geschlechterdifferente Annahmen von Lernangeboten und Motivationen im Bereich Early Literacy als Einflussgröße für erhobene Schreibleistungen konstituiert werden. Der daraus resultierende Leistungsvorsprung wurde von den Jungen zum Ende der ersten Klasse aufgeholt (Below et al., 2010: 254). Zu ähnlichen Befunden mit dem Augenmerk auf geschlechertypische Empfänglichkeiten kommen auch Wolter und Hannover (2010) in ihrer Studie zu „Erzieher-Kind-Dyaden“ mit Messzeitpunkten in den letzten zwei Monaten der Kindergartenzeit und zum Ende der ersten Klasse. Wolter und Hannover kommen zu der Annahme, „...dass Jungen bereits vor Schulbeginn lernen, Lesen als eine ‚weibliche Aktivität‘ zu verstehen.“ (ebd.: 98). Budde (2011) plädiert für den Bereich Schule zugunsten „schul- und unterrichtskulturelle[r] Varianten [...], die auf Individualität abzielen und nicht auf einengende Vorstellungen von Geschlecht [...].“ (Budde, 2011: 48). Wie diese Erkenntnisse in geschlechtssensible Literacy-Aktivitäten umgewandelt und motivationale geschlechtsübergreifende Impulse geschaffen werden können, bleibt derzeit ein offenes Forschungsfeld (Liebers & Heger, 2017: 192).

## **2.6 Diagnostische Instrumente zur Förderung der schriftsprachlichen Entwicklung im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule**

Verfahren zur Bestimmung von Lern- und Entwicklungsständen lassen sich in zwei Formen unterteilen. Zum einen in standardisierte Verfahren (diese sind Norm- oder Kriterien orientierte Testverfahren) und zum anderen in informelle Beobachtungsverfahren (Foerster, 2012: 96). In jüngster Vergangenheit wurde eine Vielfalt an standardisierten und informellen Verfahren zur Erfassung von Kompetenzständen im Bereich der Schriftsprache erarbeitet, insgesamt fokussieren diese Verfahren überwiegend auf die Erfassung bzw. Förderung der Phonologischen Bewusstheit.

Im Forschungsinteresse stehen sogenannte „Vorläuferfertigkeiten“, zum Beispiel die Phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinn sowie erste schriftsprachliche Leistungen (Martschinke, Kirschhock & Frank, 2008; Scheerer-Neumann, Doil, Hübner, Ritter & Schnitzler, 2006). In Deutschland verwendete standardisierte Verfahren sind zum Beispiel: das „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (BISC)“ im letzten Kindergartenjahr (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002), das „Münsteraner Screening (MÜSC) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ in der Schuleingangsphase (Mannhaupt, 2004) und der „Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit“ für die Vorschulzeit und die Schuleingangsphase (Martschinke et al., 2008). Ein Schweizer Verfahren zu Erfassung von Lern- und Ent-

wicklungsständen im Bereich phonologischer, schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen ist das Instrument „wortgewandt & zahlenstark“ für vier- bis sechsjährige Kinder (Moser & Berweger, 2007).

Als Beobachtungsverfahren seien beispielhaft die Beobachtungsbögen von Kammermeyer (2007) „Beobachtung-Schreiben“ und „Beobachtung-Lesen“ für Vorschulkinder genannt und das Beobachtungsverfahren von Dehn und Hüttis-Graf (2006) als begleitendes Verfahren für die Schuleingangsphase. Das Verfahren von Dehn und Hüttis-Graf (ebd.) enthält die Methode zum „leeren Blatt“, das „Memory mit Schrift“ und zwei ergänzende Aufgaben zur Buchstabenkenntnis und zum Reimen. Ein weiteres Beobachtungsverfahren zur Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Seldak) kommt von Ulich und Mayr (2007) und dient der Erfassung sprachlicher Kompetenzen sowie Kompetenzständen zur Schrift und erstem Schreiben.

Ebenso für Vorschulkinder wurden auch Trainingsprogramme zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb entwickelt, zum Beispiel: „Hören, lauschen, lernen 1“ (Küspert & Schneider, 1999), „Hören, lauschen, lernen 2“ (Plume & Schneider, 2004) und das Trainingsprogramm „Lobo vom Globo“ (Fröhlich, Metz & Petermann, 2010).

Fischer und Pfost (2015: 47) untersuchten in einer Meta-Analyse zu den Ergebnissen von 19 Arbeiten anderer Autoren die Effektivität von Trainingsprogrammen zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit im deutschen Sprachraum. Dabei konnten sie für die Phonologische Bewusstheit „kurzfristig kleinere bis mittlere Effekte“ in 19 Arbeiten finden, welche im weiteren Verlauf abnahmen (ebd.: 40). Ein Befund ist insbesondere die langfristige Auswirkung der Trainingseffekte auf die Rechtschreibleistung, bei Förderung der Phonologischen Bewusstheit dagegen konnten für die basalen Lesefertigkeiten nur geringe Effektstärken verzeichnet werden (ebd.: 42). Insgesamt wirken sich die Trainingseffekte im deutschen Sprachraum bezogen auf den internationalen Vergleich geringer aus (ebd.: 35).

In einer Längsschnittstudie mit Grundschulkindern zu Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen (Grube & Hasselhorn, 2006) zeigte sich das phonologische Arbeitsgedächtnis<sup>20</sup> nur bei jüngeren Grundschulkindern als einflussreich auf die Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Zusammenhänge zwischen Rechtschreibleistungen und Rechnen fanden sich für Maße zur Phonologischen Bewusstheit in der Gruppe der untersuchten Kinder in allen Grundschuljahren; wiederum nur bei jüngeren Kindern war der Einfluss der Maße der Phonologischen Be-

---

<sup>20</sup> „Das phonologische Arbeitsgedächtnis besitzt einen phonologischen Speicher, in dem die verbale Information nur wenige Sekunden gehalten werden kann, und eine phonologische Schleife, in der Informationen des phonologischen Speichers durch inneres, wiederholtes Sprechen (sog. rehearsal) wieder aufgefrischt werden und so länger für die Verarbeitungsprozesse zur Verfügung stehen“ (Grohnfeldt, 2007: 1966).

wusstheit auf Leseleistungen festzustellen (Grube & Hasselhorn, 2006: 100). Grube und Hasselhorn (ebd.) kommen zu dem Schluss, dass kognitive Ressourcen, wie Intelligenz und Phonologische Bewusstheit, Auswirkungen auf die Entwicklung der jeweiligen Schulleistungen haben (ebd.: 100).

In die Kritik geraten sind kommerzielle Trainingsprogramme zur isolierten Förderung phonologischer Fähigkeiten (Jeuk & Schäfer, 2013: 65; Valtin, 2012). Wie bereits im Kapitel 2.2.1 beschrieben, ist die Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn auch Folge des Schreibenlernens, daher resultiert die Kritik an Einzeltrainings bzw. isolierten Übungen bei Kindern ohne Schriftterfahrung.

## **2.7 Zusammenfassung der Präzisierung des Forschungsgegenstands**

Der Erwerb der Schriftsprache stellt sich für das Kind als Entwicklungsaufgabe dar (Havighurst, 1948/1974; Montada, 2002), dazu bedarf es kognitiver Fähigkeiten aber auch eigener Lernbereitschaften und Motivationen aus dem Umfeld des Kindes (Weinert, 2014). Diese Motivation kann in Literacy-Aktivitäten im Elternhaus, in der Kindertageseinrichtung und auch in der Grundschule erfolgen. Je nach institutioneller Rahmung erfahren Kinder unterschiedliche Unterstützungangebote im Erwerbsprozess.

Allgemein gilt für kindliche Aneignungsprozesse die Notwendigkeit, das eigene Handeln mit Bedeutung zu belegen. Kinder werden sich ihres Handelns, ihrer Absicht im Tun bewusst, sie benennen ihre Handlungen und Produkte. Das ist bedeutsam für die Kommunikation mit ihrer Umwelt und für das Kind selbst. Dadurch werden die eigenen Produkte und das eigene Handeln fixiert und mit Bedeutung gefüllt. Diese Bewusstwerdung ist auch im Prozess des Schriftspracherwerbs bedeutsam. Kinder setzen sich von Geburt an mit ihrer Muttersprache auseinander und verfügen im Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich der Schule nicht nur über Erfahrungen mit dem mündlichen Gebrauch von Sprache, sondern sie haben zum überwiegenden Teil bereits einzelne Elemente der Schriftsprache erkundet und wenden das Erkannte im Spiel und im Alltagshandeln an (z. B. Brügelmann, 1995; Faust, 2008). Schreibprodukte von Kindern enthalten neben der Schrift häufig auch Zeichnungen, diese sind auf dem Weg zum Schreibenlernen ebenso bedeutsam (Barkow, 2013). Im gemeinsamen Gespräch mit dem Kind kann der Zuhörer erfahren, mit welcher Bedeutung das Kind sein Produkt belegt.

Eine Vielzahl an Literacy-Definitionen (Dehn, 2007; Füssenich & Geisel, 2008; Graf, 2013; Kammermeyer & Molitor, 2005; Kammermeyer, 2007; Ulich, 2003; Whitehead, 2007) beschreiben Fähigkeiten, Kompetenzen, Erfahrungen und Aktivitäten, die notwendig sind, um

Lesen und Schreiben zu erlernen und Einsichten zur Schrift und zum Schreiben zu erhalten (Valtin, 2006). Das Konzept von Emergent Literacy beschreibt, dass bereits sehr junge Kinder Literacy-Erfahrungen sammeln können (Foerster, 2012; Whitehurst & Lonigan, 1998) und Literacy-Aktivitäten für ihre weitere schriftsprachliche Entwicklung benötigen (Dehn, 2007; Whitehead, 2007).

Um vertiefte Einblicke in die Kompetenzstände der Kinder zu erhalten, können Stufenmodelle zum Schriftspracherwerb als Hilfsmittel fungieren. Den vorgestellten tradierten Stufenmodellen gemeinsam ist die Darstellung des Schriftspracherwerbs als Aneignungsprozess mit je nach Strategiestufe erworbenen Fähigkeiten. Eine weitere Gemeinsamkeit findet sich in der Abfolge von logographemischer, alphabetischer und orthographischer Strategie. Unterschiede bestehen in der Benennung von Vorstufen und in der Ausdifferenzierung der einzelnen Stufen.

Entwicklungspsychologische Stufenmodelle bieten die Chance, Kinderprodukte, Äußerungen und Handlungen zur Schriftsprache kompetenzorientiert zu beschreiben und die Individualität des einzelnen Kindes zu stärken. Damit sind sie anschlussfähig an moderne Ansätze, die das Kind als Akteur seiner Entwicklung sehen. Der institutionelle Rahmen für den Erwerb der Schriftsprache wird durch die Lehr- und Bildungspläne der einzelnen Bundesländer differenziert formuliert. Im letzten Jahrzehnt vollzog sich in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen eine Veränderung hinsichtlich der Sensibilisierung von Pädagog\_innen für Aspekte früher Literacy-Zugänge. Damit wird dem derzeitigen Forschungsstand Rechnung getragen, Literacy-Erfahrungen bereits in Kindertageseinrichtungen bereitzustellen und zu fördern. In der praktischen Bereitstellung von Literacy-Angeboten im Kindergartenalltag bedarf es zusätzlich der Beachtung neuerer Diskurse zu Einflussgrößen wie sozioökonomischer Familienhintergründe und alters- und geschlechtssensibler Motivationen. Zur Unterstützung dieser Sensibilisierung von Pädagog\_innen für Literacy-Prozesse können Stufenmodelle praktische Hilfe für die Erfassung von Kompetenzständen leisten. Wenn Kinder, wie in dieser Forschungsarbeit geschehen, als „aktiv Handelnde und (Mit-) Gestaltende“ verstanden werden, dann dienen Stufenmodelle als Rahmen für das Verstehen von kindlichen Aneignungsprozessen auf dem Weg zum Schreiben (Mey, 2005: 152). Diesen Anforderungen stellt sich das im nachfolgenden Kapitel beschriebene Stufenmodell ILEA T.

### **3 ILEA T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/ Transition**

Die vorliegende Forschungsarbeit ist in das Forschungsprojekt ILEA T (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition)<sup>21</sup> eingebettet. Es ist ein Projekt der Martin-Luther-Universität und wurde unter der Leitung von Professorin Dr. Ute Geiling durchgeführt. Ausgangslage im Forschungsfeld zu Beginn des Projekts war das Fehlen valider, kriterienorientierter, diagnostischer Instrumente im deutschen Sprachraum, die anschlussfähig sind zu frühpädagogischen Bildungsdokumentationen im Elementarbereich und passfähig zu individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht. Die im Forschungsprojekt entwickelten Instrumente sollen zur Kooperation und Vernetzung der Akteure beider Institutionen beitragen (Geiling et al., 2012: 119).

#### **3.1 Forschungsdesign ILEA T im Überblick**

Das Forschungsprojekt wurde von Dezember 2010 bis April 2013 gefördert. Es gliederte sich in „zwei miteinander verzahnte Teilprojekte“ (Geiling, Liebers & Prengel, 2012: 119, siehe Abbildung 3). Das Teilprojekt 1 umfasste die Entwicklung eines Handbuchs ILEA T mit Anregungen für gezieltes Beobachten, Dokumentieren und Fördern bezogen auf den Bereich der biopsychosozialen Entwicklung, auf Themen und Interessen, Literacy und Numeracy. Parallel wurden standardisierte Erhebungsverfahren (Einzelverfahren) für Literacy und Numeracy theoriebezogen entwickelt (ebd.: 120). Das Teilprojekt 2 bestand in der wissenschaftlichen Erprobung der standardisierten Instrumente (Längsschnittdesign) in Kindertageseinrichtungen sowie in der Grundschule und in der Befragung der Akteure zur Akzeptanz der ILEA T - Materialien und der ILEA T - Instrumente (ebd.). Im Ergebnis der Datenanalyse liegen die standardisierten Instrumente in raschskaliertem Form vor.

---

<sup>21</sup>Das Projekt ILEA T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition - ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1015/1016 gefördert.

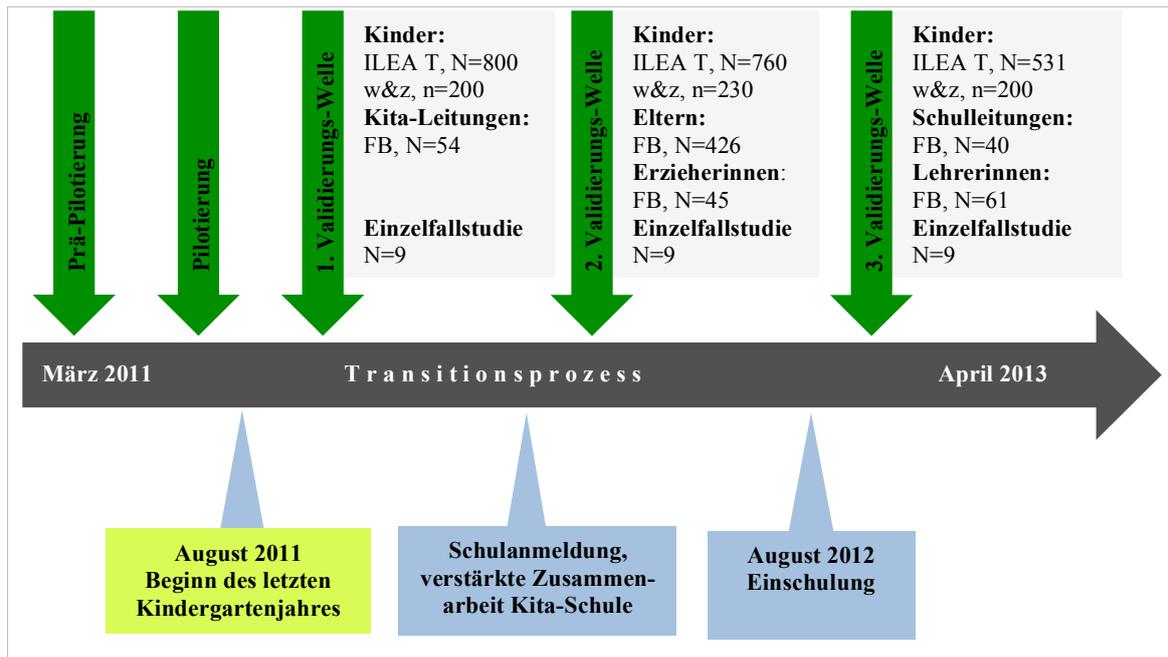


Abbildung 3: ILEA T Untersuchungsdesign der Validierungsstudie, Abbildung übernommen von Geiling & Liebers (2014: 80)

### Teilprojekt 1 - Das Handbuch ILEA T

Das Handbuch ILEA T (Geiling et al., 2015) bildet das Kernstück des Projekts und dient den Pädagog\_innen der Elementar- und Primarpädagogik gleichermaßen. Ziel ist es, die „Erfahrungsschätze“ beider Bereiche miteinander zu verknüpfen und Passfähigkeit anzubahnen (Prenzel, Liebers & Geiling, 2015: 11). Das Handbuch umfasst folgende Bereiche: Themen und Interessen des Kindes, bio-psycho-soziale Gesamtsituation, schriftsprachliche Kompetenzen und mathematische Kompetenzen. Kammermeyer (2013) hebt in ihrer Expertise positiv hervor, dass das Handbuch und die darin eingebetteten Materialien eine Erfassung der frühen schriftsprachlichen und mathematischen Fähigkeiten vornimmt und dabei gleichsam zugehörige Bereiche, wie Themen, Interessen und die bio-psycho-soziale Gesamtsituation des Kindes mit erfasst (Kammermeyer, 2013: 2).

In diesen Themenfeldern bewegen sich die im Handbuch ILEA T vorgeschlagenen Verfahren und Methoden für unterschiedliche Erhebungssituationen. Ausgangspunkt sind Alltagssituationen in den jeweiligen Institutionen, für welche Beobachtungs- und Dokumentationsbögen vorliegen. Daran anschließend lassen sich Anregungen für Gespräche mit dem Kind und für Gespräche mit den Eltern finden (Prenzel et al., 2015: 17). Die Bündelung dieser drei Informationsquellen unterstützt das Gesamtbild. Weiter finden sich Anregungen zur Analyse von Produkten des Kindes. Die beschriebenen Methoden wurden im Handbuch ILEA T konsequent auf inszenierte Spiel- und Lernsituationen und standardisierte Anforderungssituationen übertragen.

Dahinter steht die Philosophie, Beobachtungen des Alltags zusammen mit den Informationen aus den Gesprächen mit dem Kind und mit den Eltern in den Mittelpunkt zu stellen (ebd.: 18). Erst wenn Lernentwicklungs- und Kompetenzstände im Alltag nicht eindeutig zu beobachten sind oder Alltagshypothesen überprüft werden sollen, sollten die standardisierten Instrumente von ILEA T zum Einsatz kommen, diese liegen für die Domänen Schriftsprache und Mathematik in kindgerechter Form, als empirisch geprüfte Einzelverfahren vor (Heger & Liebers, 2012: 125). Sie geben Aufschluss über erste schriftsprachliche und mathematische Zugänge von Kindern. Für den Bereich Literacy wurden zwei diagnostische Lesebücher entwickelt (Heger & Liebers, 2015a/2015b) für den Bereich Numeracy steht ein diagnostisches Würfelspiel zur Verfügung (Bartusch & Geiling, 2015).

### Teilprojekt 2 - Validierungsstudie/ Evaluationsstudie

Im Rahmen der Validierungsstudie wurden die standardisierten Instrumente (Bartusch, Geiling & Simon, 2015; Heger & Liebers, 2015a/2015b), des Handbuchs ILEA T entwickelt, operationalisiert, erprobt und raschskaliert. Zu Beginn des Forschungsprojekts ILEA T im Zeitraum vom Dezember 2010 - Februar 2011 stand die Erarbeitung von kompetenzorientierten Entwicklungsstufenmodellen für die Domänen Literacy und Numeracy. Darauf aufbauend entstanden die standardisierten, diagnostischen Instrumente, welche im März 2011 prä-pilotiert und ab April 2011 mit 90 Kindern pilotiert wurden (siehe Abbildung 4). Weiterhin kamen die Instrumente „wortgewandt & zahlenstark“ von Moser und Berweger (2007) parallel zum Einsatz. An die Materialentwicklung/-anpassung schlossen sich drei Erhebungen an. Der erste Erhebungszeitraum verlief von August 2011 bis November 2011 in 53 deutschen Kindertagesstätten und sieben Basisstufenklassen in der Schweiz, mit insgesamt 800 Kindern. Eine zweite Erhebung umfasst den Zeitraum Januar 2012 bis Mai 2012 in 54 deutschen Kindertageseinrichtungen und sechs Basisstufenklassen in der Schweiz mit 760 Kindern. Die dritte Erhebung fand von Juli 2012 bis Oktober 2012 in 57 deutschen Grundschulen mit 531 Kindern statt. In die Erhebungen eins und zwei waren jeweils Kindergartenkinder im letzten Kindergartenjahr einbezogen, die dritte Erhebung richtete sich ausschließlich an Schulanfänger\_innen aus den ersten beiden Erhebungen. Nach jeder Erhebungswelle erfolgte die Dateneingabe, Datenprüfung, Aufgaben- und Testanalyse sowie die Materialanpassung. Mit Abschluss der Erhebungswellen kam es zur Dichotomisierung der Leistungsdaten (Einteilung in gezeigt/nicht gezeigt), zur Reliabilitätsprüfung und zur Modellprüfung mithilfe der Raschskalierung (Berger, 2013). Die gewonnenen Daten und Erkenntnisse flossen in die Endfassungen der standardisierten Instrumente ein.

Die parallel zur Validierungsstudie verlaufende Evaluationsstudie bestand aus Fragebogenerhebungen und einer qualitativen Interviewstudie. Zum Ende des Forschungsprojekts lagen 426

Fragebögen von Eltern, 45 Fragebögen von Erzieher\_innen (Schönert, 2013), 54 Fragebögen von Leiter\_innen der beteiligten Kindertageseinrichtungen, 61 Fragebögen von Lehrer\_innen (Schönert, 2013) und 40 Fragebögen von Schulleiter\_innen (Bergau, 2013) vor (siehe Abbildung 4). Die Fragebögen an die Eltern, Erzieher\_innen und Lehrer\_innen erhoben die Einstellungen und Erfahrungen zu den Themen Einstellung und Erwartung an Diagnostik im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule, interinstitutionelle Kooperation, Vorbereitung auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule, Einstellungen zu schriftsprachspezifischen Aktivitäten und Akzeptanz von ILEA T. Die Fragebögen für Leitungskräfte aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen dienten vorrangig der Erfassung von Kontextdaten, zum Beispiel zu „praktizierten Übergangskonzepten“ (Berger, 2013). Weitere Datenerhebungen zur Evaluierung fanden sich in den Fragebögen an Fachkräfte, an Teilnehmer\_innen von Workshops im Rahmen des Forschungsprojekts ILEA T und an die Erheber\_innen in Form einer Online-Befragung zu Inhalten des Handbuchs und zu den diagnostischen Instrumenten von ILEA T. Außerdem erfolgte nach Auswertung der Fragebögen mit deskriptiven und multivariaten Analysen, die Auswertung von 9 leitfadengestützten Interviews mit Erzieher\_innen mithilfe der dokumentarischen Methode (Wergowski, 2013).

#### Standardisierte diagnostische Verfahren von ILEA T

Im Forschungsprojekt ILEA T wurden zwei standardisierte, raschskalierte, diagnostische Verfahren entwickelt. Hauptanliegen ist die Bereitstellung gemeinsamer Verfahren zur pädagogischen Diagnostik für Praktiker\_innen im Elementar- und Primarbereich. Hierbei soll die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen unterstützt werden. Im Sinne von an Kriterien orientierten Verfahren steht das Erkennen von spezifischen Entwicklungen im Mittelpunkt (Heger & Liebers, 2012: 126). Dafür wird bewusst auf Altersangaben und normierte Kriterien verzichtet. Ritter (2013) betont den aus dieser Fokussierung auf spezifische Entwicklungen resultierenden, positiven Effekt, Pädagog\_innen dazu zu befähigen, direkt pädagogische Angebote abzuleiten (Ritter, 2013: 2).

Für die Domäne Mathematik, entstand das diagnostische Würfelspiel „Reise zu den Zahleninseln“ (Bartusch et al., 2015). Es enthält eine Reihe von Aufgaben, die Einblick in die Kompetenzen des einzelnen Kindes im Bereich Mengen und Zahlen bieten und ist konzipiert für Kinder im letzten Kindergartenjahr und in der Schuleingangsphase. Während das Kind die einzelnen Aufgaben bearbeitet, liegt der Blick nicht nur auf der richtigen oder falschen Lösung, sondern ferner geht es um das „Wie“, mit dem das Kind zur Lösung kommt (Bartusch & Geiling, 2015: 80). Hinter dem Würfelspiel steht ein Entwicklungsstufenmodell, welches den schrittweisen Erwerb von Einzelfertigkeiten verdeutlicht (ebd.: 67). Dafür wurden die ersten mathema-

tischen Vorgehensweisen und Einsichten von Kindern auf dem Weg zu einem Zahl- und Rechenkonzept in einem Entwicklungsstufenmodell dargestellt. Die gebündelten Beobachtungen während der Einzelerhebung werden den einzelnen Kompetenzstufen des Entwicklungsstufenmodells zugeordnet und geben Aufschluss über den Kompetenzstand des Kindes. Im weiteren Vorgehen lassen sich nun, im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1934/1964: 213), passende pädagogische Angebote ablesen. Zur Ergebnisdokumentation während der Erhebung steht ein Protokollbogen zur Verfügung. Hinweise zu erreichten Kompetenzstufen erleichtern die Einordnung im Rahmen des Stufenmodells (Bartusch et al., 2015).

Ähnlich dem Konzept zur Erfassung mathematischer Fertigkeiten, liegen auch im Schriftsprachbereich standardisierte diagnostische Instrumente für die Hand der Praktiker\_innen vor. Inspiriert von bestehenden diagnostischen Lesebüchern, wie zum Beispiel „Dani hat Geburtstag“ (Niedermann & Sassenroth, 2004), „Toni feiert Geburtstag“ (Füssenich & Geisel, 2008) und „Unkel“ (Brinkmann, 2008), wurden die diagnostischen Lesebücher „Theobald als Schatzsucher“ und „Theobald geht zur Schule“ (Heger & Liebers, 2015a/2015b) entwickelt. Die Entwicklung von zwei diagnostischen Lesebüchern begründet sich in der Möglichkeit des Austausches bei wiederholten Einsätzen mit den gleichen Kindern. In beiden Büchern stehen die übereinstimmenden Aufgaben eingebettet in jeweils unterschiedliche Rahmenhandlungen zur Verfügung. Die Entwicklung dieser Instrumente war notwendig, um ein kindgemäßes und in natürliche Situationen eingebettetes Verfahren zur Verfügung zu haben. Weiterhin sind die diagnostischen Lesebücher bewusst „milieu-, kulturell- und sprachsensibel“ angelegt und enthalten Themen, welche für alle Kinder zugänglich sind (Geiling & Liebers, 2014: 79). Ergänzt wird das Einzelverfahren durch ein standardisiertes Gruppenverfahren, welches als Stationsspiel aufgebaut ist. Die diagnostischen Lesebücher sind bewusst für eine breite Leistungsspanne konzipiert, damit sich jedes Kind während der Erhebung als anerkannt und fähig erleben kann (Prenzel et al., 2015). Die erhobene Leistungsvielfalt findet sich im ILEA T Entwicklungsstufenmodell zur Abbildung schriftsprachlicher Kompetenzen wieder (siehe Tabelle 5). Das ILEA T Entwicklungsstufenmodell baut auf bereits bestehenden Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb auf (siehe Kapitel 2.3; Frith, 1986; Günther, 1986b; Scheerer-Neumann, 2010a; Valtin, 1997).

### 3.2 Operationalisierung der schriftsprachlichen Kompetenzen in ILEA T

Die im Kapitel 3.1 erwähnten diagnostischen ILEA T Lesebücher „Theobald als Schatzsucher“ und „Theobald geht zur Schule“ (Heger & Liebers, 2015a/2015b), werden nun näher dargestellt. Die diagnostischen Lesebücher wurden als kriterienbasierte Einzelverfahren entwickelt (Geiling et al., 2015: 5). Sie dienen der Überprüfung der im Alltag gewonnenen diagnostischen Einschätzungen bezogen auf Lese- und Schreibkompetenzen eines Kindes. Dabei wurden standardisierte Aufgaben in eine kindgemäße ansprechende Rahmenhandlung eingebettet, welche den Kindern vor jedem Aufgabenblock fortlaufend vorgelesen wird. Die Aufgaben lassen sich in drei formale Aufgabentypen unterteilen:

- Typ 1: Aufgaben, welche empirisch überprüft wurden und den Gütekriterien der Raschskalierung entsprechen<sup>22</sup>, hier mit A gekennzeichnet.
- Typ 2: Aufgaben, welche empirisch überprüft wurden und den Gütekriterien nicht vollständig entsprechen (geringe Fallzahl etc.) dennoch für die Analyse der schriftsprachlichen Entwicklung notwendig sind, um insbesondere dem Anspruch nach Leistungssensibilität zu entsprechen, hier als Beobachtungsfragen mit B bezeichnet.
- Typ 3: Aufgaben, welche als Vertiefungsfragen (übergreifend zu konkreten Stufenzuordnungen) die Gesamteinschätzung der schriftsprachlichen Entwicklung unterstützen sind mit Sternchen (\*) markiert.

Erarbeitet ein Kind in Anwesenheit eines/einer Pädagogen\_in das Lesebuch, lässt sich am Ende die höchste Stufe, welche vom Kind erreicht wurde, ablesen. Damit können im Alltag gewonnene Einschätzungen bestätigt oder um neue Erkenntnisse erweitert werden (Heger et al., 2015a: 40ff.). Das gesamte Lesebuch baut auf die aktive Beteiligung des Kindes. Inhaltlich decken die Lesebücher das Spektrum von der Betrachtung einzelner Seiten und der Verbalisierung des Gesehenen bis hin zum Erlesen von lautgetreuen aber auch komplexen Wörtern bzw. Sätzen am Ende der Lesebücher ab (Heger & Liebers, 2015a/2015b). Zum Inventar gehören auch Aufgaben aus dem Bereich der Phonologischen Bewusstheit. Dabei werden die Fähigkeiten des Kindes, Reime und Silben zu bilden, gleiche Anlaute zu erkennen und einzelne Laute herauszuhören, mit angesprochen und überprüft. Am Ende der Lesebücher stehen zwei Schreibaufgaben, deren Ergebnisse das empirische Datenmaterial der vorliegenden Forschungsarbeit bilden. Beziehen sich die Seiten 4-17 auf die Analyse der Lesekompetenzen und auf die Ausprägung der Sprachaufmerksamkeit des Kindes, so widmen sich die beiden Seiten 18-19 aus-

---

<sup>22</sup> Die 60 Items des Leseverfahrens, welche der Raschmodell-Prüfung genügen sind im Manual gelistet (Heger, Liebers & Bartusch, 2015b: 21-23).

schließlich der Schreibkompetenz des Kindes. Im Folgenden werden die Aufgabenstellungen aus dem Lesebuch „Theobald als Schatzsucher“ beschrieben. Da zwischen den beiden Lesebüchern lediglich die Rahmengeschichte variiert, nicht aber die Aufgabeninhalte, wird darauf verzichtet die wortgetreue Aufgabenstellung des diagnostischen Lesebuches „Theobald geht zur Schule“ abzubilden.

**Aufgabenbeschreibung der diagnostischen ILEA T Lesebücher „Theobald als Schatzsucher“ und „Theobald geht zur Schule“ (Heger & Liebers, 2015a/2015b):**

Aufgaben der Seiten 4-5

Den Beginn der Lesebücher bilden die Beobachtungsaufgaben zur Überprüfung der vorhandenen Kompetenz, Informationen aus Bild und Text zu entnehmen. Um Auskunft zum kindlichen Umgang mit Büchern zu erhalten, werden die Beobachtungen zu den nachfolgenden Beobachtungsfragen notiert. Eine abschließende Vertiefungsfrage bezieht sich auf den Bücherbestand im kindlichen Haushalt und lässt somit Aufschlüsse zum „objektivierten Kulturkapital“ zu (Bourdieu, 1997: 53).

*B „Was hat Dorothea in der Hand?“*

*B „Was glaubst du, was Theobald und Dorothea mit der Schatzkiste machen werden?“*

*B „Richtet das Kind den Blick auf das Buch?“*

*B „Wie hält das Kind das Buch?“*

*B „Wie blättert das Kind im Buch weiter?“*

*B „Hört das Kind beim Vorlesen zu?“*

*\* „Theobald hat ein Bücherregal in seiner Höhle. Hast du auch Bücher zu Hause?“*

Aufgaben der Seiten 6-7

Konkrete Reimaufgaben, geben Einblick zur Ausprägung der Sprachaufmerksamkeit des Kindes. Danach folgen Aufgaben zum Erkennen, Deuten und Benennen von Symbolen und Piktogrammen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Auch das Erkennen von Buchstaben und Wörtern, zum Beispiel anhand markanter visueller Merkmale, kann hier überprüft werden. Die Aufgaben umfassen die Anwendung präliterale-symbolischer und logographemischer Strategien.

*A „Hör gut zu, sprich nach und finde heraus, welche Wörter in den nächsten Reihen am ähnlichsten klingen und sich reimen.“*

A „Weißt du, was die Zeichen auf der Karte bedeuten? Sag mir die Bedeutung der Zeichen!“

A „Auf der Schatzkarte sind Dinge zu sehen, an denen ein Wort steht. Welche Wörter erkennst du?“

B „Welche weiteren Buchstaben erkennst du?“

#### Aufgaben der Seiten 8-9

Die gestellten Aufgaben geben Einblick in die Anwendungen logographemischer und beginnender alphabetischer Strategien. Eine Abbildung mit Buchstaben ermöglicht es den Pädagog\_innen zu erkennen, ob das Kind bereits Buchstaben benennt bzw. in der Lage ist, den abgebildeten Buchstaben entsprechende Lautwerte zuzuordnen. Der im Lesebuch abgebildete Name des Kindes gibt Aufschluss zur Kompetenz des Kindes, den eigenen Namen wiederzuerkennen. Desweiteren können erste lautgetreue ein- und zweisilbige Wörter wiedererkannt bzw. erlesen werden.

A „In dieser Zeile sind Buchstaben zu sehen. Komm, wir helfen Theobald, einige zu benennen. Der erste Buchstabe ist das...“

A „Welche Wörter kannst du schon lesen?“

#### Aufgaben der Seiten 10-11

Diese Seiten enthalten erneut Aufgaben, welche die Fähigkeiten der Sprachaufmerksamkeit des Kindes bestimmen. Die Kinder werden aufgefordert, Wörter in Sprechsilben zu zerlegen. Nachfolgende Aufgaben umfassen lautgetreue Wörter und geben Aufschluss darüber, ob die Kinder im Kontext eingebundene Wörter erlesen können. Die Variante für nicht lesende Kinder, gibt Aufschluss zu basalen Fähigkeiten des Kindes:

A „Hör gut zu, sprich nach und klatsche selbst die nächsten Wörter, die ich dir vorspreche.“

B „Theobald fragt dich: Welches Schild gehört zu welchem Tier? Ich lese dir die Namen vor und du zeigst auf die Abbildung.“

\* „Lies bitte die Wörter vor und ordne die Schilder mit den Wörtern den Bildern zu.“

#### Aufgaben der Seiten 12-13

Die Aufgabe zum Heraushören von Anfangslauten gibt Aufschluss über die Kompetenzen des Kindes zur Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn und umfasst damit den Bereich der Fähigkeiten der Sprachaufmerksamkeit des Kindes. Weitere Aufgaben richten sich an lesende

und nichtlesende Kinder. So werden die Kinder aufgefordert, erste Sätze zu erlesen und mithilfe von Abbildungen sinngemäß zu ergänzen. Auch hier gewinnen die Pädagog\_innen anhand der Herangehensweise des Kindes beim Lesen (z. B. erliest einzelne Buchstaben bzw. erliest Wörter vollständig) Einblicke über die angewandten alphabetischen Strategien des Kindes. Die Aufgabe an nichtlesende Kinder bewegt sich im Spektrum der basalen Strategien und fragt konkret nach der Fähigkeit, Abbildungen benennen zu können.

*A „Hör gut zu, sprich nach und finde heraus, welche Wörter am Anfang gleich klingen“*

*A „Lies bitte die Sätze aus dem Brief vor und ergänze.“*

*B „Komm, wir helfen Theobald, den Brief zu lesen. Ich lese dir die Sätze vor und du vervollständigst sie.“*

#### Aufgaben der Seiten 14-15

Auch hier wird der Blick erneut auf die Sprachaufmerksamkeit gelegt und die Kinder sollen einzelne Mit- und Endlaute heraushören und somit ihre Fähigkeiten im Bereich der Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn zeigen. Mit den nachfolgenden Aufgaben lassen sich die bereits angewandten alphabetischen Strategien des Kindes erfassen. Für nicht lesende Kinder gibt es Aufgaben im Bereich der präliterale-symbolischen Strategie. Sie sollen Sätze sinngemäß ergänzen.

*A „Hör gut zu, sprich nach und finde heraus, in welchem Wort du ein // hörst.“*

*A „Lies bitte Theobald vor, was auf dem Zettel steht, und ergänze.“*

*A „Auf dem Zettel fehlen Wörter. Ich lese dir den Text vor und du ergänzt bitte die fehlenden Wörter.“*

#### Aufgaben der Seiten 16-17

Diese Seiten enthalten einen anspruchsvolleren Text und ermöglichen dadurch Einblicke zur Anwendung fortgeschrittener alphabetischer Strategien bzw. lexikalischer Strategien. Für nichtlesende Kinder gibt es inhaltliche Aufgaben zum vorgelesenen Text, so dass die Kinder zeigen können, inwieweit sie Texte verstehen.

*B „Lies bitte den Text vor.“*

*B „Ich lese dir den Text vor. Hör gut zu.“*

*\* „Von wem hat der alte Drache den Schatz bekommen?“*

### Aufgaben der Seiten 18-19

Die Aufgaben der Seite 18 sind Schreibaufgaben<sup>23</sup>, welche zum freien Schreiben auffordern. Damit wird der Raum eröffnet, vorhandene Schreibkompetenzen zu zeigen, ohne an konkrete Anforderungen gebunden zu sein. Zeigen Kinder dann im Bearbeitungsprozess Kompetenzen, welche auf die Anwendung alphabetischer Strategien schließen lassen, wird eine Zusatzaufgabe zur Feindifferenzierung gestellt. Für Kinder, welche nicht schreiben, gibt es die Möglichkeit, sich durch Malen/Zeichnen zu beteiligen.

*A „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“*

*A „Schreibe bitte für ihn die Wörter <Tiger> und <Giraffe> auf“.*

*B „Male etwas für Theobald.“*

Die mithilfe der diagnostischen Lesebücher gewonnenen Einblicke zu den Lese- und Schreibkompetenzen lassen sich anhand des ILEA T Stufenmodells zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen einordnen (siehe Anhang A - ILEA T-Protokollbogen zum Einzelverfahren Literacy).

Einzelne Items des ILEA T Stufenmodells wurden auf der Basis bestehender Stufenmodelle entwickelt (Brügelmann & Brinkmann, 1998; Downing & Valtin, 1984; Ehlich, Bredel & Reich, 2008; Füssenich & Geisel, 2008; Helbig et al., 2005; Sasse, 2005; Niedermann & Sassenroth, 2007; Scheerer-Neumann et al., 2006; Valtin, 1997). Dabei beabsichtigt das ILEA T Entwicklungsstufenmodell vernachlässigte Vorstufen und frühe Zugänge, wie zum Beispiel die Symbolkenntnis für konventionelle und abstraktere Symbole durch modellierte Items deutlicher abzubilden. Die empirische Prüfung des Modells bestätigt die Kompetenzstufen und die zugeordneten Items (Heger, Liebers & Prengel, 2015a). Das ILEA T Stufenmodell wirkt der Fokussierung auf die alphabetische Strategie, durch die dezidierte Beschreibung der Vorstufen, entgegen. Insgesamt umfasst das Stufenmodell Indikatoren zur Beschreibung von Lesekompetenzen, Schreibkompetenzen und Indikatoren der Sprachaufmerksamkeit (Heger et al., 2015a: 42ff.). Unter Sprachaufmerksamkeit (Wildemann, 2010) werden Einsichten in die Lautstruktur von Sprache (Phonologische Bewusstheit), Einsichten in die Funktion von Schrift und Einsichten in die Merkmale und Strukturen von Schrift zusammen aufgeführt (Heger et al., 2015a: 42ff). Die Phonologische Bewusstheit erfasst Einsichten des Kindes in die Struktur von Lauten und gliedert sich in die Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn und in die Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn (siehe Kapitel 2.2.1). Des Weiteren ist es notwendig, dass Kinder

---

<sup>23</sup> Die Aufgaben des Schreibverfahrens waren nicht in Raschmodell-Prüfung eingebunden.

Einsichten in den Mitteilungscharakter von Schrift gewinnen und somit die kommunikative Funktion von Schrift erfahren. Symbole und Zeichen sind ihrer Bedeutung nach nicht willkürlich, sondern haben gebundene Bedeutungen (ebd.: 43). Ein nächster Erkenntnisgewinn beinhaltet die Einsicht in die Struktur von Schrift und reicht vom Buchkonzept (das Kind ist in der Lage, Bücher korrekt zu gebrauchen) bis zur Einsicht, dass Wörter in Laute segmentiert werden und Laute durch Buchstaben abgebildet werden. Die aufgeführten Einsichten zur Sprachaufmerksamkeit werden im ILEA T Stufenmodell analog zu den Indikatoren der Lese- und Schreibkompetenzen für insgesamt sieben Stufen beschrieben.

Das im Kapitel 2.2.1 beschriebene Konstrukt der „kognitiven Klarheit“ als Einsichten in die Funktion und Struktur von Schrift findet im nachfolgenden ILEA T Stufenmodell zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen Berücksichtigung. Neben den Indikatoren für Lese- und Schreibkompetenzen finden sich für jede Kompetenzstufe auch Indikatoren zur Sprachaufmerksamkeit und damit zu den Einsichten, welche von den Kindern erlangt werden müssen, um Lesen und Schreiben zu erlernen. So ist es notwendig, dass Kinder um Erkenntnisse über die Funktion von Schrift zu erhalten, „Einsichten in den Symbolcharakter von Schrift gewinnen“ und dass sie wissen, „dass Schrift für kommunikative Zwecke genutzt wird“ (Heger et al., 2015a: 49). Als Einsichten in die Struktur von Schrift führt das ILEA T Stufenmodell zum Beispiel die „Unterscheidung zwischen Bild und Text“ und im nachfolgenden Prozess „das Wissen um die Gliederung von Wörtern in Laute“ auf (ebd.: 49).

Zudem ermöglichen die beschriebenen Stufenmodelle, deduktive Schlussfolgerungen auf das empirische Datenmaterial anzuwenden und umgekehrt, induktive Ableitungen in Stufenmodelle einfließen zu lassen.

Zunächst beginnt das Modell mit der basalen Stufe, welche für die Lesekompetenzen rudimentäre Fähigkeiten im Bereich der Aufmerksamkeit in Interaktionen und für die Schreibkompetenzen das bewusste Produzieren von eigenen Spuren durch das Kind beschreibt (siehe Tabelle 5). Die Sprachaufmerksamkeit erfasst auf dieser Stufe das Interesse für akustische Signale, die Beteiligung des Kindes in Vorlesesituationen und den Umgang mit Büchern. Die nachfolgend präliteral-symbolische Stufe beschreibt Aktivitäten des Nachahmens sowohl für das Lesen, sowie für das Schreiben. Ebenso entwickelt sich das Symbolverständnis für konventionelle Symbole. Auf der Ebene der Sprachaufmerksamkeit können erste Reime gebildet und Silben geklatscht werden, Sprachvorbilder werden nachgeahmt und Einsichten in den Aufbau eines Buches vertiefen sich. Die anschließende logographemische Stufe bezieht sich, ähnlich zu Frith und Günther, auf die Gedächtnisleistung des Kindes in dieser Phase, Wörter ganzheitlich wiederzugeben bzw. aus dem Gedächtnis aufzuschreiben. Die Besonderheit des ILEA T Stufenmo-

dells zur Beschreibung der logographemischen Stufe liegt in der differenzierten Erfassung der Entwicklung des Symbolverständnisses. Die alphabetische Strategie wird im ILEA T Stufenmodell in drei Stadien ausdifferenziert. Die beginnende alphabetische Stufe, in der erste Einsichten in die Graphem-Phonem-Korrespondenz entwickelt werden und ein Benennen von Buchstaben und Lauten sowie das Schreiben von Wörtern, häufig mit nur einem oder zwei Buchstaben, erfolgt. In der alphabetischen Stufe und nachfolgend in der entfalteten alphabetischen Stufe werden diese Kompetenzen vom Erlesen erster lautgetreuer Wörter bis zum Lesen einfacher Sätze weiter ausgebaut. Ferner entwickelt sich im Bereich der Schreibkompetenzen das Schreiben lautgetreuer Wörter zum Teil noch mit Auslassungen von Lauten bis zum vollständigen Schreiben lautgetreuer Wörter. Die Indikatoren zur Sprachaufmerksamkeit beschreibt das Modell mit Kompetenzen der Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn und erweiterten Einsichten in die Struktur von Sätzen und Wörtern sowie der eigenen Nutzung von Schrift durch das Kind für kommunikative Absichten. Die abschließende, siebte Stufe der lexikalisch/orthographischen Strategie weist auch in diesem Modell den kompetenten Leser und Schreiber aus. Die Besonderheit des ILEA T Stufenmodell liegt in der Ausdifferenzierung der Vorstufen und in der gemeinsamen Abbildung der Kompetenzen zur Sprachaufmerksamkeit analog zu den Lese- und Schreibkompetenzen.

Im ILEA T Stufenmodell zur schriftsprachlichen Entwicklung wird der Stufenbegriff verwendet. Dieser ist, anknüpfend an die Prinzipien von ILEA T (Prengel et al., 2015: 12-16), durchaus im Sinne von Phasen interpretierbar und geht damit mit der Empfehlung von Wildemann (2015) konform.

Tabelle 5: ILEA T Stufenmodell zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, Modell übernommen von Heger, Liebers & Prengel (2015a: 49)

Stufe	Indikatoren für Kompetenzen auf dem Weg zum Lesen	Indikatoren für Kompetenzen auf dem Weg zum Schreiben	Indikatoren für Kompetenzen zur Sprachaufmerksamkeit
<b>Basal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- richtet den Blick auf eine Person</li> <li>- lässt sich etwas zeigen z. B. Abbildung</li> <li>- zeigt Interesse an der Vorlese-situation</li> <li>- hört beim Vorlesen zu</li> <li>- entnimmt Informationen aus Abbildungen (z. B. zeigt/ benennt Personen, Dinge, Tätigkeiten etc.)</li> <li>- ordnet vorgelesenen Wörtern Abbildungen zu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erzeugt Spuren</li> <li>- „produziert“ Zeichen absichtsvoll</li> </ul>	<p><b>Phonologischer Aspekt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- beachtet den Klang von Wörtern (z. B. Reime oder Silben mitsprechen/ klatschen)</li> </ul> <p><b>Frühe Einsichten in Funktion von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- initiiert und beteiligt sich in Vorlese-situationen (z. B. holt Bücher heran, äußert sich zur Handlung)</li> </ul> <p><b>Frühe Einsichten in Struktur von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- benutzt Bücher als solche (z. B. hält das Buch korrekt, blättert weiter etc.)</li> </ul>
<b>Präliterar- symbolisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erkennt den eigenen Namen als Wortbild wieder</li> <li>- umschreibt und deutet konventionelle Symbole aus der Umwelt (z. B. Symbole für Post, Krankenhaus)</li> <li>- vervollständigt vorgelesene Sätze</li> <li>- spielt „Als-ob-Lesen“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- produziert schriftähnliche Zeichen und Symbole</li> <li>- kritzelt Botschaften und Briefe</li> <li>- spielt „Als-ob-Schreiben“</li> </ul>	<p><b>Phonologische Bewusstheit i. w. S.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bildet einsilbige Reime, klatscht Silben</li> </ul> <p><b>Einsichten in Funktion von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ahmt Lese-/Sprachstile nach (z. B. Nachrichtensprecher/Märchenerzähler)</li> </ul> <p><b>Einsichten in Struktur von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unterscheidet zwischen Bildern und Texten in Büchern</li> <li>- zeigt Anfang und Ende einer Seite</li> </ul>
<b>Logographemisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- liest eigenen Namen als Ganzwort</li> <li>- benennt konventionelle Symbole aus der Umwelt und deutet abstraktere Symbole (z. B. Apotheke)</li> <li>- nennt einzelne Buchstaben-namen (z. B. Vokale)</li> <li>- erkennt Ganzwörter im bildlichen Kontext (z. B. Zoo, Taxi)</li> <li>- erkennt Familiennamen als Ganzwörter im Kontext (z. B. Mama, Papa, Oma)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schreibt aus dem Gedächtnis erste Buchstaben</li> <li>- schreibt aus dem Gedächtnis den eigenen Namen</li> <li>- schreibt aus dem Gedächtnis weitere Namen/Wörter</li> </ul>	<p><b>Phonologische Bewusstheit i. w. S.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gliedert Wörter in Sprechsilben</li> <li>- findet ein- und zweisilbige Reimwörter</li> <li>- kann Laute am Wortanfang/Wörter mit gleichen Anlauten heraushören</li> </ul> <p><b>Einsichten in Funktion von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gewinnt erste Einsichten in Symbolcharakter von Schrift</li> </ul> <p><b>Einsichten in Struktur von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- benennt visuelle Merkmale einzelner Buchstaben</li> </ul>
<b>Beginnend alphabetisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nennt einige Buchstaben-namen und dazugehörige Laute (z. B. M, S)</li> <li>- benennt viele Buchstaben-namen ohne Lautwert</li> <li>- erliest einzelne Buchstaben lautgetreuer Wörter und erschließt Wörter im Kontext, z. B. Mama, Papa</li> <li>- erkennt buchstabengebundene Symbole (Apotheke)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verschriftlicht einzelne Laute</li> <li>- schreibt erste Wörter (ggf. mit nur einem oder zwei Buchstaben, „Skelettschreibweise“)</li> </ul>	<p><b>Phonologische Bewusstheit i. e. S.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hört Endlaute heraus</li> </ul> <p><b>Einsichten in Struktur von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- weiß, dass Wörter in Laute gegliedert werden und Laute als Buchstaben verschriftlicht werden</li> </ul> <p><b>Einsichten in Funktion von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nutzt Schrift für kommunikative Zwecke</li> </ul>
<b>Alphabetisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erliest lautgetreue einsilbige Wörter buchstabenweise</li> <li>- ordnet zahlreichen Buchstaben-verbindungen dazugehörige Laute zu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verschriftlicht alle gehörten Laute</li> <li>- verschriftlicht lautgetreue Wörter (ggf. mit Auslassungen und Verwechslungen)</li> </ul>	<p><b>Phonologische Bewusstheit i. e. S.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hört Anlaute, Mitlaute, Endlaute heraus</li> <li>- kann auch komplexere Laut-verbindungen analysieren</li> </ul> <p><b>Einsichten in Struktur von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- weiß, dass Sätze in Wörter und Wörter in Silben und Laute gegliedert werden, Sätze haben Satzschlusszeichen</li> </ul> <p><b>Einsichten in Funktion von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nutzt Schriftfunktionen für unterschiedliche kommunikative Zwecke</li> </ul>
<b>Entfaltet alphabetisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erliest ein- und zweisilbige Wörter ohne Konsonanten-häufungen vollständig</li> <li>- liest einfache Sätze mit wenigen Wörtern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verschriftlicht lautgetreue Wörter weitgehend vollständig (ggf. Übergeneralisierungen/nutzt eigene phonetische Artikulation)</li> <li>- nutzt Silbenstrukturen</li> </ul>	<p><b>Einsichten in Funktion von Schrift:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nutzt Schriftfunktionen für unterschiedliche kommunikative Zwecke</li> </ul>
<b>Lexikalisch/ orthographisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ruft komplexe Buchstaben-Laut-Gruppen automatisiert ab (mehrsilbig und Konsonanten-häufung)</li> <li>- nutzt zunehmend Sichtwörter</li> <li>- liest längere einfache Sätze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wendet orthographische Regeln an</li> <li>- berücksichtigt Wissen über die Struktur von Wörtern</li> <li>- berücksichtigt Satzstrukturen beim Schreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nutzt erste heuristische Elemente</li> <li>- gewinnt Einsichten in Konzeptionalität und Medialität von Mündlichkeit und Schriftlichkeit</li> </ul>

Die im Manual der diagnostischen Lesebücher berichteten Testgütekriterien der Raschskalierung (Heger, Liebers & Bartusch, 2015b: 21-23) stützen das ILEA T Stufenmodell zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen. So ermöglichen die Ergebnisse des diagnostischen Lesebuchs die Zuordnung zu den Kompetenzstufen des ILEA T Stufenmodells. Nach der Durchführung der Analyse mit dem diagnostischen Lesebuch ist die Stufenzuordnung für jedes Kind möglich. Die nachfolgende Tabelle 6 weist die Zuordnung für die Literacy-Kompetenzen der Längsschnittstichprobe zu allen drei Erhebungszeitpunkten aus. Eine deutliche Verschiebung mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt löst die Anwendung basaler, präliteral-symbolischer und logographemischer Strategien zugunsten alphabetischer Strategien ab. Weitere Ausdifferenzierungen mit Befunden für die einzelnen Items werden im Kapitel 5 aufgegriffen und explizit für das Schreiben ausgeführt bzw. als Entwicklungsvergleich für das Lesen und Schreiben gegenübergestellt.

Tabelle 6: Entwicklung der Literacy-Kompetenzen der Längsschnitt-Teilstichprobe (n = 459), Tabelle übernommen von Heger, Liebers & Bartusch (2015b: 19), Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<b>Längsschnitt - Stichprobe</b>	<b>1. Messzeitpunkt</b> [Aug.-Okt. 2011] Ø - Alter = 5;8 Jahre (SD = 4 Monate)	<b>2. Messzeitpunkt</b> [Feb.-Mai 2012] Ø - Alter = 6;2 Jahre (SD = 4 Monate)	<b>3. Messzeitpunkt</b> [Aug.-Okt. 2012] Ø - Alter = 6;8 Jahre (SD = 4 Monate)
<b>Niveau- stufe ILEA T</b>			
<b>Stufenmodell Literacy</b>			
basal	1,7	0,0	0,0
präliteral-symbolisch	5,4	2,0	0,0
logographemisch	63,8	46,0	17,9
beginnend alphabetisch	24,8	36,3	36,8
alphabetisch	4,3	12,8	32,4
entfaltet alphabetisch	0,2	1,5	10,1
lexikalisch-orthographisch	0,0	1,3	2,8

### 3.3 Zusammenfassung zur Lern-Entwicklungs-Analyse: ILEA T

Die vorgestellten Instrumente der Lern-Entwicklungs-Analyse ILEA T umfassen Beobachtungen zur bio-psycho-sozialen Gesamtsituation, zu den Themen und Interessen der Kinder, zur Diagnostik des Schriftspracherwerbs und zur Diagnostik mathematischer Kompetenzen. Damit spannt das Instrument einen weiten Bogen und zeigt den „ganzheitlichen Anspruch“ (Ritter, 2013: 2). Insgesamt wendet sich das Instrument an Praktiker\_innen aus Kindertageseinrichtungen und der Grundschule und beabsichtigt, ein verbindendes Instrument zwischen den beiden Institutionen zu sein.

Zahlreiche Instrumente für Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule nehmen speziell die sprachliche Entwicklung in den Blick. Hierfür stehen den Praktiker\_innen eine Vielzahl von Instrumenten zur Verfügung. Zur Analyse schriftsprachlicher Kompetenzen des Rezipierens sowie des Produzierens im Kindergartenalter finden sich weniger

Instrumente. Die im Kapitel 3.2 vorgestellten Lesebücher als diagnostische Instrumente von ILEA T versuchen, diese Lücke an Instrumenten zu schließen (Geiling et al., 2012).

## **4 Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule: Forschungsmethodisches Vorgehen**

Die Daten für die vorliegende Forschungsarbeit wurden im beschriebenen Forschungsprojekt ILEA T erhoben. Aufgrund der Fülle an erhobenem Material im Forschungsprojekt ILEA T konnten die im nachfolgenden beschriebenen Schreibprodukte innerhalb des Forschungsprojekts nicht ausgewertet werden. Daher wurden sie für die vorliegende Forschungsarbeit erstmalig als empirisches Datenmaterial genutzt. Die zur Verfügung stehenden Schreibprodukte liefern die Basis für die Beantwortung aller vier Forschungsfragen. Dazu konnte der Längsschnittdatensatz der Stichprobe von 415 Kindern zu drei Erhebungszeitpunkten und die Daten der Schweizer Stichprobe ( $n = 161$ ) verwendet werden. Zur Anwendung kamen deskriptive Statistiken und Prüfstatistiken. Im vorliegenden Kapitel erfolgt die detaillierte Stichprobenbeschreibung mit der Vorstellung des Designs der Erhebungen. Ebenso werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden erläutert. Um die Arbeit mit dem Datenmaterial in seinem Verlauf darzustellen und die beiden unterschiedlichen Herangehensweisen (siehe Kapitel 5 und 6) zu kennzeichnen, wurden zwei Teilstudien konstruiert. Zur Teilstudie 1 gehört die „Analyse der Schreibprodukte“, die Teilstudie 2 umfasst die „Erarbeitung der Einzelfallcollagen“.

### **4.1 Fragestellungen**

Die Schreibprodukte von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, welche im Rahmen des Forschungsprojektes ILEA T erhoben wurden, werden aus vier unterschiedlichen Perspektiven analysiert. Die Einbettung der forschungsleitenden Hauptfrage in den momentanen Diskurs erfolgte bereits im einleitenden Kapitel. An dieser Stelle sollen auch die weiteren Forschungsfragen unter dem Gesichtspunkt des methodischen Zugangs und der gewählten Auswertungsmethode vorgestellt werden.

1. Über welche Kompetenzen verfügen Kindergartenkinder im letzten Kindergartenjahr und Schulanfänger\_innen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben?

- Methodischer Zugang:

Die Analyse der Verschriftungen erfolgte auf der Grundlage der „leeren Blätter“ des Längsschnittdatensatzes der teilnehmenden Kinder aus Deutschland.

- Auswertung der Daten:

Die Auswertung der Schreibprodukte (leere Blätter) erfolgte mithilfe der deskriptiven Statistik, der Anwendung von Varianzanalysen mit Messwiederholung für einzelne Variablen und mit der Anwendung nichtparametrischer Tests für mehr als zwei abhängige Stichproben („Friedmann Test“). Die Auswertung der Daten befindet sich im Kapitel 5.1.

2. Welche Einflüsse haben individuelle, familiäre und institutionelle Faktoren auf das Kompetenzniveau der Schreibentwicklung?

- Methodischer Zugang:

Für die Analyse der Verschriftungen konnten die „leeren Blätter“, der teilnehmenden Kinder der Längsschnittstichprobe aus Deutschland und der schweizer Kinder, welche für zwei Erhebungszeitpunkte einbezogen waren, genutzt werden. Hinzu kam die Auswertung von Teilaspekten der Befunde aus den Elternfragebögen der deutschen Stichprobe (siehe Anlage B).

- Auswertung der Daten:

Die Auswertung erfolgte zunächst mithilfe der deskriptiven Statistik. Für die weitere Auswertung kamen der „exakte Test nach Fisher“ als Signifikanztest und Korrelationsverfahren für bivariate Korrelationen nach Spearman zur Anwendung. Die Auswertung der Daten erfolgt im Kapitel 5.2. Einzelne Teilaspekte werden im Kapitel 6 weiterführend veranschaulicht.

3. Inwieweit lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzniveau der Schreibentwicklung und dem Kompetenzniveau der Leseentwicklung nachweisen?

- Methodischer Zugang:

Zur Beantwortung der Forschungsfrage nach dem Verlauf der Lese- und Schreibentwicklung im Zusammenhang, konnten die Befunde des diagnostischen Lesebuchs der ILEA T Studie für die Darstellung der Lesekompetenzen sowie die „leeren Blätter“ des Längsschnittdatensatzes der teilnehmenden Kinder aus Deutschland Anwendung finden.

- Auswertung der Daten:

Die Auswertung der Daten erfolgte zunächst im Rahmen der deskriptiven Statistik, sowie mithilfe des Signifikanztests „exakter Test nach Fisher<sup>24</sup>“, mit dem „Wilcoxon Paarvergleich“ als nichtparametrischer Test und durch die Anwendung von Korrelationsverfahren für bivariate Korrelationen nach Spearman. Die Auswertung der Daten befindet sich im Kapitel 5.3.

4. Inwieweit sind im Längsschnitt unterschiedliche Verlaufstypen der Kompetenzentwicklung des Schreibens rekonstruierbar?

- Methodischer Zugang:

Für die Rekonstruktion der Verlaufstypen konnten die Befunde zu den dominierenden Strategien der Schreibkompetenzen für die teilnehmenden Kinder aus Deutschland genutzt werden.

- Auswertung der Daten:

Für die Auswertung der Daten kamen Methoden der deskriptiven Statistik, sowie der nichtparametrische Test zum Vergleich von mehr als zwei abhängigen Stichproben „Friedmann Test“ und der Wilcoxon Paarvergleich zur Anwendung. Die Auswertung der Daten erfolgt im Kapitel 5.4. Die Illustration der im Kapitel 5.4 gewonnenen Verlaufstypen wird im Kapitel 6 beschrieben.

## 4.2 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe für das vorliegende Forschungsvorhaben ist identisch mit der ILEA T Stichprobe, die im Rahmen der Validierung der standardisierten Instrumente von ILEA T (siehe Kapitel 3) erhoben wurde. Die Stichprobe von ILEA T wurde in einem nichtzufälligen Verfahren gewonnen. Um Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern Sachsen-Anhalt und Brandenburg zu gewinnen, wurde bei allen größeren Trägern geworben; bestehende Kontakte zu Einrichtungen konnten genutzt werden. Für die Einbeziehung der Basisstufen in der Schweiz erfolgte eine Aktivierung zufällig bestehender Kontakte.

---

<sup>24</sup> Im Falle unerfüllter Voraussetzungen (minimal erwartete Häufigkeit größer als 1, erwartete Häufigkeiten nicht mehr als 20 %) ist der exakte Test nach Fisher als Signifikanztest einzusetzen. Bei sehr hohen Fallzahlen wurde die Signifikanz mit der Monte-Carlo-Methode berechnet (Bühl, 2012: 321).

#### Zeitpunkte der Erhebungen, Stichprobengröße, Erhebungsorte

Zu drei Erhebungszeitpunkten (EZP) führten geschulte Erheber\_innen<sup>25</sup> standardisierte Erhebungen mit Kindern im letzten Kindergartenjahr und zu Schulbeginn durch. Analog zur ILEA T - Studie erstreckte sich die Laufzeit der drei Erhebungszeitpunkte von August 2011 bis Oktober 2012 (siehe Tabelle 7). In Deutschland konnten Kinder aus Kindertageseinrichtungen und Schulen der Bundesländer Brandenburg und Sachsen-Anhalt einbezogen werden. In der Schweiz nahmen Kinder der Basisstufenklassen aus dem Kanton Luzern an den Untersuchungen teil. Die Erhebungen fanden in den jeweiligen Institutionen direkt vor Ort statt. Dafür reisten die geschulten Erheber\_innen (Studenten\_innen für das Lehramt an Förderschulen) zu den in die Untersuchung einbezogenen Einrichtungen.

Für den Bereich Literacy wurden zum ersten Erhebungszeitpunkt 751 Kinder<sup>26</sup> aus 53 Kindertageseinrichtungen in Brandenburg und in Sachsen-Anhalt sowie aus 7 Basisstufenklassen in der Zentralschweiz (Kanton Luzern) gewonnen. Von den im ersten Erhebungszeitpunkt einbezogenen 751 Kindern beteiligten sich an den Aufgabenstellungen zur Schreibaufgabe 737 Kinder (Beschreibung der Schreibaufgabe siehe Kapitel 3.2 und 4.3). Zum ersten Erhebungszeitpunkt verweigerten 14 Kinder die Schreibaufgabe. Zeigten diese Kinder während des zweiten und dritten Erhebungszeitpunktes Ergebnisse, wurden diese mit in die Querschnittsanalysen einbezogen. Für die hier überwiegend vorgestellten Ergebnisse der Längsschnittstudie konnten diese Kinder nicht abgebildet werden. Gründe für die Verweigerung lassen sich nur vermuten und teilweise aus den eigenen Erfahrungen als Erheberin rekonstruieren.

So gab es sprachliche Verständigungsschwierigkeiten mit einigen Kindern (siehe Tabelle 7, geringe Prozentzahl von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) und Kinder, denen es am Vertrauen in das eigene Können fehlte, der Schreibaufgabe gerecht zu werden. Im persönlichen Kontakt gab es zwei Kinder, die an die Grenze ihrer Aufmerksamkeitsspanne kamen, da die Schreibaufgabe am Ende des Lesebuchverfahrens steht und die wahrscheinlich deshalb die Aufgabe für sich ablehnten. Verweigerungen der Schreibaufgabe finden sich nur zum ersten Erhebungszeitpunkt. Zu den zwei weiteren Erhebungszeitpunkten beteiligten sich alle Kinder. An der sehr geringen Anzahl von Verweigerungen zeigt sich die hohe Motivation, Neugierde und Bereitschaft der Kinder, sich dieser für Kindergartenkinder eher untypischen Anforderung zu stellen.

---

<sup>25</sup> Die Schulung der Erheber\_innen erfolgte an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg im Rahmen der ILEA T Studie.

<sup>26</sup> Der ursprüngliche Datensatz enthielt 752 Kinder für den ersten Erhebungszeitpunkt. Ein einzelnes, in die Erhebung einbezogenes, vierjähriges Kind führte zur Altersverzerrung und wurde für die Stichprobe ausgeschlossen. Die nachfolgenden Zahlen beziehen sich auf den bereinigten Datensatz.

Nach dem ersten Erhebungszeitpunkt kam es zum Wegfall einer großen Kindertageseinrichtung, diese Veränderung wurde ausgeglichen mit der Einbeziehung zwei kleinerer Kindertageseinrichtungen. Somit beteiligten sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt 709 Kinder aus 54 Kindertageseinrichtungen. Zum dritten Erhebungszeitpunkt waren 506 Kinder aus 57 Schulen in den Bundesländern Sachsen-Anhalt und Brandenburg in die Untersuchung einbezogen. Aus allen 117 beteiligten Einrichtungen liegen Schreibprodukte vor. Für die Auswertung konnten nach Abschluss der drei Erhebungen insgesamt 1966 Schreibprodukte verwendet werden.

Die Anzahl der Erhebungswellen in den einzelnen Einrichtungen war abhängig von der Art der Institution. So waren die Kindertageseinrichtungen in der Regel in zwei Erhebungszeiträume einbezogen, ebenso die Basisstufenklassen im Kanton Luzern. Die deutliche Reduzierung der Kinderzahl zum dritten Erhebungszeitpunkt ist zu begründen mit dem Wegzug einzelner Kinder, der Zurückstellung der Einschulung für einzelne Kinder und dem Wegfall der Basisstufenklassen in der Schweiz. Außerdem gelang es nicht, alle Schulen, die Kinder aus der Kindertagesstätten-Kohorte aufgenommen hatten, zur Teilnahme zu aktivieren.

Die Schulen nahmen ausschließlich zum dritten Erhebungszeitpunkt teil. Ziel war es, die einzelnen Kinder in ihrer Entwicklung im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule zu begleiten. Der Migrationsanteil ist zu allen Erhebungszeitpunkten vergleichbar gering, so liegt er für die ersten beiden Zeitpunkte bei ca. fünf Prozent, zum dritten Erhebungszeitpunkt bei knapp vier Prozent (siehe Tabelle 7). Die Stichprobe zeigt für den ersten Erhebungszeitpunkt eine Altersspanne von 4;6 - 8;3 Jahren, zum zweiten Zeitpunkt eine Altersspanne von 5;2 - 7;7 Jahren und zum dritten Erhebungszeitpunkt eine Altersspanne von 5;8 - 7;6 Jahren. Gründe für die Altersstreuung (siehe Tabelle 7, Alter: Mittelwert und Standardabweichung) liegen zum einen in der Einbeziehung der Kinder aus der Schweiz, welche konzeptionell bedingt eine stärkere Altersheterogenität in einer Basisstufenklasse aufweisen. Zum anderen kann die Altersspanne durch eine verzögerte Einschulung (d. h. unabhängig der Stichtagsregelung des jeweiligen Bundeslandes kam es zu Rückstellungen der regulären Einschulung) und daher längerer Verweildauer einzelner Kinder in der Kindertageseinrichtung erklärt werden. Diese Kinder wurden im Rahmen der ILEA T Erhebungen nicht gesondert erfasst.

4 Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung  
in die Schule: Forschungsmethodisches Vorgehen

Tabelle 7: Stichprobenbeschreibung der Querschnittsstudie bezogen auf die Erhebungszeitpunkte, die regionale Verteilung der Institutionen, des Geschlechts, der Erstsprache und des Alters

		1. EZP n = 751 Aug.-Nov. 2011	2. EZP n = 709 Feb.-Mai 2012	3. EZP n = 506 Aug.-Okt. 2012	
<b>Einrichtung</b>	<i>Kindertages- einrichtungen Deutschland</i>	<i>Sachsen-Anhalt</i>	73,3 % (44 Kindertages- einrichtungen)	71,7 % (43 Kindertages- einrichtungen)	-
		<i>Brandenburg</i>	15,0 % (9 Kindertages- einrichtungen)	18,3 % (11 Kindertages- einrichtungen)	-
	<i>Schulen Deutschland</i>	<i>Sachsen-Anhalt</i>	-	-	80,7 % (46 Schulen)
		<i>Brandenburg</i>	-	-	19,3 % (11 Schulen)
	<i>Basisstufen Schweiz</i>	<i>Kanton Luzern</i>	11,7 % (7 Basisstufenklassen)	10,0 % (6 Basisstufenklassen)	-
	<b>Kinder</b>	<i>Geschlecht</i>	<i>Mädchen</i>	49,8 %	50,8 %
<i>Jungen</i>			50,2 %	49,2 %	49,6 %
<i>Erstsprache</i>		<i>Deutsch</i>	94,9 %	95,2 %	96,4 %
		<i>Andere</i>	5,1 % davon: 16 Kd. russisch, 22 weitere Sprachen <sup>27</sup>	4,8 % davon: 14 Kd. russisch, 20 weitere Sprachen <sup>28</sup>	3,6 % davon: 12 Kd. russisch, 6 weitere Sprachen <sup>29</sup>
			<i>Alter: Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)</i>	5;8 ± 0;5 Jahre (4;6–8;3 Jahre)	6;2 ± 0;4 Jahre (5;2–7;7 Jahre)

Im Sinne des Längsschnittsdesigns war angestrebt, die einzelnen Kinder in ihrer Entwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zu begleiten. Die Längsschnittstudie setzt die Teilnahme an allen drei Erhebungszeitpunkten voraus. Dies wurde, bezogen auf den Bereich Literacy, für eine Teilstichprobe von n = 415 realisiert. Die nachfolgende Abbildung 4 verweist auf die bereinigte Längsschnittstudie und zeigt die Anzahl der einbezogenen Kinder zu allen drei Erhebungszeitpunkten.

<sup>27</sup> Weitere andere Erstsprachen werden im ersten EZP gesprochen: Türkisch (n=1), Vietnamesisch (n=1), Albanisch (n=2), Serbisch (n=5), eine ghanaische Sprache (n=1), Kurdisch (n=3), Aramäisch (n=1), Arabisch (n=1), Portugiesisch (n=1), Italienisch (n=1), Rumänisch (n=1), Chinesisch (n=1), Urdu (n=1), Lingala (n=1), Tschetschenisch (n=1).

<sup>28</sup> Weitere andere Erstsprachen werden im zweiten EZP gesprochen: Türkisch (n=1), Albanisch (n=1), Serbisch (n=4), eine ghanaische Sprache (n=1), Ungarisch (n=1), Kurdisch (n=4), Aramäisch (n=1), Arabisch (n=1), Portugiesisch (n=1), Italienisch (n=1), Rumänisch (n=1), Chinesisch (n=1), Urdu (n=1), Tschetschenisch (n=1).

<sup>29</sup> Weitere andere Erstsprachen werden im dritten EZP gesprochen: Türkisch (n=1), Albanisch (n=1), Serbisch (n=2), Chinesisch (n=1), Urdu (n=1).

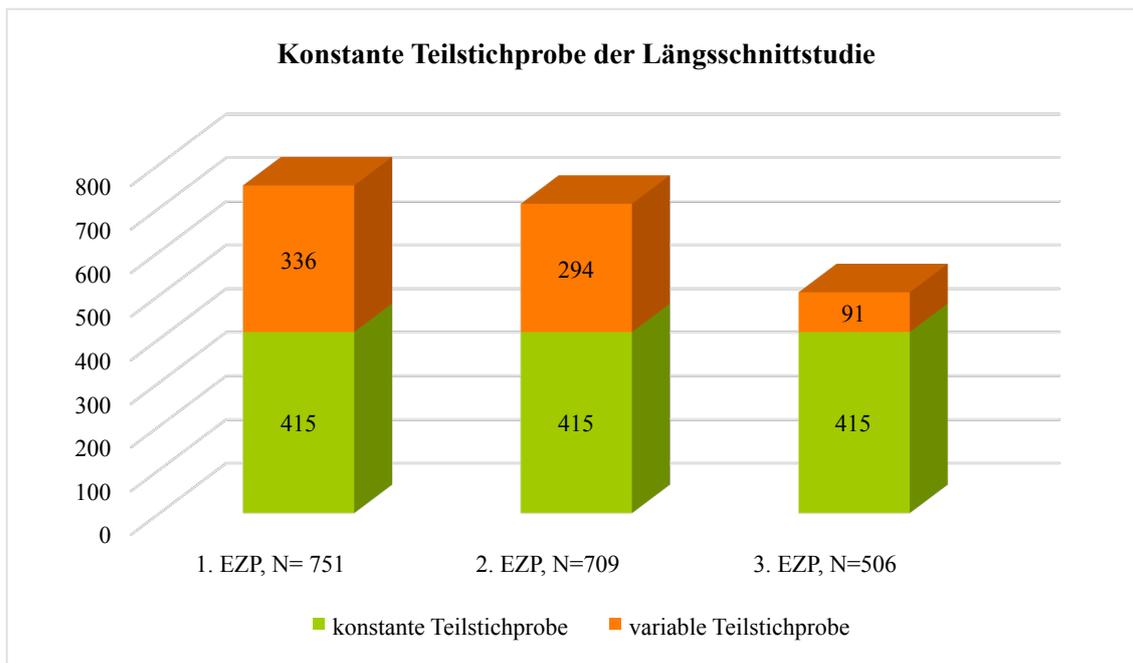


Abbildung 4: Konstante Teilstichprobe der Längsschnittstudie in Bezug zur Gesamtstichprobe für den jeweiligen Erhebungszeitpunkt

Die nachfolgende Tabelle weist speziell für die Längsschnittstudie Merkmale der regionalen Verteilung der Institutionen, des Geschlechts, der Erstsprache und des Alters der Kinder aus (siehe Tabelle 8). Die in die Längsschnittstudie einbezogenen Kinder kamen aus Kindertageseinrichtungen und Schulen in Brandenburg und Sachsen-Anhalt. In Sachsen-Anhalt konnten 41 Kindertageseinrichtungen und nachfolgend 46 Schulen einbezogen werden. Für Brandenburg waren acht Kindertageseinrichtungen und neun Schulen an der Studie beteiligt.

Tabelle 8: Stichprobenbeschreibung der Längsschnittstudie bezogen auf die regionale Verteilung der Institutionen, des Geschlechts, der Erstsprache und des Alters

		<b>1. EZP/2. EZP/3. EZP n = 415</b>	
<b>Einrichtung</b>	<i>Kindertageseinrichtungen</i>	<i>Sachsen-Anhalt</i>	83,7 % (41 Kindertageseinrichtungen)
		<i>Brandenburg</i>	16,3 % (8 Kindertageseinrichtungen)
	<i>Schulen</i>	<i>Sachsen-Anhalt</i>	83,6 % (46 Schulen)
		<i>Brandenburg</i>	16,4 % (9 Schulen)
<b>Kinder</b>	<i>Geschlecht</i>	<i>Mädchen</i>	53,0 %
		<i>Jungen</i>	47,0 %
	<i>Erstsprache</i>	<i>Deutsch</i>	96,1 %
		<i>Andere</i>	3,9 %
	<i>Alter: Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)</i>		1. EZP: 5;7 ± 0;3 Jahre/(5;0-6;8 Jahre)
			2. EZP: 6;2 ± 0;3 Jahre/(5;5-7;1 Jahre)
		3. EZP: 6;6 ± 0;3 Jahre/(5;8-7;6 Jahre)	

### Konzeptionelle Ausrichtung der Kindertageseinrichtungen und Basisstufen

Die in das Projekt ILEA T einbezogenen Einrichtungen befinden sich zu 40 % in öffentlicher bzw. kommunaler Trägerschaft und zu 60 % in freier Trägerschaft (Schönert, 2013).

Für weitere Informationen zur jeweiligen Kindertageseinrichtung bzw. Basisstufenklasse konnten Ergebnisse des ILEA T-Fragebogens an die Leiter\_innen der Einrichtungen genutzt werden (Fragebogen C, siehe Anhang). Der ILEA T Fragebogen an die Leiter\_innen aus Kindertageseinrichtungen umfasste zwei Themenfelder, zum einen gab es Fragen zum Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit und zum anderen Fragen zur Einschätzung der sozialen Lage der Elternschaft. So werden 18 % der in die Stichprobe einbezogenen Kindertagesstätten als integrative Einrichtung bezeichnet (Schönert, 2013). Die Organisation der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen erfolgt zu 46 % nach dem klassischen Prinzip der Gruppenarbeit, 22 % arbeiten nach dem Prinzip der offenen Arbeit und weitere 22 % nutzen eine Mischung beider Strukturen (ebd.). Für 98 % der befragten Kindertageseinrichtungen werden Kooperationen mit Schulen angegeben. Bestehende Kooperationsverträge regeln die Ausgestaltung der Zusammenarbeit. Die Kindertageseinrichtungen aus dem Bundesland Brandenburg verfügen bereits über Erfahrungen in der Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, da hier die Schuleingangsdiagnostik ILeA 1 verpflichtend eingeführt wurde. In den Basisstufenklassen aus dem Kanton Luzern in der Schweiz sind die Institutionen Kindertageseinrichtungen und Grundschule so miteinander verbunden, dass die Kooperation bereits Bestandteil der Organisationsstruktur ist.

### Elternstichprobe

Parallel zu den Kinderhebungen wurde im Rahmen des Projekts ILEA T im Januar 2012 ein Fragebogen (Fragebogen B, siehe Anhang) an die Eltern bzw. Sorgeberechtigten der Kinder ausgegeben. Für die vorliegende Forschungsarbeit stehen insgesamt 396 Fragebögen aus Sachsen-Anhalt und Brandenburg zur Verfügung, dies entspricht einer Rücklaufquote von 56 %. Die Informationen des Fragebogens liefern unter anderem Ergebnisse zum allgemeinen familiären Kontext; zur elterlichen Einstellung bezüglich der Weitergabe von Dokumentationen zum Kind; zum Einsatz von Lern- und Entwicklungsanalysen; zur häuslichen Vorbereitung auf den Übergang in die Schule; zu häuslichen schriftsprachspezifischen Aktivitäten und zum sozioökonomischen Hintergrund der Eltern. So leben 70,9 % der Kinder der Stichprobe in Kernfamilien (Berger, 2013: 15). Durch ältere Geschwisterkinder in der Familie können bereits 52,2 % der Eltern auf Erfahrungen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zurückgreifen (ebd.: 15). Die befragten Eltern zeichnen sich durch eine hohe Bildungsaspiration aus, so verfügt bei 54,3 % der Familien mindestens ein Elternteil über einen Bildungsabschluss im höheren tertiä-

ren Bereich (Fachhochschulreife, Hochschulreife, Abitur). Auf den Sekundarbereich II (Realschule, mittlere Reife, POS 10. Klasse) verteilen sich weitere 41,5 % der Elternschaft (ebd.: 16). Der Fragebogen an die Eltern der in die Studie einbezogenen Kinder liefert Informationen zu Erfahrungen und Einstellungen der Eltern zum Prozess der Übergangsgestaltung, zur schriftsprachlichen Praxis innerhalb der Familie sowie zu kulturellen Ressourcen der Eltern. Nach Bourdieu (1997) lässt sich „kulturelles Kapital“ in drei Untergruppen gliedern, in das „inkorporierte Kulturkapital“, das „objektivierte Kulturkapital“ und das „institutionalisierte Kulturkapital“ (Bourdieu, 1997: 53). Bezogen auf den Fragebogen ist der angegebene Beruf als „persönliche Investition“ dem „inkorporierten Kulturkapital“, die Anzahl der vorhandenen Bücher, Kinderbücher und elektronischen Bücher als „materielles Gut“, dem „objektivierten Kulturkapital“ und der Schulabschluss der Eltern dem „institutionalisierten Kulturkapital“ zuzuordnen (ebd.: 53). Die von den Eltern angegebenen Schulabschlüsse, wurden in Schuljahre umgerechnet und der entsprechenden ISCED-Stufe zugeordnet. Die Zuordnung erfolgte nach der Einteilung von Ehmke und Siegle (2005), dabei bildet der ISCED den höchsten elterlichen Bildungsabschluss eines Elternteils ab (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Internationale Klassifizierung von Bildungsabschlüssen, Tabelle übernommen von Ehmke und Siegle (2005: 527)

ISCED-Stufe	Beschreibung	Beispielabschluss	Umrechnung in Schuljahre
ISCED 0	Elementarbereich		0
ISCED 1	Primarbereich	Abschluss an einer Grundschule, Sonder-/Förderschule	4
ISCED 2	Sekundarbereich I	Abschluss an einer Polytechnischen Oberschule, Hauptschul-/Volksschulabschluss, Realschulabschluss	10
ISCED 3B 3C	Sekundarbereich II	Berufsgrundbildungsjahr, Berufsschule, Berufsfachschule, abgeschlossene Lehre, Abschluss an einer Handelsschule	11
ISCED 3A4	Postsekundärer Bereich	Fachhochschulreife, Hochschulreife, Abitur, Abschluss an einer Fachoberschule	12
ISCED 5B	Nichtuniversitärer Tertiärbereich	Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule, einer Schule des Gesundheitswesens, Abschluss an einer Berufsakademie, Fachakademie	15
ISCED 5A 6	Universitärer Tertiärbereich	Fachhochschulabschluss, Diplom (FH), Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen), Promotion (Doktorprüfung)	17

Im Forschungsdesign zur Erhebung der Schreibkompetenzen lassen sich zwei Teilstudien unterscheiden.

### Forschungsdesign

#### **Analyse der leeren Blätter - Teilstudie 1**

- Analyse der Schreibungen (siehe Abbildung 5)
- Erarbeitung eines Kategoriensystems zur differenzierten Erfassung der Kompetenzen
- Beantwortung der vier forschungsleitenden Fragestellungen

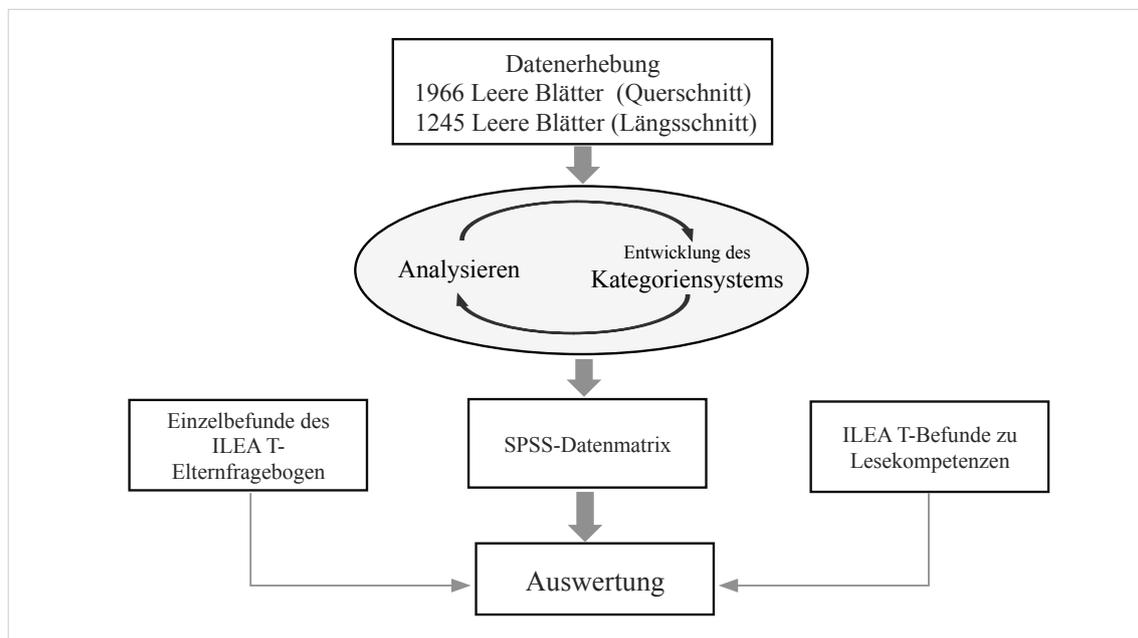


Abbildung 5: Schema zur Analyse der leeren Blätter

#### **Erarbeitung von Einzelfallcollagen - Teilstudie 2**

- Darstellung der quantitativ gewonnenen Verlaufstypen (siehe Abbildung 6)
- Illustration der Verlaufstypen anhand der Darstellung von Einzelfällen unter Einbeziehung von Kontextdaten (Fragenbogen an Eltern, siehe Anhang B; Fragenbogen an Leiter\_innen der Kindertageseinrichtungen, siehe Anhang C; Fragenbogen an Pädagog\_innen der Kindertageseinrichtungen, siehe Anhang D; Fragenbogen an Erheber\_innen, siehe Anhang E)
- Vertiefende Beantwortung von Teilaspekten der dritten und vierten Forschungsfrage

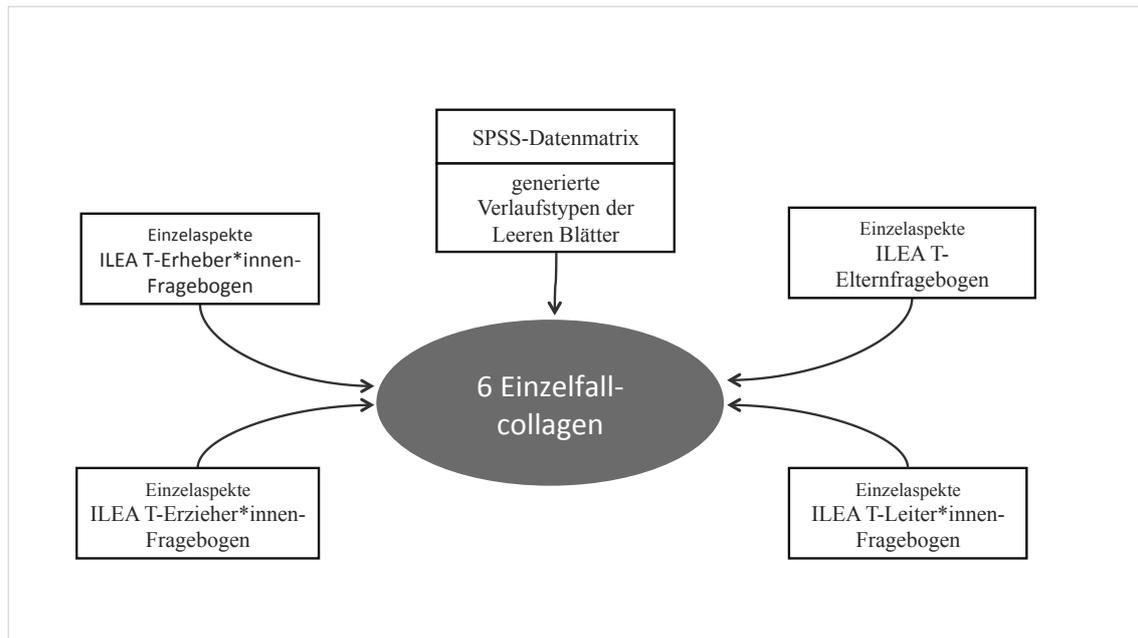


Abbildung 6: Schema zur Erarbeitung von Einzelfallcollagen

### 4.3 Analyse der leeren Blätter - Teilstudie 1

#### 4.3.1 Methoden der Datenerhebung

Die innerhalb des Forschungsprojekts ILEA T im Teilbereich Literacy entwickelten, validierten und standardisierten, diagnostischen Lesebücher „Theobald als Schatzsucher“ (Heger & Liebers, 2015a) und „Theobald geht zur Schule“ (Heger & Liebers, 2015b) enthalten am Ende der Leseaufgaben zwei inhaltlich eingebundene Schreibaufgaben, denen unter anderem das Verfahren zum „leeren Blatt“ (Dehn, 1994; Hüttis-Graff, 2013: 172ff.) zugrunde liegt. Im Nachfolgenden werden die Begriffe „leeres Blatt“ bzw. Schreibprodukt für die Produkte der Kinder verwendet. Die Methode „leeres Blatt“ wurde von Dehn (1994) entwickelt. Kernelement ist eine offene Frage, welche die Kinder zum freien Schreiben animiert. Dabei sind verschiedene Varianten der Realisierung denkbar. Dehn (ebd.) selbst ließ zwei Kinder gleichzeitig auf einem großen Blatt Papier an der Umsetzung der Aufgabe arbeiten. Für die vorliegende Forschungsarbeit bearbeitete jedes Kind die Schreibaufgabe eigenständig. Die Schreibaufgabe ist methodisch eingebettet in dem unter Kapitel 3.2 vorgestellten Leseverfahren der diagnostischen Lesebücher ILEA T „Theobald als Schatzsucher“ und „Theobald geht zur Schule“ (Heger & Liebers, 2015a/2015b).

Die standardisierte Aufgabenstellung an die Kinder lautete in Anlehnung an Dehn (1994): „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“ Für Kinder die sich zur genannten Aufgabenstellung nicht auf den Schreibprozess einlassen konnten bzw. diese Aufga-

benstellung noch nicht bewältigen konnten, lautete die alternative Aufgabenstellung: „Male für Theobald etwas!“<sup>30</sup>. Zur Bearbeitung der Aufgaben standen den Kindern Buntstifte/Farbstifte und ein weißes Blatt zur Verfügung. Während der Bearbeitung war ein\_e Erheber\_in beobachtend anwesend, ohne in den Bearbeitungsprozess des Kindes einzugreifen.

Eine zweite standardisierte Aufgabenstellung zur feineren Differenzierung vorhandener alphabetischer Schreibstrategien (Martschinke et al., 2002) erhielten nur Kinder, welche im vorangegangenen Lesebuch bereits Ergebnisse zeigten, welche auf die Anwendung alphabetischer Strategien hinwiesen oder aber im Bearbeitungsprozess der Schreibaufgabe Schreibungen produzierten, zum Beispiel Skelettschreibungen, die auf die Anwendung alphabetischer Kompetenzen schließen ließen. Die Aufgabe hieß: „Theobald hat noch einen letzten Wunsch an dich. Schreibe bitte für ihn die Wörter <Tiger> und <Giraffe> auf!“. Die genannte Aufgabenstellung erfüllte den Zweck eines Prüfinstrumentes, um die richtige Zuordnung der Schreibergebnisse zu den einzelnen Stufen abzusichern (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Zuordnung der Schreibergebnisse für die Wörter <Tiger > und <Giraffe>, Einteilung übernommen von Kirschhock und Martschinke (2002: 39)

Stufenzuordnung	Schreibung der Wörter <Tiger>und <Giraffe>
<i>beginnend alphabetisch</i>	,T', ,K', ,A', ,TG', ,Tea' für <Tiger> ,G', ,I', ,Ä', ,GRF', ,Gif' für <Giraffe>
<i>alphabetisch</i>	,TIGR', ,Tia' für <Tiger> ,Giafe' für <Giraffe>
<i>entfaltet alphabetisch</i>	,Tikea', ,Diga', ,Tika' für <Tiger> ,GirafÄ', ,Kirafe' für <Giraffe>
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	,Tieger', ,Tiker', ,Tiger' für <Tiger> ,Gieraffe', ,Kiraffe', ,Giraffä', ,Giraffe' für <Giraffe>

Die Ergebnisse der Schreibaufgaben ermöglichen es, erste Einblicke in den Stand vorhandener Schreibstrategien des Kindes zu gewinnen und bilden die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit. Sie fanden bei der bisherigen Datenauswertung innerhalb des Forschungsprojekts ILEA T keine Berücksichtigung und standen als Rohdaten zur Verfügung. Im Anschluss erfolgte die Eingabe in die Datenmaske.

---

<sup>30</sup> Der Begriff des „Malens“ ist in der zusätzlichen Aufgabenstellung ungenau verwendet wurden, besser wäre es gewesen, vom Zeichnen zu sprechen, da dem Kind ausschließlich strichgebende Geräte zur Verfügung gestellt wurden und keine Malutensilien im eigentlichen Sinn (Barkow, 2013: 8).

#### 4.3.2 Methoden der Datenbearbeitung und -auswertung

In einem ersten Schritt wurden inhaltlich-logisch und theoriegeleitet-deduktiv Auswertungskategorien (Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, 2010) als Variablen für die SPSS Matrix erstellt. Den Rahmen dieser Variablen bildet ein eigenes Kategoriensystem, welches im Kapitel 4.5 entfaltet wird. Dieses basiert auf dem ILEA T Stufenmodell zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen (Heger et al., 2015a: 49) und für die Schreibaufgabe der Wörter <Tiger> und <Giraffe> auf dem Stufenmodell zum Schriftspracherwerb (Kischhock & Martschinke, 2002). Das Kategoriensystem konnte anschließend in eine SPSS Datenmatrix überführt werden. Nach Eingang aller „leeren Blätter“ erfolgte die Eingabe der N = 1966 Schreibprodukte in die SPSS Datenmatrix durch die Forscherin und eine weitere Person. Für die quantitative Datenanalyse wurde das Statistikprogramm SPSS 20 genutzt.

Die ursprüngliche Datenmaske enthielt 141 Variablen, welche für jedes Schreibprodukt zur Anwendung kamen. Dabei bezogen sich 33 Variablen auf die im Nachfolgenden aufgeführten Kategorien der einzelnen Strategiestufen. Die verbliebenen Variablen fanden Eingang in den ergänzenden Beobachtungen. Darunter finden sich auch Variablen zur Registrierung einzelner, vorhandener Buchstaben und Ziffern. Die ursprüngliche Datenmaske ermöglichte die Generierung von Daten für die weitere Analyse. Das beinhaltete zum Beispiel die Transformation von inhaltlich erfassten Variablen in Anzahlerfassungen. Grundlegend notwendig zu generierende Variablen waren die Strategiestufen (siehe Kapitel 4.5). Diese wurden für jedes Kind zu jedem Erhebungszeitpunkt erzeugt.

Die Wertung der Kategorien, welche aussagekräftig für die Strategiestufenzuordnungen sind, entstand methodisch wie folgt: ein Kind, das für eine Kategorie mindestens ein Item als gekonnt bzw. gezeigt erreichen konnte, bekam einen Gesamtpunkt für diese Kategorie. Erhielt das Kind zum Beispiel für die gezeigte Leistung „hinterlässt ausschließlich erste Spuren“ im SPSS System in der genannten Variable die Ziffer eins und wurden keine weiteren Eintragungen im Sinne von vorhandenen Kompetenzen verzeichnet, bekam dieses Kind einen Gesamtpunkt für die Kategorie: basale Stufe. Unter Berücksichtigung aller Gesamtpunkte wurde das „leere Blatt“ des jeweiligen Kindes der höchsten gezeigten Kompetenzstufe zugeordnet. Für die Einordnung der gezeigten, alphabetischen Strategie wurde die String Variable „weitere Wörter“ zu Hilfe genommen. Diese Variable enthielt alle auf dem Schreibprodukt des Kindes enthaltenen Verschriftlichungen und konnte die genaue Zuordnung zu einer Stufe unterstützen.

Die Auswertung der Daten beruht auf quantitativen Auszählungen und Beschreibungen der Schreibleistungen. Die verwendeten statistischen Analyseverfahren sind zu den einzelnen For-

schungsfragen angegeben (siehe Kapitel 4.1) und werden separat an den jeweiligen Stellen in der Ergebnisdarstellung kenntlich gemacht (siehe Kapitel 5).

Ablaufschritte zur Inhaltsanalyse der Schreibprodukte in Anlehnung an Mayring (2010: 60):

*1. Schritt: Sichtung der Schreibprodukte*

Zunächst wurden die Schreibprodukte grob analysiert und nach Erhebungszeitpunkten aufgeteilt. In diesem Arbeitsschritt erfolgte auch bereits die Registrierung der Kinder, welche die Teilnahme an der Schreibsituation verweigerten.

*2. Schritt: Analyse der Erhebungssituation*

Die Erhebungssituation entspricht dem nonreaktiven Prinzip; d. h. das Schreibprodukt des Kindes wird im Prozess des Entstehens nicht durch die Erheber\_innen beeinflusst (Döring & Bortz, 2016: 349; Grunert & Krüger, 2006: 44). Rückmeldungen an das Kind geschahen nicht inhaltsbezogen, sondern in Form von Anerkennung und Wertschätzung für die Bereitschaft der Teilnahme.

*3. Schritt: Ableitung der Forschungsfragen*

Nach inhaltlicher Sichtung des Materials und Klärung des Forschungsdesigns (Längsschnitt- und Querschnittsanalyse) wurden die Forschungsfragen entwickelt.

*4. Schritt: Aufstellung des Kategoriensystems zur Auswertung der Schreibergebnisse*

Für die quantitative Analyse war es notwendig, ein eigens auf die Schreibprodukte zugeschnittenes Kategoriensystem zu entwickeln und für die 1966 Schreibprodukte zur Anwendung zu bringen. Dafür wurden zunächst 141 Variablen als Rohwerte aufgestellt. Die Erarbeitung der Variablen erfolgte aus einer Kombination aus deduktivem (theoriegeleitetem) und induktivem (aus dem Material abgeleiteten) Vorgehen.

*5. Schritt: Festlegung der Analyseeinheiten*

Zur Übertragung der Ergebnisse der Schreibprodukte in das aufgestellte Kategoriensystem war es notwendig, klare formale Festlegungen für die Bewertung/Auszählung zu treffen. So wurden für die Klassifizierung der Buchstaben und Wörter möglichst genaue Bestimmungen getroffen. Das betraf die Klassifizierung der Buchstaben, wonach ein Buchstabe eindeutig als solcher erkennbar sein muss, um als Buchstabe gezählt zu werden. Spiegelschriften wurden mit gezählt und registriert. Für die Auszählung von Wörtern galt die Festlegung, ein Wort wird als Wort

gewertet, wenn der Sinn erkennbar ist, ohne Einfluss von Auslassungen, Verwechslungen und Spiegelschriften.

#### *6. Schritt: Kodierung*

Nachfolgend erfolgte die Übertragung des Kategoriensystems in die SPSS-Datenmatrix. Für einen ersten Erprobungstest der Datenmatrix wurden 30 Schreibprodukte eingegeben. Danach erfolgte die Prüfung und Erweiterung der Variablen.

#### *7. Schritt: Prüfung der Intercooderreliabilität*

Anhand von zehn zufällig gezogenen Fällen wurde genau analysiert, ob die zwei Kodiererinnen zu übereinstimmenden Einschätzungen bezogen auf die gezeigten Schreibleistungen der Kinder kamen. Die Übereinstimmung betrug zunächst 96,3 %. Dabei wurden für die insgesamt 20 Fälle 1258 dichotome Variablen auf Übereinstimmung geprüft (davon zehn Fälle mit 629 Variablen pro Kodiererin). Im Ergebnis konnten 606 Übereinstimmungen und 23 Nicht-Übereinstimmungen ermittelt werden. Krippendorffs Alpha ergab einen Koeffizienten von  $\alpha = 0,897$  (Krippendorff, 2004: 223ff.).

#### *8. Schritt: Erneute Schärfung und Beschreibung*

Im Prozess der kommunikativen Validierung erfolgte die erneute Schärfung und inhaltliche Beschreibung der Kategorien.

#### *9. Schritt: Eingabe des gesamten Materials*

Nach abgeschlossener Prüfung der Intercooderreliabilität konnte das gesamte Material der 1966 Schreibprodukte durch die zwei Kodiererinnen eingegeben werden.

#### *10. Schritt: Anwendung von quantitativen Analysen und Berechnungen*

Um Analysen und Berechnungen über die deskriptive Statistik hinaus durchführen zu können, war es zum Teil notwendig, Analysevariablen zu erzeugen, zum Beispiel ordinale Variablen für die Stadienstufen (Wert 1 = basal; Wert 2 = präliterale-symbolisch; Wert 3 = logographemisch<sup>31</sup>; Wert 4 = beginnend alphabetisch; Wert 5 = alphabetisch; Wert 6 = entfaltet alphabe-

---

<sup>31</sup> Die Anwendung der Darstellung der zusätzlichen Unterteilung in eine beginnende logographemische Stufe und eine logographemische Stufe wird gesondert ausgeführt (vgl. Kapitel 4.5.3 und 4.5.4; Abbildung 7, 8 und 13; Tabelle 17 und 18). Für diese Berechnungen kam es folgerichtig zur Verschiebung der zugewiesenen Werte (Wert 1 = basal; Wert 2 = präliterale-symbolisch; Wert 3 = beginnend logographemisch; Wert 4 = logographemisch; Wert 5 = beginnend alphabetisch; Wert 6 = alphabetisch; Wert 7 = entfaltet alphabetisch; Wert 8 = lexikalisch/orthographisch; Wert 98 = verweigert; Wert 99 = unbekannt). Diese Zuordnung erfolgte nur für die oben angegebenen Tabelle und Abbildungen, für alle anderen Berechnungen und Beschreibungen wurde die Einteilung in sieben Stufen, zur Darstellung der schriftsprachlichen Entwicklung, angewendet.

tisch; Wert 7 = lexikalisch/orthographisch; Wert 98 = verweigert; Wert 99 = unbekannt). Die Erzeugung neuer Variablen erfolgte nach dem Ablaufschema: Variablentypen festlegen, fehlende Werte kodieren, Fallauswahl, Häufigkeiten berechnen, Fehleranzahl prüfen, mit empirischen Werten stichprobenartig gegenprüfen, Prüfung auf Doppelnennung und Vergleich mit weiteren Analysevariablen.

#### *11. Schritt: Aufbereitung der Variablen zur Beschreibung von Entwicklungen zwischen den Erhebungszeitpunkten*

Um die Entwicklung zwischen den drei Erhebungszeitpunkten zu beschreiben, wurde ein skalares Verlaufmodell gebildet. Basierend auf den erzeugten ordinalen Variablen (1-7) der Stadienstufen, entstanden die skalierten Variablen mit den Ausprägungen „Verbesserung“ (innerhalb der Erhebungszeitpunkte können bereits erreichte Kompetenzstufen noch gesteigert werden), „Verschlechterung“ (innerhalb der Erhebungszeitpunkte werden bereits erreichte Kompetenzstufen nicht mehr gezeigt), „keine Veränderung“ (die ermittelte Kompetenzstufe verändert sich zwischen den jeweiligen Zeitpunkten nicht). Dieses Verlaufmodell zeigt die Entwicklung zwischen Erhebungszeiträumen für jedes einzelne Kind.

#### *12. Schritt: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse*

In einem letzten Schritt erfolgte die Darstellung der Ergebnisse und abschließend die Interpretation (Ausführungen zu den Ergebnissen befinden sich im Kapitel 5).

## **4.4 Erarbeitung von Einzelfallcollagen - Teilstudie 2**

### **4.4.1 Methoden der Datenerhebung**

Für die Kontextanalyse der Einzelfallcollagen konnten die Befunde der „leeren Blätter“ in Beziehung zu den Ergebnissen des Leseverfahrens (Heger et al., 2015b) und zu den Ergebnissen aus den im Kapitel 3.1 benannten Fragebögen an Eltern, Erheber\_innen, Erzieher\_innen und Leiter\_innen gesetzt werden (Geiling et al., 2015).

Der Elternfragebogen erhebt Einstellungen der Eltern zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und zu schriftsprachspezifischen Familienaktivitäten (abgebildet im Anhang B). Der Fragebogen an die Leiter\_innen von Kindertageseinrichtungen (abgebildet im Anhang C) enthält Angaben zum Organisationsablauf, zum pädagogischen Konzept, zu pädagogischen Schwerpunkten sowie zur Sozialstruktur der Eltern. Ein weiterer Fragebogen an die Pädagog\_innen aus den Kindertageseinrichtungen (abgebildet im Anhang D) liefert Informatio-

nen zu Praktiken der Diagnostik und zur Einschätzung der Qualität der Kooperationsbeziehungen zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule. Ebenfalls in die Kontextanalyse einbezogen werden konnte der Fragebogen an die Erheber\_innen (abgebildet im Anhang E). Gefragt wurde dabei nach den Eindrücken zur räumlichen Ausgestaltung für mathematische und schriftsprachliche Impulse und zur beobachteten Praxis der Dokumentation von Entwicklungen.

#### **4.4.2 Methoden der Datenbearbeitung und -auswertung**

Die Einzelfallcollagen umfassen eine exemplarische Darstellung der Analyse der Schreib- und Lesekompetenzen der Kinder mit den insofern verfügbaren Kontextinformationen aus den Elternfragebögen, Fragebögen an die Leiter\_innen und Erzieher\_innen und Rückmeldungen der Erheber\_innen. Dieses Vorgehen entspricht der Übersetzung des Wortes „collagieren“ als ein „zusammensetzen“ aus „verschiedenen Materialien“ (Duden, 2006: 291). Die aus den quantitativen Befunden entwickelten fünf Verlaufstypen werden im Kapitel 6 durch die Methode der Collage am Einzelfall exemplarisch vorgestellt.

Zunächst erfolgte die Zusammenstellung von Schreibprodukten und Kontextinformationen, dabei wurden alle zum Kind zugehörigen vorliegenden Daten verwendet. Die anschließende Gesamtschau verdichtet Informationen und fügt im Sinne der Collage unterschiedliche Erhebungsergebnisse zu einer neuen Interpretation zusammen. Die ausgewählten Einzelfälle dienen der Illustration der aus den quantitativen Befunden gewonnenen Verlaufstypen und erheben keinen Anspruch auf die Methode der qualitativen Einzelfallanalyse, auch wenn die exemplarisch dargestellten Collagen ähnlich der qualitativen Einzelfallanalyse sogenannte „Typische Fälle“ abbilden (Prinzipien der Fallauswahl Baur & Lamnek, 2005: 245). Im Fall der Schreibprodukte stehen die „Typischen Fälle“ für eine größere Anzahl von Kindern, bei denen ähnliche Entwicklungsverläufe zu konstatieren sind.

Die Chance mögliche Einflussnahmen von allen am Prozess beteiligten Akteuren (Bronfenbrenner, 1989<sup>32</sup>; Keller, 2011: 24) aufzuzeigen, spricht für die Beschreibung von Einzelfällen unter Einbeziehung der zur Verfügung stehenden Kontextdaten.

---

<sup>32</sup> Bronfenbrenner definiert die Beziehungskontexte, in denen sich ein Kind bewegt als Mesosystem. Im vorliegenden Transitionsprozess gehören zu diesem Mesosystem z. B.: die Familie, die Kinder und Pädagog\_innen der Kindertageseinrichtung und die am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule beteiligten Lehrer\_innen. Sie alle üben Einfluss auf die kindliche Entwicklung aus.

## 4.5 Auswertung der leeren Blätter

Zunächst war es notwendig, die gezeigten Kompetenzen Kategorien zuzuordnen, welche auf unterschiedliche Stufen verweisen. Das vorliegende Kategoriensystem bildet die Grundlage für die Interpretation aller weiteren Ergebnisse. Die Stufenzuordnung orientiert sich am ILEA T Stufenmodell zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen. Im Folgenden werden die Kategorien zur Beschreibung von Schreibkompetenzen vorgestellt. Das nachfolgend erläuterte Kategoriensystem mit seinen einzelnen Variablen zur Beschreibung von Schreibkompetenzen wurde als Analysebogen zur Auswertung kindlicher Schreibprodukte im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule entwickelt. Der Analysebogen (siehe Anlage F) dient der Erfassung der dargestellten Schreibaufgaben zum „leeren Blatt“ einschließlich der Schreibaufforderung zu den Wörtern „Tiger“ und „Giraffe“.

### 4.5.1 Basale Stufe

Kinder, welche die Strategien der basalen Stufe anwenden, hinterlassen erste Spuren. Sie produzieren etwas „Eigenes“ auf dem Papier. Das kann sich ganz basal als Fleck oder Klecks mit allen zur Verfügung stehenden Materialien ausdrücken. Entscheidend ist dabei nicht die Form oder das bildgebende Material, sondern die Erkenntnis des Kindes, etwas von ihm Gefertigtes bzw. Stammendes geschaffen zu haben. Wenn das Schreibenlernen als Prozess verstanden wird (Barkow, 2013: 10), geht es in der basalen Stufe als grundlegende bzw. aufbauende Stufe um die kindliche Entdeckung des eigenen Produkts (siehe Kapitel 2.2.2; Dehn, 2006; Rau, 2009; Richter, 1987). Für Beispiele von Kindern, welche ausschließlich Kompetenzen der basalen Stufe anwenden, eignet sich das Material Papier und Stift nicht. Die theoretisch beschriebenen „ersten Spuren“ sind mit Stiften schwer zu erfassen<sup>33</sup>. Sie lassen sich daher für die Kinder der vorliegenden Studie nicht im Sinne von ausschließlicher Anwendung nachweisen. Auf den ersten Blick erscheint das Ergebnis des Kindes mit der laufenden Nummer 685/1. EZP (siehe Abbildung 7) als ein Schreibprodukt im Sinne der basalen Kompetenzstufe. Bei genauerem Hinsehen kann das Ergebnis auch als Schreiben von Kritzeln gewertet werden.

#### Kategorie der basalen Stufe

- hinterlässt ausschließlich erste Spuren, gezeichnet, gekleckst

Beispiele für Zuordnungen zur basalen Stufe liegen in dieser Studie nicht vor.

---

<sup>33</sup> Den Kindern wurden ausschließlich Stifte verschiedener Art und Farbe gereicht, keine Materialien im Sinne von Fingerfarben oder ähnlichem (siehe Kapitel 4.3.1, Barkow, 2013: 8).

#### 4.5.2 Präliterale-symbolische Stufe

Kinder, die über Kompetenzen im Sinn der präliterale-symbolischen Stufe verfügen, produzieren schriftähnliche Zeichen oder zuvor Kritzel<sup>34</sup>. Nach Barkow (2013: 26) ist das genannte Schreibprodukt als „Zickzackgraphie“ unter präliterale 1 einzuordnen (siehe Kapitel 2.2.3).

Im vorgestellten Kategoriensystem werden innerhalb der präliterale-symbolischen Stufe erste Versuche zu buchstabenähnlichen Zeichen und Symbolen verschriftlicht; eindeutige Buchstaben können noch nicht abgebildet werden<sup>35</sup> (siehe Abbildung 8). In den „leeren Blättern“ finden sich auch Schreibprodukte, die ein sensibles Herangehen an die Aufgabenstellung vermuten lassen. So ist zu vermuten, dass den Kindern durch die gestellte Schreibaufgabe<sup>36</sup> durchaus die Schreibanforderung bewusst ist und sie versuchen, nicht vorhandene Schreibkompetenzen zu kompensieren. Für dieses Vorgehen steht das Beispiel des Kindes mit der laufenden Nummer 694/1. EZP (siehe Abbildung 7). Zu diesem Kind liegt eine die Schreibhandlung begleitende Aussage vor. Es zeichnet einen Umriss und sagt: „Da kann Theobald etwas reinschreiben“. In den vorliegenden Schreibprodukten lassen sich auch Arbeiten finden, die ausschließlich Zeichnungen enthalten. Für diese Kinder lässt sich die Schreibkompetenz mit dem vorliegenden Schreibprodukt nicht bestimmen. Um für die Analyse dennoch eine klare Regelung zu treffen, werden Schreibprodukte, die ausschließlich Zeichnungen enthalten, unabhängig von ihrer Qualität in dieser Forschungsarbeit der Kategorie präliterale-symbolisch zugeordnet. Da sie Kompetenzen zeigen, die über die basale Stufe hinausgehen, aber dennoch im Blick auf Schreibkompetenzen nicht analysiert werden können. Ebenso eine Zeichnung und kein erster geschriebener Buchstabe liegt für das Beispiel des Kindes mit der laufenden Nummer 152/1. EZP (siehe Abbildung 7) vor. Auch hier kann auf die wörtliche Aussage des Kindes zugegriffen werden: „Ich male Geld“.

---

34 Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 125/1. EZP.

35 Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 163/1. EZP.

36 Schreibaufgabe: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“

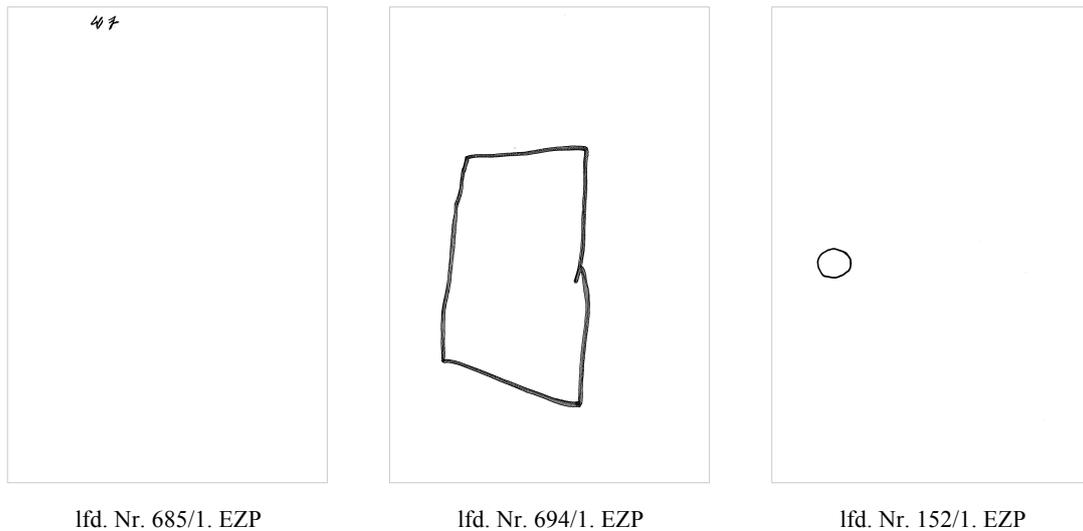


Abbildung 7: „leere Blätter“ spezielle Beispiele für Zuordnungen zur präliteral-symbolischen Stufe

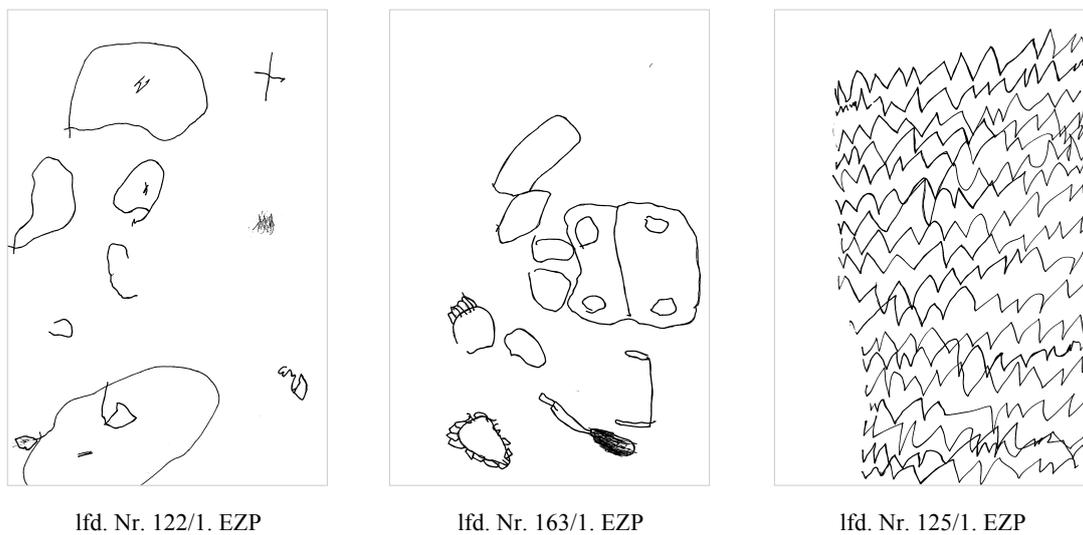


Abbildung 8: „leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur präliteral-symbolischen Stufe

### Kategorien der präliteral-symbolischen Stufe

- kritzelt ausschließlich
- kritzelt und zeichnet
- notiert einzelne schriftähnliche Elemente (Beschreibung der gezeigten Elemente)
- (zeichnet ausschließlich)<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Wie bereits unter der Beschreibung zur präliteral-symbolischen Stufe erwähnt, bieten Zeichnungen ohne Schrift keine Möglichkeit Schreibkompetenzen zu analysieren. Um Schreibprodukte, die ausschließlich Zeichnungen enthalten, dennoch aufzunehmen, wurden sie in dieser Forschungsarbeit der präliteral-symbolischen Stufe zugeordnet.

#### 4.5.3 Beginnende logographemische Stufe

Eine enorme Spannweite von Schreibungen innerhalb der traditionellen Stufenbeschreibungen (siehe Kapitel 2.3) begründet die in dieser Forschungsarbeit erstmals versuchte Unterteilung für zwei Stufen innerhalb der logographemischen Strategie. Die Spannweite von Schreibungen kann mit parallel verlaufenden Zugriffen auf das Kritzeln und Schreiben beginnen<sup>38</sup> und sich weiter entwickeln bis zum Schreiben von einzelnen Buchstaben, dem eigenen Namen oder weiterer Namen<sup>39</sup>. Sinnvoll erscheint deshalb eine Abstufung zwischen der beginnenden logographemischen Stufe und der logographemischen Stufe.

Die beginnende logographemische Stufe erfasst Schreibprodukte, bei denen einzelne Buchstaben abgebildet werden (siehe Abbildung 9), während die logographemische Stufe bereits das Schreiben von Wörtern ausweist (siehe Abbildung 10). Diese qualitative Unterscheidung scheint notwendig, da das Schreiben eines Wortes das dahinterstehende Konzept zum Konstrukt Wort voraussetzt (siehe Modell von Valtin 1997, Kapitel 2.3.3).

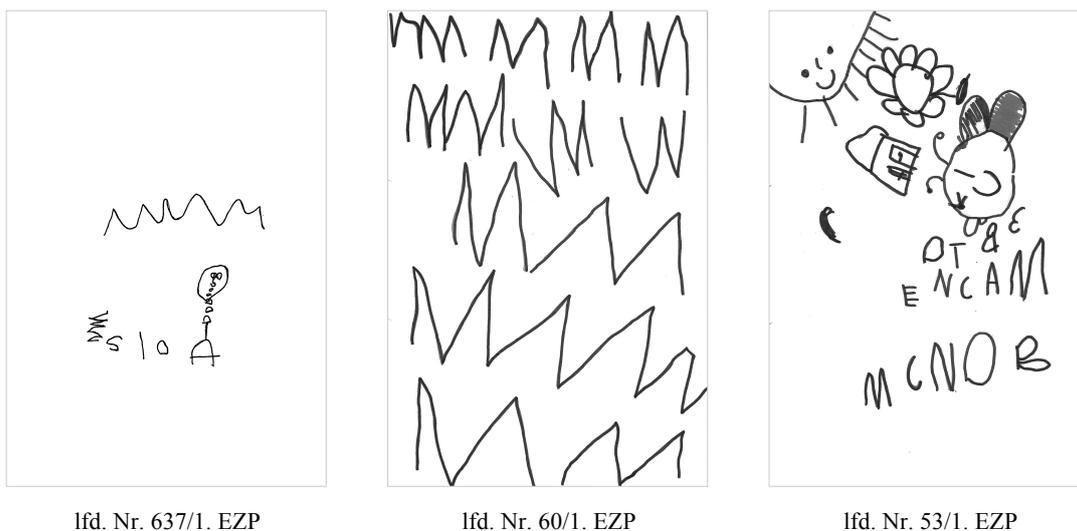


Abbildung 9: „leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur beginnenden logographemischen Stufe

#### Kategorien der beginnenden logographemischen Stufe

- kritzelt und schreibt
- schreibt Ziffern und Buchstaben gemischt ohne Abstände eng zusammen
- schreibt ausschließlich einzelne Buchstaben vermutlich aus dem Gedächtnis

---

<sup>38</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 637/1. E.ZP.

<sup>39</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf die Schreibprodukte der Kinder mit den laufenden Nummern 458/2. E.ZP und 729/1. E.ZP.

#### 4.5.4 Logographemische Stufe

Kinder, welche Kompetenzen zeigen, die der logographemischen Stufe zuzuordnen sind, schreiben Wörter vermutlich aus dem Gedächtnis, da es den Kindern in dieser Stufe noch nicht gelingt, den geschriebenen Buchstaben zu benennen bzw. diesen Buchstaben mit dem entsprechenden Lautwert zu bezeichnen. Geschrieben werden häufig die Wörter <Mama>, <Papa>, <Oma>, <Opa> und Namen von Freunden oder Geschwistern<sup>40</sup> (siehe Abbildung 10). Erste weitere Wörter werden geschrieben, so zum Beispiel das Wort <ZOO><sup>41</sup>. Hier ist zu vermuten, dass das Wort <Zoo> als Ganzwort im Sinne eines gespeicherten Bildes produziert wurde. Natürlich könnte das Wort <ZOO> sowie die weiteren geschriebenen Wörter im Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 21 zum ersten Erhebungszeitpunkt auch auf die Anwendung von alphabetischen Strategien schließen lassen. Dieses wird aber durch die fehlende Zusatzaufgabe der Wörter <Tiger> und <Giraffe> ausgeschlossen (siehe Kapitel 4.3.1). Das Kind hat diese Aufgabe nicht erhalten und somit im Verfahren der Leseanalyse keine Anwendung der alphabetischen Strategien gezeigt.



Abbildung 10: „leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur logographemischen Stufe

#### Kategorien der logographemischen Stufe

- schreibt Wörter und einzelne Buchstaben vermutlich aus dem Gedächtnis
- „probiert“ den eigenen Vornamen vermutlich aus dem Gedächtnis (Schreibung zeigt Auslassungen und Verwechslungen/Skelettschreibweise)
- schreibt den eigenen Vornamen vollständig vermutlich aus dem Gedächtnis
- schreibt den eigenen Vor- und Zunamen vermutlich aus dem Gedächtnis

<sup>40</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 21/1. E.Z.P.

<sup>41</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 21/1. E.Z.P.

- schreibt weitere Vornamen vermutlich aus dem Gedächtnis
- schreibt das Wort <Mama> vermutlich aus dem Gedächtnis
- schreibt das Wort <Papa> vermutlich aus dem Gedächtnis
- schreibt das Wort <Oma> vermutlich aus dem Gedächtnis
- schreibt das Wort <Opa> vermutlich aus dem Gedächtnis

#### 4.5.5 Beginnende alphabetische Stufe

Das Kind verschriftlicht „eigene“ lautgetreue, einsilbige Wörter durch die Schreibung einzelner Laute und Anlaute (siehe Abbildung 11). Das Kind variiert mit einzelnen Lauten und verschriftet seine „Erfindungen“, zum Beispiel <Mi>, <Mim>, <Mami>. Für Kinder mit Kompetenzen dieser Stufe wurde die zusätzliche Aufgabe<sup>42</sup> „Schreibe die Wörter Tiger und Giraffe auf.“ gestellt. Die Wörter <Tiger> und <Giraffe> wurden mit nur einem oder zwei Buchstaben geschrieben, zum Beispiel <T> für <Tiger><sup>43</sup>.

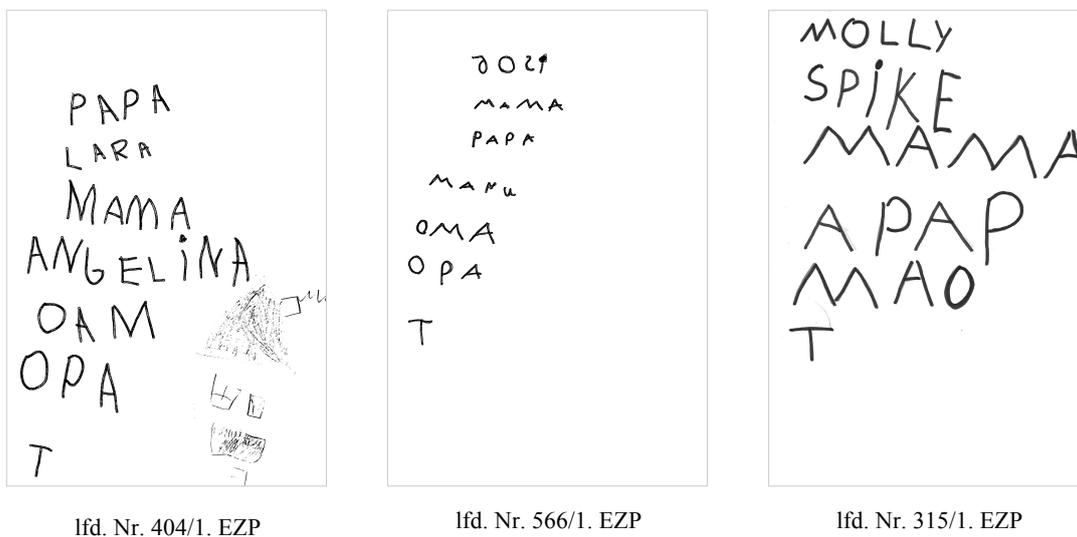


Abbildung 11: „leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur beginnenden alphabetischen Stufe

#### Kategorien der beginnenden alphabetischen Stufe

- schreibt <Tiger> als ‚T‘, ‚K‘, ‚A‘
- schreibt <Giraffe> als ‚G‘, ‚I‘, ‚Ä‘
- verschriftlicht einzelne Laute/Anlaute
- variiert mit einzelnen Graphemen
- verschriftlicht weitere Wörter (Erfassung der Schreibung)

---

<sup>42</sup> Die zusätzlich gestellte Schreibaufgabe dient als Filter. Sie wurde nur an Kinder gestellt, die bereits in den vorangegangenen Aufgaben des diagnostischen Lesebuchs Kompetenzen zeigten, die auf die beginnende alphabetische Strategie bzw. nachfolgende Strategien schließen lassen.

<sup>43</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf die Schreibprodukte der Kinder mit den laufenden Nummern 404/1. E.Z.P., 566/1. E.Z.P. und 315/1. E.Z.P.

#### 4.5.6 Alphabetische Stufe

Das Kind schreibt für die „eigenen“ Wörter alle gehörten Laute auf. Hier schreibt das Kind in der sogenannten „Skelettschreibweise“ (siehe Abbildung 12). Dabei wird jede Silbe durch mindestens einen Buchstaben wiedergegeben, überwiegend sind dies Konsonanten, zum Beispiel <KFA> für <Käfer> oder <RDİ> für <Rudi><sup>44</sup>. Laute können auch in der falschen Reihenfolge geschrieben werden, zum Beispiel <AHSE> für <Hase>. Die Verschriftlichungen der Wörter <Tiger> und <Giraffe> zeigen Auslassungen und Verwechslungen, zum Beispiel <iGiF> für <Giraffe> oder <TKR> bzw. <TK> für <Tiger><sup>45</sup>.

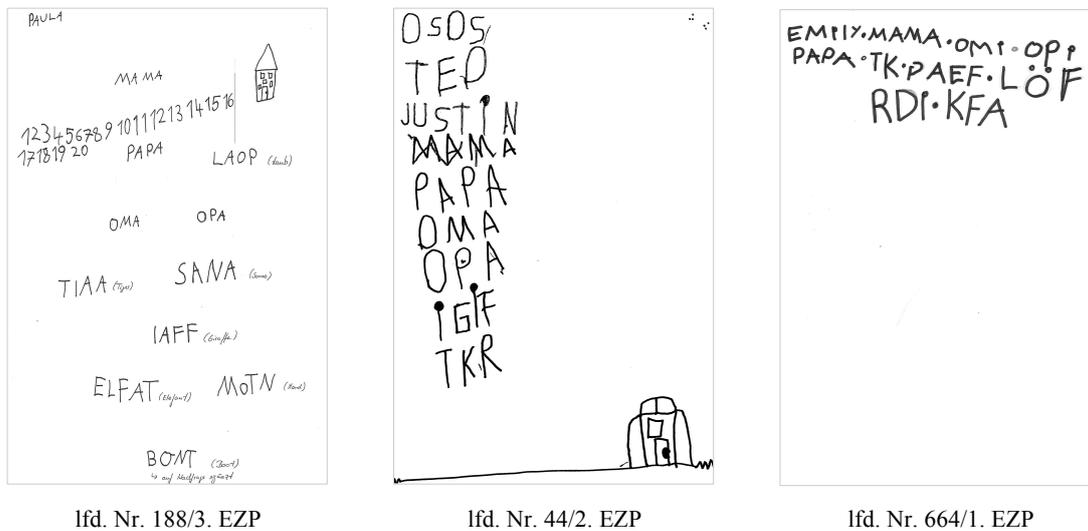


Abbildung 12: „leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur alphabetischen Stufe

#### Kategorien der alphabetischen Stufe

- schreibt <Tiger> als ‚TG‘, ‚Tea‘, ‚TIGR‘, ‚Tia‘
- schreibt <Giraffe> als ‚GRF‘, ‚Gif‘, ‚Giafe‘
- verschriftlicht alle gehörten Laute
- verschriftlicht weitere Wörter (Erfassung der Schreibung)

<sup>44</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 664/1. EZP.

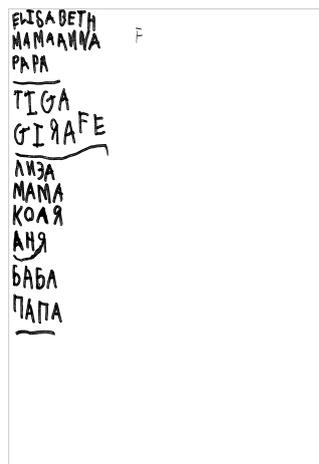
<sup>45</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf die Schreibprodukte der Kinder mit den laufenden Nummern 44/2. EZP und 664/1. EZP.

#### 4.5.7 Entfaltete alphabetische Stufe

Das Kind schreibt lautgetreue Wörter weitgehend vollständig (siehe Abbildung 13). Es werden mehrere „eigene“ Wörter des Kindes geschrieben. Beim genauen Anhören der Wörter und ihrer anschließenden Schreibung werden auch gehörte Zwischenlaute notiert zum Beispiel <Tohr>. Es kommt zur genauen phonetischen Schreibung der eigenen Artikulation zum Beispiel das Wort <AISCHHRNSCHJN> für <Eichhörnchen> oder das Wort <FÖAT> für <Pferd><sup>46</sup>.



lfd. Nr. 512/1. EZP



lfd. Nr. 669/2. EZP



lfd. Nr. 829/3. EZP

Abbildung 13: „leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur entfalteten alphabetischen Stufe

#### Kategorien der entfalteten alphabetischen Stufe

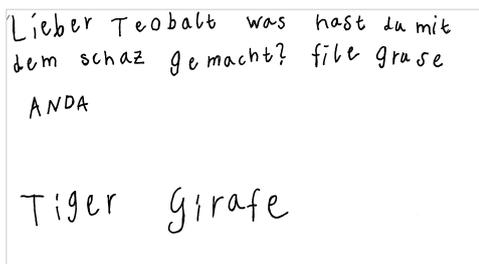
- schreibt <Tiger> als ‚Tikea‘, ‚Diga‘, ‚Tika‘
- schreibt <Giraffe> als ‚GirafÄ‘, ‚Kirafe‘
- verschriftlicht lautgetreue Wörter weitgehend vollständig
- weitere Wörter (Erfassung der Schreibung)

---

<sup>46</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 829/3. EZP.

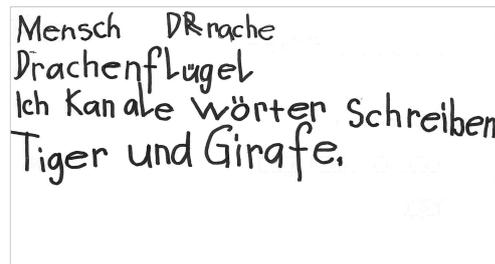
#### 4.5.8 Lexikalisch/orthographische Stufe

Das Kind schreibt „anspruchsvolle“ Wörter zum Teil auch regelorientiert, zum Beispiel das Wort <Drachenflügel><sup>47</sup>. Kinder mit Kompetenzen der beginnenden lexikalisch/orthographischen Stufe zeigen Sensibilitäten für orthographische Regeln, wie in der Mitlautverdopplung zum Beispiel das Wort <Affe><sup>48</sup> (siehe Abbildung 14). Die Groß- und Kleinschreibung wird in den Anfängen beachtet, so werden Satzanfänge und Nomen großgeschrieben. Erste Satzstrukturen werden berücksichtigt.



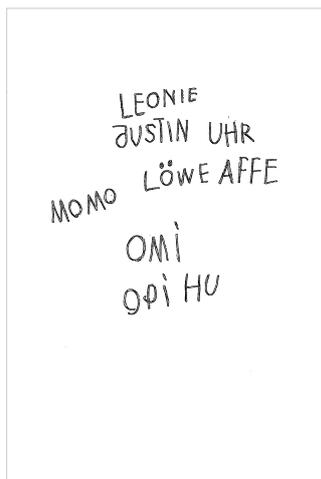
Lieber Teobalt was hast du mit  
dem schatz gemacht? fikt grase  
ANDA  
Tiger Girafe

lfd. Nr. 795/2. EZP



Mensch DRrache  
Drachenflügel  
Ich kanale wörter Schreiben  
Tiger und Girafe.

lfd. Nr. 801/2. EZP



LEONIE  
JUSTIN UHR  
MOMO LÖWE AFFE  
OMİ  
OPI HU

lfd. Nr. 511/3. EZP



HAUS BASTELN  
SOME LÖWE HAIZUNGSCHREIBER  
TIGER SCHULEL MALEK  
VAGUA SCHULANZEN  
FAREK STULL  
TEREIEK BALITOSCH  
ROLER ELEFANT  
VLEIT MOLEIMEAEMILY  
TATEL I GERAFE  
ZETEL LAMPEL  
LIMIAL  
WESTE LUREISE

lfd. Nr. 664/3. EZP

Abbildung 14: „leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur lexikalisch/orthographischen Stufe

#### Kategorien der lexikalisch/orthographischen Stufe

- schreibt <Tiger> als ‚Tieger‘, ‚Tiker‘, ‚Tiger‘
- schreibt <Giraffe> als ‚Gieraffe‘, ‚Kiraffe‘, ‚Giraffä‘, ‚Giraffe‘
- schreibt „anspruchsvolle“ Wörter regelorientiert
- verschriftlicht weitere Wörter (Erfassung der Schreibung)

<sup>47</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 801/2. EZP.

<sup>48</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 511/3. EZP.

#### 4.5.9 Ergänzende Beobachtungen

Das Kategoriensystem bedient zwei Ebenen. Es umfasst zum einen die Zuordnung einzelner Items zu Stadien und enthält zum anderen ergänzende Beobachtungen. Diese Kategorien sind nicht an eine dominierende Stufe gebunden; sie dienen der differenzierteren Beschreibung. In den ergänzenden Beobachtungen wurden unter anderem die Anzahl und das Vorhandensein einzelner Groß- und Kleinbuchstaben des gesamten Alphabets erfasst, geschriebene Worte quantitativ und qualitativ (Auslassungen, Verwechslungen, orthographisch korrekte Schreibung) aufgenommen sowie die äußere Gestaltung der Schreibergebnisse des Schreibproduktes, zum Beispiel die Verwendung von Schreibschrift, festgehalten. Die ergänzenden Beobachtungen ermöglichen deskriptive Beschreibungen und Auswertungen außerhalb der Stufenzuordnungen.

- zeichnet zu den Inhalten der Geschichte
- schreibt ausschließlich, ohne zu zeichnen
- vorsichtiges Herangehen, zaghafter Stiftdruck
- verschnörkelt, verbindet, verziert einzelne Buchstaben
- verschriftlicht große Buchstaben A-Z (Anzahlerfassung)
- verschriftlicht kleine Buchstaben a-z (Anzahlerfassung)
- verschriftlicht Umlaute Ä, Ö, Ü
- schreibt einstellige, mehrstellige Zahlen
- schreibt Wörter (Anzahlerfassung)
- schreibt zusätzlich zum eigenen Namen weitere Wörter (Erfassung der Schreibung)
- schreibt Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen (Anzahlerfassung)
- schreibt Wörter orthographisch richtig (Anzahlerfassung)
- schreibt Einzelbuchstaben mit engem Zusammenhang zum eigenen Namen
- schreibt „neue“ Wörter aus Buchstaben des eigenen Namens
- schreibt zu den Inhalten der Geschichte
- schreibt sauber und klar
- hält Linienschreibung ein, ohne sichtbar vorhandene Linie
- schreibt nicht auf einer gedachten Linie

- zeichnet zum Schreiben eigene Linie
- markiert Wortabstände (Trennstriche o. ä.)
- lässt Platz zwischen den Wörtern
- schreibt Wortanfänge groß
- benutzt die Schreibschrift
- verwendet die Möglichkeit der Korrektur (überschreiben, durchstreichen o. ä.)
- schreibt Sätze
- setzt Satzzeichen
- spiegelt einzelne Buchstaben
- gespiegelter Buchstabe (Erfassung Buchstabenname)
- spiegelt Wörter
- spiegelt Ziffern
- gespiegelte Ziffer (Erfassung der Ziffer)
- schreibt in Briefform (z. B. Anrede, Text, Absender)
- entwickelt eigenes Anordnungsschema zur Blatteinteilung, zeichnet Linien
- nutzt überwiegend die linke Hälfte des Blattes
- nutzt überwiegend die Blattmitte
- nutzt überwiegend die rechte Hälfte des Blattes
- orientiert sich überwiegend auf der oberen Blatthälfte
- orientiert sich überwiegend auf der unteren Blatthälfte
- nutzt das ganze Blatt

#### 4.6 Kritische Reflexion zur Durchführung

Wie bereits erwähnt, wurden alle Erheber\_innen intensiv geschult und die Erhebungssituationen weitestgehend standardisiert, dennoch führte die Offenheit der Situation des freien Schreibens zu unkalkulierbaren Nebeneffekten. Eine einheitliche Festlegung zur Bearbeitungsdauer gab es nicht, diese wurde von jedem/jeder Erheber\_in selbst in Abstimmung mit dem Kind getroffen. Rückblickend kann nicht beurteilt werden, ob die zur Verfügung stehende Zeit für jedes Kind angemessen und ausreichend war. Dies kann auch Einfluss auf die gezeigten, bzw. zwar vorhandenen aber nicht anhand des Schreibproduktes ablesbaren, Kompetenzen haben.

Ein weiteres Problem zeigt sich in der zusätzlich gestellten Aufgabe: „Theobald hat noch einen letzten Wunsch an dich. Schreibe bitte für ihn die Wörter <Tiger> und <Giraffe> auf!“. Dieser Versuch einer Standardisierung im Prozess des freien Schreibens, richtete sich ausschließlich an die Kinder, die in der vorangegangenen Lesesituation bzw. im Schreibprozess Kompetenzen zeigten, welche einer Stufe im Sinne der alphabetischen Strategien zugeordnet werden können. Es lag im Ermessen der Erheber\_innen unter Beachtung der erwähnten Kriterien, die genannte zusätzliche Frage an das Kind zu stellen. Im Nachhinein kann nicht eindeutig beurteilt werden, ob diese Kriterien während jeder Erhebung Beachtung fanden. Es finden sich in der Stichprobe Produkte, welche auf eine Nichtbeachtung der Ausschlusskriterien schließen lassen. So gibt es „leere Blätter“ die durchaus die Anwendung alphabetischer Strategien repräsentieren, jedoch die Worte <Tiger> und <Giraffe> nicht abbilden. Weiterhin gibt es Schreibprodukte, die in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Erheber\_in entstanden und Schreibungen/Ergänzungen der Erheber\_in für die Wörter <Tiger> und <Giraffe> zeigen. Es ist zu vermuten, dass das Kind ohne Hilfe diese Aufgabe nicht hätte bewältigen können, da eigene Schreibungen des Kindes überwiegend als Bilder im Sinne der logographemischen Strategie wiedergegeben wurden. Die standardisierten eingrenzenden Kriterien kamen in diesen Erhebungen nicht zur Anwendung. Die Fälle, deren Ergebnisse mit eindeutiger Hilfe der Erheber\_innen entstanden, wurden als nicht gekonnt/ nicht gezeigt bewertet.

Die abgebildeten Ergebnisse auf dem „leeren Blatt“ können zwischen den Erhebungszeitpunkten schwanken. Dabei geht es um eine Momentaufnahme mit hoher Aussagekraft, welche bei Interpretationsunsicherheiten der Hinzunahme weiterer Beobachtungen und diagnostischer Einschätzungen bedarf. Das Schreibprodukt führt zu Hypothesen und wird durch die Einbeziehung der Leseanalyse und weiterer Analysen untermauert.

#### **4.7 Zusammenfassung zum forschungsmethodischen Vorgehen**

Aufgrund der beträchtlichen Fallzahl ( $N = 1966$ ) der vorliegenden Stichprobe sowie der durchgeführten Längsschnittanalyse zu drei Zeitpunkten ( $n = 415$ ) ist von aussagekräftigem Datenmaterial auszugehen. Bei der Stichprobenzusammensetzung wurde eine regionale Streuung versucht<sup>49</sup>. Ein weiterer Vorteil ergibt sich aus den parallel zu den Erhebungen gewonnenen Kontextdaten. Diese speisen sich aus dem Elternfragebogen, dem Fragebogen an die Einrichtungsleiter\_innen und Pädagog\_innen der Kindertageseinrichtungen und an die Erheber\_innen. Daraus ergab sich die Möglichkeit, anhand von ausgesuchten Fällen Einzelfallcollagen unter Bezug auf die Kontextdaten darzustellen. Diese werden ausführlich im Kapitel 6 dargestellt.

---

<sup>49</sup> Einbezogen waren die Bundesländer Sachsen-Anhalt und Brandenburg für Deutschland sowie der Kanton Luzern in der Schweiz.

## **5 Entwicklung der Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule: Ergebnisdarstellung der quantitativen Analyse - Teilstudie 1**

Der theoretisch beschriebene frühe Zugang zum Schriftspracherwerb (siehe Kapitel 2) führt für die vorliegende Forschungsarbeit zu der Notwendigkeit, diese Erkenntnisse in die Analyse der Schreibprodukte einfließen zu lassen. Die Analyse der Schreibprodukte ist maßgeblich von dem Interesse geleitet, aufzuzeigen, über welche Schreibkompetenzen Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule verfügen. Als Konsequenz ergibt sich ein feindifferenziertes Kategoriensystem (siehe Kapitel 4.5), welches in seinen Beschreibungen weit vor der Anwendung alphabetischer Strategien beginnt und das bewusste Produzieren von Spuren (Dehn, 2006: 14) ebenso aufnimmt wie nachfolgende Teilschritte auf dem Weg zum Schreiben. Alle anschließenden Angaben beziehen sich auf die Daten der Längsschnittstudie.

### **5.1 Kompetenzen und Strategien bei der Bewältigung von Schreibaufgaben bei Kindergartenkindern und Schulanfänger\_innen aus Sachsen-Anhalt und Brandenburg**

1. Forschungsfrage:

*Über welche Kompetenzen verfügen Kindergartenkinder im letzten Kindergartenjahr und Schulanfänger\_innen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben?*

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage standen 1245 „leere Blätter“<sup>50</sup> des Längsschnittdatensatzes aus Sachsen-Anhalt und Brandenburg zur Verfügung. Die Spanne des Untersuchungszeitraumes umfasst maximal 14 Monate. Dabei wurden die Kinder zweimal im Kindergarten (erster Erhebungszeitpunkt und zweiter Erhebungszeitpunkt) und einmal zu Schulbeginn (dritter Erhebungszeitpunkt) in die Untersuchung einbezogen. Die standardisierte Schreibaufgabe: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“, motiviert nahezu alle Kinder dieser Studie, sich zu beteiligen. Nur zum ersten Erhebungszeitpunkt, ein Jahr vor der Einschulung, verweigern 14 Kinder ihre Bereitschaft für die Schreibaufgabe. Zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt beteiligten sich alle in die Erhebung einbezogenen Kinder. Das zeigt, Kinder sind bereits lange vor dem Einfluss von schulischen Schreiblehrgängen dazu motiviert, sich mit Schrift und Schreiben auseinanderzusetzen und selbst zu schreiben.

---

<sup>50</sup> Die Längsschnittanalyse umfasst für den ersten Erhebungszeitpunkt n = 415, für den zweiten Erhebungszeitpunkt n = 415 und für den dritten Erhebungszeitpunkt n = 415.

### 5.1.1 Auswertung auf der Buchstabenebene

Die Auswertung auf der Buchstabenebene erfolgte für alle drei Erhebungszeitpunkte. Alle verwendeten Groß- und Kleinbuchstaben aus geschriebenen Wörtern und Sätzen sind als Einzelbuchstaben erfasst<sup>51</sup>. In der Auswertung werden nur die Ergebnisse ohne Einbeziehung der Umlaute angegeben, um die Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu gewährleisten. Die erfassten Daten zu den Umlauten werden gesondert in diesem Kapitel aufgeführt und ausgewertet.

Das freie Schreiben von Buchstaben erlaubt keinen automatischen Rückschluss darauf, ob ein Kind weiß, welchen Buchstaben es geschrieben hat und den entsprechenden Laut zuordnen kann (Liebers & Heger, 2017). Es zeigt aber, dass die Kinder unter der Aufgabenstellung: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“ sehr wohl wissen, was genau dabei von ihnen erwartet wird. Sie wissen, dass das Schreiben im Zusammenhang mit Buchstaben steht. Offen bleibt, ob der realisierte Buchstabe bzw. die Buchstaben und der zugehörige Laut genannt werden kann.

Bei der Betrachtung der Daten ( $n = 415$ ) fällt die starke Zunahme der Buchstabenkenntnis mit steigendem Erhebungszeitpunkt auf. Der verschwindend geringe Anteil der Kinder zum dritten Erhebungszeitpunkt, die keine Buchstaben schreiben (ein Prozent), ist deckungsgleich mit den Kindern, die der präliterale-symbolischen Stufe zugeordnet werden können (siehe Tabelle 18). Erwartungsgemäß steigt die Buchstabenkenntnis mit Annäherung an den Schulbeginn. Über ein Inventar von ein bis sechs Buchstaben verfügen ca. 41 % der Kinder der Längsschnittanalyse zum ersten Erhebungszeitpunkt und ca. 24 % der Kinder zum dritten Erhebungszeitpunkt. Diese Veränderung vollzieht sich zugunsten der steigenden Buchstabenkenntnis. Sieben bis zehn Buchstaben schreiben ca. 32 % der Kinder zum ersten Erhebungszeitpunkt und ca. 44 % der Kinder zum dritten Erhebungszeitpunkt. Der Anstieg der Buchstabenkenntnis wird mit ansteigendem Mittelwert zu jedem Erhebungszeitpunkt belegt (siehe Tabelle 11/12). Die Buchstabenkenntnis zu Schulbeginn gilt als starker Prädiktor für spätere Lese- und Schreibleistungen (Nickel, 2014; Shanahan, 2016: 197f.). Diese Vorkenntnisse weisen einmal mehr auf schulerelevante Kenntnisse hin, die bereits vor der Schule erworben werden. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung weist auf einen Wissenszuwachs zur Buchstabenkenntnis mit fortschreitendem Erhebungszeitpunkt hin, welcher durch den Hauptfaktor Zeit („EZP“ = unabhängige Variable) erklärt werden kann („Gesamtzahl der Buchstaben“ = abhängige Variable), ( $F_{(1;92)} = 122.45$ ,  $p = .000$ <sup>52</sup>,  $\eta_p^2 = .229$ ) (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann 2010).

---

<sup>51</sup> Gezählt wurden auch gespiegelte Buchstaben, buchstabenähnliche Zeichen wurden nicht einbezogen.

<sup>52</sup> Die Signifikanz wurde nach Greenhouse-Geiser (SPSS) korrigiert (Bühl, 2012: 532).

Bei der Analyse einer möglichen Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht und der Buchstabenkenntnis zeigt sich, dass sich der geringe Vorlauf der Mädchen ein Jahr vor Schulbeginn bereits zu Schulbeginn nahezu aufhebt. Für beide Geschlechter lässt sich eine steigende Tendenz der Mittelwerte zu den geschriebenen Buchstaben ablesen. Ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht (als unabhängige Variable) und der Buchstabenkenntnis (als abhängige Variable) kann nicht hergestellt werden ( $F_{(1,93)} = 2.16, p = .117, \eta_p^2 = .005$ ).

Tabelle 11: Verteilung der Anzahl geschriebener Buchstaben in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<b>Buchstaben schreiben</b>	<b>1. EZP</b> n = 415	<b>2. EZP</b> n = 415	<b>3. EZP</b> n = 415
<i>keine Buchstaben</i>	12,5	3,4	1,0
<i>1 bis 6 Buchstaben</i>	41,2	38,1	23,8
<i>7 bis 10 Buchstaben</i>	31,6	39,0	44,1
<i>alle 26 Buchstaben</i>	0,0	0,2	0,5

Tabelle 12: Mittelwertvergleich zur Anzahl geschriebener Buchstaben in Abhängigkeit von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt

<b>Buchstaben schreiben</b>	<b>1. EZP</b> n = 415	<b>2. EZP</b> n = 415	<b>3. EZP</b> n = 415
<i>Gesamt</i>			
<i>Buchstaben schreiben Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)</i>	6,24 ± 4,05 (0-18)	7,59 ± 3,68 (0-26)	9,09 ± 3,66 (0-26)
<i>Quartile (25./75. Perzentil)</i>	3/9	5/10	6/11
<i>weiblich (n = 220)</i>			
<i>Buchstaben schreiben Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)</i>	6,66 ± 3,99 (0-18)	8,06 ± 3,49 (0-18)	9,26 ± 3,49 (0-21)
<i>männlich (n = 195)</i>			
<i>Buchstaben schreiben Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)</i>	5,57 ± 3,99 (0-16)	7,06 ± 3,83 (0-26)	8,89 ± 3,85 (0-26)

### Auswertung der am häufigsten verwendeten Buchstaben

Die Befunde der Stichprobe verweisen auf 11 Buchstaben, die am häufigsten aufgeschrieben wurden. Dies sind A, a; I, i; E, e; M, m; O, o; L, l; N, n; T, t; P, p; S, s und R, r (siehe Tabelle 13). Eine mögliche Erklärung für die häufigsten Buchstaben bieten die Anfangsbuchstaben der Vornamen der Kinder dieser Studie. 70 Vornamen beginnen mit dem ‚L‘, 37 Vornamen mit dem ‚A‘ und 43 Vornamen mit dem ‚M‘. Zwischen den Erhebungszeitpunkten variieren diese insgesamt 11 Buchstaben interessanterweise nicht. Für die Auszählung wurden Groß- und Kleinbuchstaben gleichermaßen einbezogen. Auch Liebers (2011) und Franzkowiak (2002) konnten in ihren Untersuchungen das ‚A‘ als den am häufigsten aufgeschriebenen Buchstaben ermitteln (siehe Kapitel 5.1.4).

Tabelle 13: Verteilung der häufigsten Buchstaben in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<i>häufigster Buchstabe</i>	<b>1. EZP</b> n = 415	<b>2. EZP</b> n = 415	<b>3. EZP</b> n = 415
<i>A, a</i>	68,2	81,4	91,6
<i>I, i</i>	57,1	68,2	78,8
<i>E, e</i>	50,4	59,5	63,9
<i>M, m</i>	48,8	61,4	79,8
<i>O, o</i>	48,9	52,3	62,7
<i>L, l</i>	45,3	51,8	55,7
<i>N, n</i>	41,2	53,0	56,9
<i>T, t</i>	34,0	39,0	54,0
<i>P, p</i>	33,0	44,6	50,8
<i>S, s</i>	27,5	33,3	38,6
<i>R, r</i>	25,8	37,1	47,7

#### Auswertung der verwendeten Umlaute

Aufgrund der geringen Ausprägungen und der zu gewährleistenden Vergleichbarkeit wurden die Umlaute in den vorangegangenen Ausführungen nicht mitgezählt. Daher soll an dieser Stelle eine kurze Auswertung erfolgen. Unter den drei Umlauten ‚Ä‘, ‚Ü‘ und ‚Ö‘ ist das ‚Ö‘ der am zahlreichsten geschriebene Buchstabe. Zu Schulbeginn kam der Buchstabe ‚Ö‘ am häufigsten zur Anwendung (n = 12). Es lässt sich festhalten, dass einzelne Kinder im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule bereits Umlaute verwenden; wenn auch der Gebrauch insgesamt noch selten ist.

#### Auswertung der verwendeten Groß- und Kleinbuchstaben

Insgesamt dominiert die Schreibung von Großbuchstaben. In allen drei Erhebungswellen wurden von den Kindern aber auch Kleinbuchstaben reproduziert. Deutlicher Spitzenreiter ist das ‚i‘, welches von den Kindern eventuell als Großbuchstabe bewertet wird (siehe Tabelle 14). Parallel dazu steigt die Verwendung des Großbuchstaben ‚I‘ an. Die am häufigsten verwendeten Kleinbuchstaben sind neben dem ‚i‘, auch das ‚a‘, das ‚m‘ und das ‚e‘. Das Schreiben von kleinen Buchstaben nimmt mit Schulbeginn zu.

Tabelle 14: Verteilung der häufigsten Kleinbuchstaben in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<i>Kleinbuchstaben schreiben</i>	<b>1. EZP</b> n = 415	<b>2. EZP</b> n = 415	<b>3. EZP</b> n = 415
<i>i</i>	21,2	28,7	45,3
<i>a</i>	1,7	2,2	27,5
<i>m</i>	0,2	0,7	25,5
<i>e</i>	3,1	4,3	10,6

Für die ergänzenden Beobachtungen ist hinzuzufügen, dass die Verwendung von Groß- und Kleinbuchstaben gemischt in einem Wort mit fortschreitendem Erhebungszeitpunkt zunimmt. Ein Jahr vor Schulbeginn verwenden 20 % der Kinder Groß- und Kleinbuchstaben gemischt, zu Schulbeginn steigt dieser Anteil mit 57 % fast um ein Dreifaches. Die ausschließliche Schreibung der Großbuchstaben nimmt entsprechend ab. Ein Jahr vor der Einschulung schreiben 68 % der Kinder nur Großbuchstaben, zu Schulbeginn sind es 42 % der Kinder. Interessant ist, bei 12 Kindern zum ersten Erhebungszeitpunkt, die korrekte Anwendung der Groß- und Kleinschreibung und der Anstieg auf 39 Kinder für den dritten Erhebungszeitpunkt.

Weitere ergänzende Beobachtungen betreffen den Umgang bzw. die Erfahrungen der Kinder mit dem Gebrauch von Stiften. Kommt der Stift ein Jahr vor der Schule bei ca. 9 % der Kinder nur sehr zaghaft zum Einsatz und sind die Schreibprodukte zum Teil nur schemenhaft zu erkennen, so nimmt diese Zaghaftigkeit mit Schulbeginn ab und ist nur noch für zwei Kinder (0,5 %) abzulesen. Auch das Verzieren und Verschnörkeln von Buchstaben - eher noch dem Malen/Zeichnen angelehnt -, das sich ein Jahr vor Schulbeginn bei ca. zehn Prozent der Kinder beobachten lässt, ist zum Schulbeginn nur noch für ein Kind zu verzeichnen (0,2 %).

Wenn Kinder ein Jahr vor der Schule erste einzelne Buchstaben schreiben, stehen diese bei knapp einem Drittel der Kinder (ca. 27 % = 111 Kinder) im engen Zusammenhang zum eigenen Namen. Mit Schulbeginn sinkt dieser Zusammenhang zwischen geschriebenen Einzelbuchstaben und Buchstaben aus dem eigenen Namen erheblich und lässt sich nur noch für fünf Kinder (1,2 %) konstatieren.

### **5.1.2 Auswertung auf der Wortebene**

Die Auswertung der Schreibprodukte erfolgte auch auf der Wortebene. Hier konnten 1245 „leere Blätter“ auf lesbare Wörter untersucht werden.

Schreiben ca. 71 % der Kinder ein Jahr vor der Schule mindestens ein Wort, steigt diese Kompetenz auf ca. 91 % der Kinder ein halbes Jahr vor Schulbeginn und weiter bis auf 96 % der Schulanfänger\_innen deutlich an (siehe Tabelle 15). Den großen Anteil unter den geschriebenen

Wörtern nehmen die Personennamen ein. Der eigene Name gehört mit 88 % zum dritten Erhebungszeitpunkt zu den am häufigsten geschriebenen Wörtern. Die Anzahl der Kinder, die im Ansatz versuchen, ihren eigenen Namen zu schreiben, nimmt mit jedem Erhebungszeitpunkt zugunsten der orthographisch richtigen Schreibung des eigenen Namens ab<sup>53</sup>. Interessant ist die kleine Gruppe der Kinder, die bereits ihren Vor- und Zunamen schreiben. Diese Gruppe bleibt auch zum Schulbeginn relativ konstant. Weiterer Spitzenreiter unter den am häufigsten geschriebenen Wörtern ist das Wort <MAMA>, gefolgt vom Wort <PAPA>. Ein halbes Jahr vor Schulbeginn schreiben bereits ca. 33 % der Kinder weitere Namen, mit Schulbeginn sind es bereits ca. 43 % der Kinder. Die geschriebenen Namen sind häufig die Namen von Personen, mit denen die Kinder in Beziehung stehen, zum Beispiel die Namen von Freunden oder Geschwistern. In der Betrachtung der Ergebnisse auf der Einrichtungsebene lässt sich feststellen, dass die Kinder einer Gruppe häufig ihre Namen gegenseitig schreiben können. Dabei wird die auch in den Kindergärten zunehmende Schrift im Alltag an Garderobenhaken, Kinderordnern, Zahnputzbechern und ähnlichem als Wortbild gespeichert und kann daher auch als Name von anderen Kindern der Gruppe wiedergegeben werden.

Bereits ca. 25 % der Schulanfänger\_innen der Längsschnittstudie schreiben „eigene Wörter“<sup>54</sup>. Dabei wurden Auslassungen, Verwechslungen und Skelettschreibungen mitgezählt, sobald das Wort erkennbar war. Unter den „eigenen Wörtern“ finden sich häufig Tiernamen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden (z. B. <ENTE>, <ESL>, <HUND>, <LAMA>, <LÖWE>, <KAMEL>, <MAUS>, <ELFANT>, <IGL>, <FÖAT>, <MARIENKEFER>, <AISCHHRNCHJN>). Darunter finden sich auch Wörter mit Lautverdopplungen (<AFFE>). Oftmals stehen die eigenen Wörter im engen Zusammenhang mit der Rahmengeschichte, welche den Kindern vor Beginn der Schreibaufgaben vorgelesen wurde, zum Beispiel <ZOO>, <TAXI> (siehe Kapitel 3.2). Die Spanne der eigenen Wörter reicht von einfachen einsilbigen Begriffen (z. B. <EIS>, <BAUM>) bis hin zu anspruchsvollen Wörtern (z. B. <FiAREK>, <TEREiEK>, <Mattematek>). Die Kinder schreiben erste eigene Sätze, wobei bereits vorhandenes Wissen über Groß- und Kleinschreibungen mit einfließt (<Di Zule Mrt Miea Spas>, <AUF Den BauM iST AiNE KaZe DEa DRAre FliKT UnD HOLT Die Fon Das Wae Gnz SCHÖN Knaph>, <ICH GEH SUR SCHULE>). Wird die Spannweite der geschriebenen Wörter für alle drei Zeitpunkte betrachtet, so fällt die deutliche Zunahme von zunächst 13 Wörtern bis hin zu 28 Wörtern auf. Davon schreibt ein Kind im Mittel, ein Jahr vor der Einschulung, ca. zwei Wörter. Diese Anzahl

---

<sup>53</sup> Beispielhaft verwiesen sei auf das Schreibprodukt des Kindes mit der laufenden Nummer 583, zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Das Kind schreibt <PAUOL>, zum dritten Erhebungszeitpunkt <PAUL>.

<sup>54</sup> Zu den „eigenen Wörtern“ zählen Wörter unabhängig von Namen und den vorgegebenen Wörtern <TIGER> und <Giraffe>.

kann sich bis zu Schulbeginn mehr als verdoppeln. Hierbei wurden alle geschriebenen Wörter auch mit Auslassungen und Spiegelschriften gezählt.

Ein weiterer kleinerer Teil von Kindern schreibt vermutlich Wörter aus der Umgebung ab, auch hier finden sich z. T. sehr anspruchsvolle Wörter (<SCOUT>, <ALPHABET 2>, <DRACHENSCHULE>, <ILEA T>, <KINDER WERK STATT>, <MEIN SPIELE BUCH>).

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung bestätigt einen Zusammenhang<sup>55</sup> zwischen dem Hauptfaktor Zeit („EZP“ = unabhängige Variable) und dem Zuwachs von Wörtern („Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen“,  $F_{(1;84)} = 162.72$ ,  $p = .000$ ,  $\eta_p^2 = .282$ ). Der Faktor Zeit wirkt sich positiv auf den orthographischen Wissenszuwachs aus („nur orthographisch richtig geschriebene Wörter“,  $F_{(1;87)} = 144.11$ ,  $p = .000$ ,  $\eta_p^2 = .259$ ). Werden in der Wortanalyse nur die orthographisch richtigen Wörter betrachtet, so schreiben die Kinder im ersten Zeitraum ein bis zwei Wörter. Unter Einbeziehung von Wörtern mit Auslassungen und Verwechslungen kommt es zum ersten Erhebungszeitpunkt zur Steigerung von zwei bis drei Wörtern. Das verbleibende, orthographisch richtig geschriebene Wort, ist häufig der eigene Name. Interessant ist der steigende Mittelwert zu Schulbeginn. Die These, dass die Kinder, wenn sie bereits Namenwörter schreiben, diese überwiegend auch orthographisch richtig schreiben, wird bestätigt. Die orthographisch richtig geschriebenen Wörter sind zu einem großen Anteil Namenwörter. Der Vergleich der Mittelwerte zur Wortanzahl in Abhängigkeit vom Geschlecht zeigt bei den Mädchen einen leichten Vorsprung gegenüber den Jungen (siehe Tabelle 16), allerdings lässt sich in der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Faktor Geschlecht kein signifikanter Zusammenhang<sup>56</sup> nachweisen („Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen“,  $F_{(1;84)} = .181$ ,  $p = .817$ ,  $\eta_p^2 = .000$ ; „nur orthographisch richtig geschriebene Wörter“,  $F_{(1;87)} = .820$ ,  $p = .434$ ,  $\eta_p^2 = .002$ ). Der Wissenszuwachs in Bezug auf die geschriebenen Wörter lässt sich in der Betrachtung zwischen Zeit und Geschlecht stärker mit dem Hauptfaktor Zeit erklären.

---

<sup>55</sup> Die Signifikanz wurde nach Greenhouse-Geiser (SPSS) korrigiert.

<sup>56</sup> Die Signifikanz wurde nach Greenhouse-Geiser (SPSS) korrigiert.

Tabelle 15: Verteilung geschriebener Wörter in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<b>Wörter schreiben</b>	<b>1. EZP</b> n = 415	<b>2. EZP</b> n = 415	<b>3. EZP</b> n = 415
kein Wort	29,2	9,2	3,9
mindestens ein Wort	70,8	90,8	96,1
eigener Vorname (Skelettschreibweise)	7,2	5,3	1,2
eigener Vorname	59,3	85,1	88,0
eigener Vor- und Zuname	2,4	3,6	2,4
„Mama“	28,0	40,0	59,5
„Papa“	21,2	33,3	39,5
„Oma“	12,3	19,3	26,0
„Opa“	9,6	15,2	19,3
weitere Namen	20,2	32,7	42,8
eigene Wörter	13,7	11,1	24,8
Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen	70,6	91,3	96,9
orthographisch richtig geschriebene Wörter	59,3	83,4	92,5

Tabelle 16: Mittelwertvergleich zur Anzahl geschriebener Wörter in Abhängigkeit von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt

<b>Wörter schreiben</b>	<b>1. EZP</b> n = 415	<b>2. EZP</b> n = 415	<b>3. EZP</b> n = 415
<i>Gesamt</i>			
Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen	2,40 ± 2,68	3,38 ± 2,99	4,96 ± 3,42
Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)	(0-13)	(0-20)	(0-28)
<i>weiblich (n = 220)</i>			
Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen	2,91 ± 2,88	3,96 ± 3,11	5,53 ± 3,78
Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)	(0-13)	(0-16)	(0-28)
<i>männlich (n = 195)</i>			
Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen	1,83 ± 2,33	2,73 ± 2,72	4,31 ± 2,84
Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)	(0-12)	(0-20)	(0-17)
<i>Gesamt</i>			
orthographisch richtig geschriebene Wörter	1,57 ± 1,98	2,48 ± 2,37	3,43 ± 2,68
Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)	(0-10)	(0-20)	(0-16)
<i>weiblich (n = 220)</i>			
orthographisch richtig geschriebene Wörter	2,05 ± 2,18	3,09 ± 2,45	3,98 ± 2,93
Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)	(0-10)	(0-11)	(0-16)
<i>männlich (n = 195)</i>			
orthographisch richtig geschriebene Wörter	1,03 ± 1,56	1,78 ± 2,08	2,80 ± 2,21
Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)	(0-10)	(0-20)	(0-13)

### 5.1.3 Verdichtung der Befunde: Rekonstruktion dominierender Strategien

Zur Analyse der "leeren Blätter" gehört auch die Zuordnung der gezeigten Kompetenzen zu den einzelnen Stufen. Die angewandten Strategien, welche für jedes Kind ermittelt wurden, ergaben sich durch normative Zuordnungen auf der Grundlage des vorgestellten Kategoriensystems.

Zunächst soll noch einmal der Blick auf die Herangehensweise der Kinder an die gestellte Aufgabe „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“, gerichtet werden. Ein Jahr vor der Einschulung bearbeiten ca. zehn Prozent der Kinder diese Aufgabe ausschließlich mit Zeichnungen (siehe Tabelle 17). Zwölf Monate später nutzen nur noch drei Kinder - und damit weniger als ein Prozent der Stichprobe - diese Möglichkeit. Die Abnahme schriftähnlicher Elemente erklärt sich anhand der Zunahme durch das Schreiben lesbarer Buchstaben. Für die logographemische Stufe zeigt sich mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt auch eine Zunahme der Schreibung weiterer Wörter, wie zum Beispiel <Mama>, <Papa>, <Oma> und <Opa>. Innerhalb der alphabetischen Stufen ist eine deutliche Zunahme der Schreibung der Kontrollwörter <Tiger> und <Giraffe> abzulesen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt sind es ca. sechs Prozent, zum zweiten Erhebungszeitpunkt ca. zehn Prozent und zum dritten Erhebungszeitpunkt bereits 19 % der Kinder, die für das Wort <Tiger> alle gehörten Laute verschriftlichen. Damit ist mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt eine Verdopplung der Häufigkeiten für das Wort <Tiger> zu erkennen. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Schreibung des Wortes <Giraffe>, von ca. vier Prozent der Kinder zum ersten Erhebungszeitpunkt über sieben Prozent der Kinder zum zweiten Erhebungszeitpunkt bis hin zu ca. 15 % der Kinder zum dritten Erhebungszeitpunkt. Ein deutlicher Anstieg ist auch für das Beobachtungssitem der ‚eigenen anspruchsvollen Wörter‘ ersichtlich. Der Anstieg der Mittelwerte der Variable ‚Kompetenzstufen‘ mit fortschreitendem Erhebungszeitpunkt bestätigt das vorab beschriebene Bild der Wissenszunahme im Bereich der Schreibkompetenzen (siehe Tabelle 18). Zur Überprüfung des vermuteten Zusammenhangs zwischen den erreichten Kompetenzstufen für den jeweiligen Erhebungszeitpunkt („dominierende Modellstufe“ = abhängige Variable) wurde der Friedmann Test für nichtparametrische Daten angewandt. Dieser weist auf eine Zunahme der schriftsprachlichen Entwicklung mit fortschreitendem Erhebungszeitpunkt hin (Friedmann-Test:  $\chi^2(2) = 366.449$ ,  $p = .000$ ,  $n = 415$ ). Die im Friedmann-Test gebildeten Ränge entwickeln sich vom 1. EZP = 1.48; zum 2. EZP = 2.05; bis zum Rangwert für den 3. EZP = 2.48.

5 Entwicklung der Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule: Ergebnisdarstellung der quantitativen Analyse - Teilstudie 1

Tabelle 17: Verteilung der dominierenden Schreibstrategien mit Ausweisung einer beginnenden logographemischen Stufe, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<b>dominierende Strategie</b>	<b>Kategorien</b>	<b>1. EZP n = 415</b>	<b>2. EZP n = 415</b>	<b>3. EZP n = 415</b>
<i>basal</i>	hinterlässt ausschließlich erste Spuren	0,0	0,0	0,0
<b>verwendet Strategien der basalen Stufe</b>		<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>
<i>präliteralsymbolisch</i>	kritzelt ausschließlich	1,9	0,0	0,0
	kritzelt und zeichnet	3,9	1,9	0,7
	notiert einzelne schriftähnliche Elemente (zeichnet ausschließlich)	10,1 9,6	1,4 1,9	1,4 0,7
<b>verwendet Strategien der präliteralsymbolischen Stufe</b>		<b>13,5</b>	<b>3,1</b>	<b>1,0</b>
<i>beginnend logographemisch</i>	kritzelt und schreibt	7,0	3,9	2,2
	Ziffern und Buchstaben gemischt	6,3	2,7	4,3
	schreibt ausschließlich einzelne Buchstaben	14,2	5,8	3,6
<b>verwendet Strategien der beginnenden logographemischen Stufe</b>		<b>13,3</b>	<b>4,1</b>	<b>2,2</b>
<i>logographemisch</i>	schreibt Wörter und einzelne Buchstaben	25,3	32,5	36,1
	schreibt den eigenen Vornamen	59,3	85,1	88,0
	„probiert“ den eigenen Vornamen zu schreiben	7,2	5,3	1,2
	schreibt den eigenen Vor- und Zunamen	2,4	3,6	2,4
	schreibt weitere Vornamen	20,2	32,7	42,8
	schreibt Mama	28,0	40,0	59,5
	schreibt Papa	21,2	33,3	39,5
	schreibt Oma/Omi schreibt Opa	12,3 9,6	19,3 15,2	26,0 19,3
<b>verwendet Strategien der logographemischen Stufe</b>		<b>54,9</b>	<b>60,5</b>	<b>42,2</b>
<i>beginnend alphabetisch</i>	schreibt <Tiger> als ‚T‘, ‚K‘, ‚A‘	2,2	1,9	3,1
	schreibt <Giraffe> als ‚G‘, ‚I‘, ‚Ä‘	0,0	1,9	2,2
	verschriftlicht einzelne Laute/Anlaute	8,4	6,0	8,2
<b>verwendet Strategien der beginnenden alphabetischen Stufe</b>		<b>8,2</b>	<b>5,1</b>	<b>6,7</b>
<i>alphabetisch</i>	schreibt <Tiger> als ‚TG‘, ‚Tea‘, ‚TIGR‘, ‚Tia‘	5,5	10,4	19,0
	schreibt <Giraffe> als ‚GRF‘, ‚Gif‘, ‚Giafe‘	4,3	7,2	15,4
	verschriftlicht alle gehörten Laute	5,0	6,5	28,0
<b>verwendet Strategien der alphabetischen Stufe</b>		<b>6,5</b>	<b>7,7</b>	<b>28,0</b>
<i>entfaltet alphabetisch</i>	schreibt <Tiger> als ‚Tikea‘, ‚Diga‘, ‚Tika‘	1,9	3,1	11,3
	schreibt <Giraffe> als ‚GirafÄ‘, ‚Kirafe‘	1,9	3,6	12,0
	verschriftlicht lautgetreue Wörter weitgehend vollständig	3,6	4,3	19,0
<b>verwendet Strategien der entfalteten alphabetischen Stufe</b>		<b>3,1</b>	<b>18,1</b>	<b>15,2</b>
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	schreibt <Tiger> als ‚Tieger‘, ‚Tiker‘, ‚Tiger‘	0,5	1,4	4,6
	schreibt <Giraffe> als ‚Gieraffe‘, ‚Kiraffe‘, ‚Giraffä‘, ‚Giraffe‘	0,0	0,0	0,7
	schreibt „anspruchsvolle“ Wörter regelorientiert	0,2	1,2	4,8
<b>verwendet Strategien der lexikalisch/orthographischen Stufe</b>		<b>0,5</b>	<b>1,4</b>	<b>4,8</b>

Tabelle 18: Mittelwertvergleich zur Verteilung der dominierenden Schreibstrategien mit Ausweisung einer beginnenden logographemischen Stufe, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

dominierende Strategie	1. EZP	2. EZP	3. EZP
	n = 415	n = 415	n = 415
Mittelwert der Kompetenzstufen	3,31	3,89	4,35
± Standardabweichung	± .87	± 1,21	± 1,23
(Spannweite)	(2-7)	(2-7)	(2-7)

Der Blick auf die dominierenden Strategien zeigt, mit steigender Annäherung an den Schulbeginn, eine Abnahme der Häufigkeiten im Bereich der präliterale-symbolischen Strategie bzw. der logographemischen Strategie (Abbildung 15). Sind es sechs Monate vor der Einschulung zwei Drittel der Kinder, die vorrangig Wörter aus dem Gedächtnis reproduzieren, so wandelt sich das Bild bereits in den ersten Schulwochen und es sind weniger als die Hälfte der Kinder, die diese Strategien anwenden. Vermutlich konnte die Umgebungsanregung schon Impulse für eigene Versuche der Schreibungen setzen. Daher ist ein Anstieg der Häufigkeiten bei den Kindern, die mit fortschreitendem Erhebungszeitpunkt alphabetisch operieren, zu verzeichnen. Im Vergleich zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt sind die Häufigkeiten, für Kinder, die Strategien der alphabetischen Stufe verwenden, vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt fast um ein Vierfaches höher. Die Anwendung der entfaltet alphabetischen Strategie nimmt zum dritten Erhebungszeitpunkt zugunsten der lexikalisch/orthographischen Strategien ab.

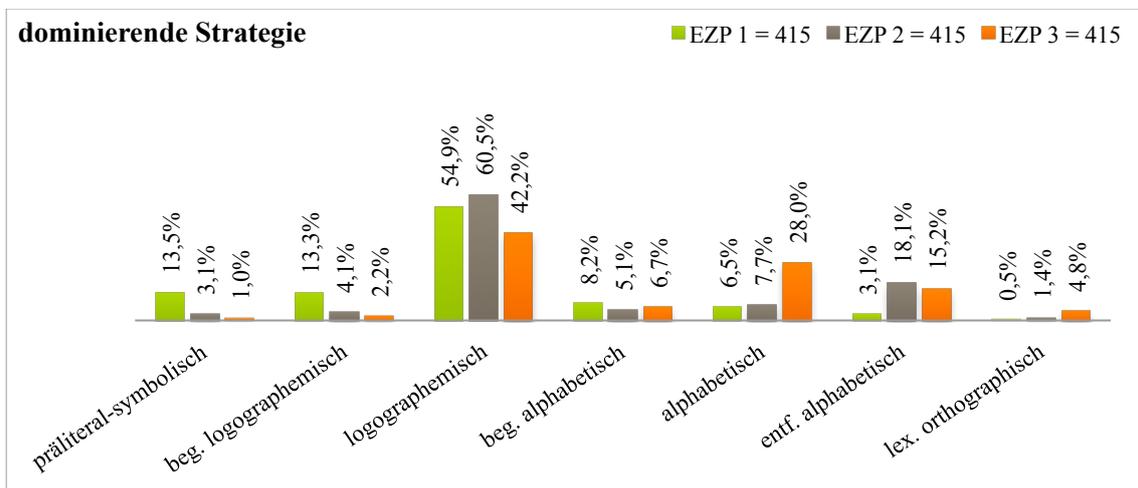


Abbildung 15: Verteilung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt mit Ausweisung einer beginnenden logographemischen Stufe

Eine interessante Entwicklung gibt es in den Betrachtungen der Inhalte der Zeichnungen (siehe Tabelle 19). Fast sechs Prozent der Kinder zeichnen zum ersten Erhebungszeitpunkt zu den

Inhalten der Lesebuch-Geschichte und beantworten die Schreibaufgabe im Kontext der Literacy Erhebung. Zu Schulbeginn nimmt dieses Bearbeitungsmuster bei der Hälfte der Kinder ab. Mit Zunahme der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten wird die Aufgabenstellung vermehrt inhaltlich bearbeitet. Weitere vertiefende Analysen der ergänzenden Beobachtungen ergeben, dass ca. vier Prozent der Kinder „eigene Wörter“ aus dem bereits gesicherten Inventar von Buchstaben neu gestalten. Die zu neuen Wörtern kreierten Buchstaben sind vorwiegend Buchstaben des eigenen Namens zum Beispiel <THEO> wird zu <EHE>. Diese Praktik nimmt mit Annäherung an den Schulbeginn ab. Die zur Einführung der Erhebung vorgestellte Rahmengeschichte gewinnt für die gezeigten Schreibungen mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt an Bedeutung. Immer mehr Kinder schreiben Wörter, die zu den Inhalten der Rahmenhandlung gehören. Hier ist ein Anstieg zu den Häufigkeiten vom ersten Erhebungszeitpunkt mit ca. zwei Prozent bis zum dritten Erhebungszeitpunkt um ca. fünf Prozent für das ergänzende Beobachtungssitem ‚Kind schreibt zu den Inhalten der Geschichte‘ ersichtlich. Natürlich steht diese Zunahme in einem engen Zusammenhang zur steigenden Fähigkeit, Wörter zu schreiben und alphabetische Strategien anzuwenden. Ein weiterer Einfluss könnte sich in dem Aspekt der Wiederholung mit jeder neuen Erhebungssituation begründen. Neben dem Bezug der „leeren Blätter“ auf die vor der Erhebung eingeführte Rahmenhandlung sind weitere ergänzende Beobachtungen zu den Schreibungen zu nennen. Zum einen das hohe Niveau, mit dem die Kinder der Stichprobe versuchen, auf einer gedachten Linie zu schreiben und zum anderen, die Zunahme der Häufigkeiten für die Beobachtungssitem ‚Einhalten von Wortabständen‘. Das Auseinanderschreiben von Wörtern durch die Einhaltung von Abständen zwischen einzelnen Wörtern, durch Verwendung neuer Zeilen etc. wird bereits ein Jahr vor der Einschulung von ca. 49 % der Kinder der Studie beachtet. Diese Verinnerlichung einer festgesetzten Konvention nimmt mit jedem weiteren Erhebungszeitpunkt stetig zu. Zu Schulbeginn halten bereits 80 % der Kinder Abstände zwischen den einzelnen Wörtern ein.

Ein kleiner Teil der Kinder nutzt zu allen drei Erhebungszeitpunkten die Möglichkeit der Korrektur, wobei das Durchstreichen und neu schreiben die häufigste angewandte Form ist. Damit zeigen die Kinder an, welche weiteren Konventionen zur Schrift sie bereits für sich aufgenommen haben. Eine weitere Beobachtung betrifft die Verwendung der Schreibschrift. Hier ist zum Schulbeginn eine deutliche Steigerung abzulesen und dies lange vor der lehrplanmäßigen Einführung der Schreibschrift.

Tabelle 19: Verteilung der ergänzenden Beobachtungen bezogen auf die Schreibprodukte in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<b>Ergänzende Beobachtungen</b>	<b>1. EZP</b> n = 415	<b>2. EZP</b> n = 415	<b>3. EZP</b> n = 415
<i>weitere Wörter kombiniert aus Buchstaben des eigenen Namens</i>	3,6	0,0	0,5
<i>zeichnet zu den Inhalten der Rahmenhandlung</i>	5,8	3,6	2,9
<i>schreibt zu den Inhalten der Rahmenhandlung</i>	2,2	2,9	5,3
<i>Linieneinhaltung, schreibt auf gedachter Linie</i>	79,0	88,2	95,2
<i>Einhalten von Wortabständen (Platz, neue Zeile etc.)</i>	49,2	61,7	80,2
<i>Verwendung von Trennstrichen zwischen den Wörtern o.ä.</i>	3,1	3,9	4,1
<i>Verwendung von Korrekturmöglichkeiten</i>	2,7	2,7	3,6
<i>Verwendung von Schreibschrift</i>	1,0	1,2	8,9
<i>Schreibung von Sätzen</i>	0,0	0,2	1,7

### 5.1.4 Zusammenfassung der Befunde zu den Schreibkompetenzen und Vergleich mit anderen Forschungsergebnissen

Abschließend können die Ergebnisse zur Buchstabenkenntnis von Kindern bei Schulbeginn zu verschiedenen nationalen Studien in Beziehung gesetzt werden. Um eine methodische Vergleichbarkeit herzustellen, wurde versucht, nur auf Studien Bezug zu nehmen, deren Ergebnisse aus Aufgabenstellungen zum freien Schreiben hervorgingen<sup>57</sup> (Franzkowiak, 2002<sup>58</sup>; Hippmann, 2008; Liebers, 2011<sup>59</sup>; Martschinke et al., 2002<sup>60</sup> und Richter, 1992<sup>61</sup>).

Ausgewählte Vergleichsstudien bestätigen die hohe Anzahl von Kindern (3. EZP - 99 %), welche zu Schulbeginn mindestens einen Buchstaben schreiben (Franzkowiak, 2002 - 97,4 %; Liebers, 2011 - 94,3 %; Richter, 1992 - 98,5 %). Diese Zahlen bestätigen das Interesse und die Bereitschaft der Kinder, sich bereits vor dem Einfluss schulischer Instruktionen mit Schrift und Schreiben auseinanderzusetzen. Dass Kinder bereits vor dem Schulbeginn motiviert sind, Buchstaben zu schreiben, zeigen die Mittelwerte der aufgeschriebenen Buchstaben. Durchschnittlich schreiben die Kinder 9 Buchstaben zum Schuleintritt. Dieser Befund lässt sich stimmig zu den Ergebnissen der Vergleichsstudien (Franzkowiak, 2002 - 9,5 %; Kotzerke et al., 2013 - 13 %;

<sup>57</sup> Dennoch gab es Unterschiede in der Freiheit der Aufgabenstellung, zum Beispiel durch die Anregung den eigenen Namen zu schreiben. Diese explizite Anregung enthielt die Aufgabe der ILEA T Studie nicht.

<sup>58</sup> Die Ergebnisse von Franzkowiak (2002) beziehen sich auf acht Erhebungen vor und nach dem Schuleintritt im Rahmen des Projekts BLISS. Bliss-Symbole wurden von Charles K. Bliss entwickelt und werden bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb angewandt.

<sup>59</sup> Diese Studie von Liebers (2011) ist eine Auswertung von 800 leeren Blätter im Rahmen der Lernstandsanalyse ILeA 1.

<sup>60</sup> Die Ergebnisse von Martschinke et al. (2002) beziehen sich auf Ergebnisse aus Erhebungen in den ersten Schulwochen von ersten Klassen, im Rahmen der KILIA-Studie = Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht.

<sup>61</sup> Die Ergebnisse von Richter (1992) entstammen einer Untersuchung zu Schulbeginn im Rahmen der Dissertationsschrift „Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen“.

Liebers, 2011 - 8,8 %; Richter, 1992 - 11,5 %) in Beziehung setzen. Auch das ‚A‘ konnte in anderen Erhebungen als häufigster Buchstabe ermittelt werden (Franzkowiak, 2002; Kotzerke et al., 2013; Liebers, 2011). Eine nahezu hundertprozentige Übereinstimmung besteht zwischen den häufigsten geschriebenen Buchstaben <A>, <M>, <I>, <E>, <O>, <N>, <L>, <P> der ILEA T Studie (Kinder aus den Bundesländern Sachsen-Anhalt und Brandenburg) und den Ergebnissen der Auswertung von ILeA 1 (Liebers, 2011) (Kinder aus dem Bundesland Brandenburg). Eine Begründung könnte in der regionalen Kongruenz der Studien liegen bzw. in der Besonderheit der Namenswahl in Mitteldeutschland und Brandenburg. Es gibt Namen, die in beiden Bundesländern gleichwertig beliebt zu sein scheinen (z. B. Angelina, Anastasia, Anna).

Bezogen auf die Wortanalyse lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen. Zum dritten Zeitpunkt schreiben ca. 96 % der Kinder bereits mindestens ein Wort, bei Franzkowiak (2002) sind dies zwei Monate vor Schulbeginn 94 % der Kindergartenkinder, bei Liebers (2011) schreiben 82 % der Kinder mindestens ein Wort.

Die Annahme von May (2013: 119), dass der eigene Name als „Motor“ zum Schreiben dienen kann, bestätigt sich auch durch die Befunde der vorliegenden Studie (88 %), sowie mit den Befunden der Vergleichsstudien (Franzkowiak, 2002 - 89 %; Hippmann, 2008 - 92 %; Martschinke et al., 2002 - 94 %; Richter, 1992 - 90 %). Für die Ergebnisse beim Schreiben des eigenen Namens muss der Aspekt der Aufgabenstellung mit bedacht werden. In den genannten Vergleichsstudien wurden die Kinder explizit aufgefordert, ihren Namen zu schreiben, in der ILEA T Studie gab es keine entsprechende Aufforderung. Damit sind die Schreibungen zum eigenen Namen aus persönlichem Antrieb entstanden und die Zahl der Kinder, welche ihren Namen bereits schreiben, könnte auch etwas höher sein. Die Namenwörter <MAMA>, <PAPA>, <OMA>, <OPA> gehören auch in den Vergleichsstudien zu den Klassikern unter den geschriebenen Wörtern. Für das Schreiben eigener Wörter liegen nur aus der Studie von Liebers (2011) Vergleichsbefunde vor. Hier zeigen die Kinder der vorliegenden Forschungsarbeit mit ca. 25 % der Kinder deutlich höhere Werte (Liebers, 2011 ILeA 1 - 7,8 %).

Die dargestellten Teilergebnisse (wie z. B. Schreiben des eigenen Namens, Schreiben von mindestens einem Wort) zeigen sehr gute Ergebnisse für die Kinder der ILEA T Studie. Zum einen kann die Einführung von veränderten Bildungsplänen im Jahr 2004 in Sachsen-Anhalt und Brandenburg und die damit veränderten Rahmenbedingungen und Bildungsaufträge einen positiven Langzeiteffekt auf die empirischen Ergebnisse gehabt haben. Des Weiteren kam es in den benannten Bundesländern zur gelenkten Aufmerksamkeit der Pädagog\_innen durch die Einführung der gesetzlich verankerten Sprachstandsanalysen<sup>62</sup>. Darüber hinaus wurde durch die Auf-

---

<sup>62</sup> Für Sachsen-Anhalt wurde die Verbindlichkeit der Sprachstandsfeststellung zwischenzeitlich wieder aufgehoben.

merksamkeit auf das ILEA T Projekt die Sensibilität der Pädagog\_innen zusätzlich gelenkt und erhöht. Positive Erhebungseffekte sind durch den Längsschnittcharakter und die damit implementierte Wiederholung nicht auszuschließen.

Im Folgenden werden die Befunde zur Analyse dominierender Strategien zusammengefasst. Werden Kinder zum freien Schreiben aufgefordert, lässt sich im Nachhinein nicht immer eindeutig bestimmen, ob einzelne Buchstaben bereits als „Skelettschreibweise“ gewertet werden können und auf eine beginnende alphabetische Strategie hinweisen. Ob Kinder bereits Einsichten in die Buchstaben-Laut-Zuordnung gewinnen konnten, kann zum Beispiel aus dem häufig verschrifteten eigenen Namen nicht abgelesen werden. Viele Kinder schreiben ihren eigenen Namen als eine Art Logo bzw. als Bild auswendig (stellvertretend für andere Autoren seien genannt Augst & Dehn, 2013: 58; Scheerer-Neumann, 2015: 60). Dieses Vorgehen setzt nicht voraus, dass sie auch den einzelnen Buchstaben ihres Namens zugehörige Laute zuordnen können. Durch die zusätzlich gestellte Filteraufgabe „Schreibe die Wörter Tiger und Giraffe auf“, ist zum einen ein direkter Vergleich mit der Studie von Martschinke et al. (2002) möglich, zum anderen können erste Einsichten in orthographische Regelmäßigkeiten abgelesen und analysiert werden. Die vorliegende Arbeit (siehe Tabelle 20) zeigt Ergebnisse von Schulanfänger\_innen der KILIA-Studie (Martschinke et al., 2002) im Vergleich mit Ergebnissen der Schulanfänger\_innen der vorliegenden Stichprobe.

Die Studie von Martschinke et al. (ebd.)<sup>63</sup> bezieht sich auf Ergebnisse aus Erhebungen in den ersten Schulwochen von ersten Klassen im Zeitraum September - Oktober 2000. Die Aufgaben waren zum Teil an das Material „Rundgang durch Hörhausen“ gebunden. Die zum Vergleich herangezogenen Ergebnisse resultieren aus den Aufgaben zum Schreiben des eigenen Namens, weiterer Wörter (drei vom Kind frei gewählte Wörter), aus der Aufgabe zur Buchstabenkenntnis (Buchstaben sind vorgegeben) und aus dem Schreiben der Wörter <Tiger>, <Giraffe> (Vorlage als Bildmaterial).

In der Betrachtung der Ergebnisse fällt auf, dass die Kinder der vorliegenden Stichprobe ausgeprägte Werte für die alphabetische Stufe zeigen. Für die lexikalisch/orthographische Stufe zeigt sich bei den Kindern der KILIA-Studie eine deutliche Sensibilität für orthographische Strategien.

---

<sup>63</sup> Eine Studie im Rahmen des Kooperationsprojekts Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht = KILIA-Studie.

Tabelle 20: Verteilung dominierender Strategien beim Schreiben der Wörter <Tiger> und <Giraffe>, Tabelle in Anlehnung an Kirschhock und Martschinke (2002: 39), erweitert um die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

dominierende Strategie	3. EZP 2012 n=415 Tiger/Giraffe		dominierende Strategie	Kirschhock/Martschinke 2002 N=233 Tiger/Giraffe	
	<i>beginnend alphabetisch</i>	T, K, A G, I, Ä		3,1 2,2	<i>beginnend alphabetisch</i>
<i>alphabetisch</i>	TG, Tea, TIGR, Tia	19,0	<i>teilweise entfaltet alphabetisch</i>	TG, Tea	6,9
	GRF, Gif, Giafe	15,4	<i>Weitgehend alphabetisch</i>	GRF, Gif TIGR, Tia Giafe	2,6 4,1 7,7
<i>entfaltet alphabetisch</i>	Tikea, Diga, Tika	11,3	<i>voll entfaltet alphabetisch</i>	Tikea, Diga, Tika	9,2
	GirafÄ, Kirafe	12,0		GirafÄ, Kirafe	12,3
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	TIEGER, Tiker, Tiger	4,6	<i>lexikalisch/orthographisch</i>	TIEGER, Tiker, Tiger	6,1
	Gieraffe, Kiraffe, Giraf-fä, Giraffe	0,7		Gieraffe, Kiraffe, Giraffä Giraffe	3,0

Weitere Vergleichsdaten liefert die bereits zitierte Studie mit Schulanfängern\_innen in Brandenburg (Liebers, 2011). In der genaueren Analyse der Befunde der Schulanfänger\_innen (siehe Tabelle 21) zeigt sich, dass nur ein verschwindend geringer Anteil von Kindern (ein Prozent) Kompetenzen zeigt, die sich der präliterale-symbolischen Stufe zuordnen lassen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden von Martschinke et al. (2002), hier sind es ca. ein Prozent der Kinder, welche einer Vorstufe zugeordnet werden. Dominierende Strategien, die auf der logographemischen Stufe liegen, verwenden nur weniger als die Hälfte der Kinder der Stichprobe. Deutlich im Gegensatz dazu liegen die Ergebnisse aus der Erhebung mit Schulanfängern\_innen in Brandenburg (Liebers, 2011, ILeA 1). Hier erreichen ca. 91 % der Kinder die logographemische Stufe. Die Kinder der vorliegenden Stichprobe scheinen schneller die Phase des Reproduzierens zu überwinden, so zeigen bereits mehr als die Hälfte der Kinder, dass sie Einsichten in alphabetische Strategien und darüber hinaus gewinnen konnten.

Tabelle 21: Verteilung der dominierenden Schreibstrategien im Abgleich mit unterschiedlichen Studien, Tabelle in Anlehnung an Liebers (2011: 23) erweitert um die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

dominierende Strategie	3. EZP 2012 n=415	dominierende Strategie	Liebers 2011 N=817	Martschinke et al. 2002 N=233
<i>präliterale-symbolisch</i>	1,0	<i>Vorstufe</i>	3,8	0,9
<i>logographemisch</i>	44,3	<i>logographemisch</i>	90,7	68,2
<i>beginnend alphabetisch</i>	6,7	<i>erste Elemente alphabetisch</i>	4,3	11,5
<i>alphabetisch</i>	28,0			
<i>entfaltet alphabetisch</i>	15,2	<i>entfaltet alphabetisch</i>	0,9	13,9
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	4,8	<i>orthographisch</i>	0,2	6,4

Methodenkritisch diskutiert werden sollen die starken Ausprägungen und die scheinbar lange Verweildauer auf der Stufe der angewandten logographemischen Strategie. Eventuell ist die

Zuordnung der differenzierten Befunde zu einer Stufe zu grob. Eine differenziertere Beschreibung der gezeigten Kompetenzen wäre durch eine Unterteilung der logographemischen Stufe möglich. Um die gezeigten Kompetenzen innerhalb der logographemischen Stufe in ihrer Qualität besser differenzieren zu können, wurde im dargestellten Kategoriensystem (siehe Kapitel 4.5.5) zusätzlich zur logographemischen Stufe eine beginnende logographemische Stufe eingeführt.

Folgende Merkmalsausprägungen werden der Kategorie der beginnenden logographemischen Stufe zugeordnet:

- kritzelt und schreibt
- schreibt ausschließlich einzelne Buchstaben vermutlich aus dem Gedächtnis

Folgende Merkmalsausprägungen werden der Kategorie der logographemischen Stufe zugeordnet:

- schreibt Wörter und einzelne Buchstaben vermutlich aus dem Gedächtnis
- schreibt den eigenen Vornamen oder weitere Vornamen vermutlich aus dem Gedächtnis
- schreibt zum Beispiel eines der Wörter <Mama>; <Papa>; <Oma>; <Opa> vermutlich aus dem Gedächtnis

Diese Unterteilungen fanden auch Berücksichtigung in der Darstellung der Ergebnisse zu den erreichten Kompetenzstufen (siehe Abbildung 15; Tabelle 17 und 18). Die Ergebnisse zeigen eine Verschiebung der Kompetenzen vom Schreiben einzelner Buchstaben zum Schreiben von Wörtern mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt. Eine Zusammenfassung der angewandten Strategien der logographemischen Stufe kann zur Verknennung der im Prozess der Erhebungen erlangten Fähigkeiten des Kindes führen und als scheinbar langanhaltende Verwendung von Strategien der logographemischen Stufe fehlerhaft interpretiert werden.

Weiter konnten Befunde für ergänzende Beobachtungen vorgestellt werden (siehe Tabelle 19). So ließ sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten für einige Kinder (2,7 % - 3,6 %) die Anwendung von Korrekturmöglichkeiten nachweisen. Zu dieser Erkenntnis gelangt auch Jantzen (2010) auf der Grundlage seiner Forschungsergebnisse. Er konnte feststellen, dass Kinder bereits als Schreibanfänger aus eigenem Antrieb Möglichkeiten der Korrektur nutzen (ebd.: 132). Weiter appelliert Jantzen an die Notwendigkeit der Würdigung von Korrekturen. Dabei geht es ihm insbesondere um die Korrektur von Texten (ebd.: 138), welche durch Überarbeitung an „qualitativer Reife“ gewinnen. Die vorgestellten Ergebnisse der eigenen Forschungsarbeit belegen, dass Kinder bereits im Kindergartenalter über das Wissen um Korrekturmöglichkeiten

verfügen. Zu vermuten ist, dass positive Anregungen ihnen dabei helfen können, dieses Vorgehen beizubehalten.

## 5.2 Individuelle, familiäre und institutionelle Einflussfaktoren

### 2. Forschungsfrage:

*Welche Einflüsse haben individuelle, familiäre und institutionelle Faktoren auf das Kompetenzniveau der Schreibentwicklung?*

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die Befunde des Längsschnittdatensatzes genutzt (n = 415). Für alle nachstehenden Ergebnisse fand die Unterteilung der schriftsprachlichen Kompetenzen in sieben Stufen Anwendung, dabei wurde die logographemische Stufe nicht gesondert unterteilt.

### 5.2.1 Einflussgröße Alter

Der Datensatz der Längsschnittstudie (n = 415) wurde auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Alter und der Entwicklung der Schreibkompetenzen bezogen auf die angewandten Strategien für alle drei Erhebungszeitpunkte untersucht. Die Kohorte der Stichprobe weist folgende Altersschwankungen auf: 1. EZP: 5;0 - 6;8 Jahre, 2. EZP: 5;5 - 7;1 Jahre, 3. EZP: 5;8 - 7;6 Jahre.

Für die nachfolgend dargestellten Befunde wurde der Median für das Alter zu jedem Erhebungszeitpunkt gebildet und als Ausgangswert zur Klassierung herangezogen (siehe Tabelle 22). In der Betrachtung der Einflussgröße „Alter“ („Alter“ = unabhängige Variable) bezogen auf die erreichte Stufe („dominierende Strategie“ = abhängige Variable), lässt sich festhalten, dass ältere Kinder prozentual häufiger alphabetische Stufen erreichen. Die jüngeren Kinder eines Erhebungszeitpunktes verweilen länger auf den anfänglichen Stufen. Dies wird mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt deutlicher. Besteht zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt noch ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen der Altersgruppe und der schriftsprachlichen Entwicklungsstufe ohne nachweisbare Zusammenhänge (1. EZP Wert<sup>64</sup> = 4.676, p = .455; 2. EZP Wert = 4.592, p = .465), so ändert sich dieses Bild mit zunehmendem zeitlichen Verlauf. Beispielfhaft zeigt sich dies für die logographemische Stufe. Insbesondere zum dritten Erhebungszeitpunkt verweilen mehr Kinder der jüngeren Kohorte (49,8%) auf der logographemischen Stufe, als ältere Kinder (38,9 %). Sie erreichen gemessen an den jüngeren Kindern bereits häu-

---

<sup>64</sup> Für den abgelesenen Wert wurde für alle drei EZP der exakte Test nach Fisher gewählt, der entsprechende Signifikanzwert bezieht sich auf die Monte Carlo Signifikanz, da Zellen mit erwarteter Häufigkeit kleiner als fünf vorhanden sind.

figer alphabetische Stufen (alphabetische Stufe 31,7 %; entfaltete alphabetische Stufe 17,8 %; lexikalische orthographische Stufe 6,3 %). Zum dritten Erhebungszeitpunkt lässt sich ein Einfluss des Alters auf die erreichte Stufe der Schreibkompetenzen konstatieren (3. EZP Wert = 13.466,  $p = .016$ ).

Tabelle 22: Verteilung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit von Alter und Erhebungszeitpunkt, Alter klassiert nach dem Median, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

dominierende Strategie	1. EZP n = 415		2. EZP n = 415		3. EZP n = 415	
	< = 5;75	> = 5;76	< = 6;16	> = 6;17	< = 6;66	> = 6;67
	<i>präliteral-symbolisch</i>	14,6	11,9	2,1	4,0	1,9
<i>logographemisch</i>	69,0	67,0	69,1	60,6	49,8	38,9
<i>beginnend alphabetisch</i>	8,4	8,0	4,7	5,4	8,2	5,3
<i>alphabetisch</i>	5,5	8,0	5,8	9,4	24,2	31,7
<i>entfaltet alphabetisch</i>	2,5	4,0	17,3	18,8	12,5	17,8
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	0,0	1,1	1,0	1,8	3,4	6,3

Es zeigt sich, dass die jüngeren Kinder der Stichprobe benachteiligt sind und insbesondere zum dritten Erhebungszeitpunkt niedrigere Werte hinsichtlich ihrer Schreibkompetenzen erreichen. Mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt wenden die älteren Kinder prozentual häufiger Strategien höherer Stufen der Schreibentwicklung an. Jüngere Kinder verweilen länger auf einer Stufe, dies zeigt sich insbesondere für die logographemische Stufe.

### 5.2.2 Einflussgröße Geschlecht

Die Daten der Längsschnittstudie (n = 415) wurden auf mögliche Zusammenhänge zwischen der unabhängigen Variable Geschlecht und der maximal erreichten Stufe der Schreibentwicklung für jeden Erhebungszeitpunkt betrachtet. Dabei zeigt sich, dass nur minimale Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bezogen auf die höchste erreichte Stufe der Schreibkompetenzen pro Erhebungszeitpunkt abzulesen sind. Die Mittelwerte der dominanten Stufe der Schreibentwicklung weisen für jeden Erhebungszeitpunkt einen leichten Vorsprung zugunsten der Mädchen aus (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: Mittelwertvergleich dominierender Schreibstrategien in Abhängigkeit von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

	1. EZP n = 415		2. EZP n = 415		3. EZP n = 415	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
<i>Anzahl</i>	220	195	220	195	220	195
<i>Geschlecht</i>	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
<i>Mittelwert ± Standardabweichung</i>	3,25 ± 0,86	3,13 ± 0,92	3,84 ± 1,29	3,70 ± 1,27	4,30 ± 1,36	4,23 ± 1,26
<i>Median</i>	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0
<i>Minimum</i>	präliteralsymbolisch	präliteralsymbolisch	präliteralsymbolisch	präliteralsymbolisch	präliteralsymbolisch	präliteralsymbolisch
<i>Maximum</i>	entfaltet alphabetisch	lexikalisch/orthographisch	lexikalisch/orthographisch	lexikalisch/orthographisch	lexikalisch/orthographisch	lexikalisch/orthographisch

Wird der Einfluss des Geschlechts auf die dominante Stufe der Schreibentwicklung für jeden Erhebungszeitpunkt betrachtet, so zeigt sich ein Vorsprung zugunsten der Mädchen zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten (siehe Tabelle 24). Hier erreichen die Mädchen zum ersten Erhebungszeitpunkt für die logographemische Stufe höhere Werte (Mädchen 70,0 % - Jungen 66,2 %) auch in der Anwendung alphabetischer Strategien sind die Mädchen den Jungen ein Jahr vor Schulbeginn voraus (beginnend alphabetisch, Mädchen 9,1 % - Jungen 7,2 %; alphabetisch, Mädchen 7,3 % - Jungen 5,6 %; entfaltet alphabetisch, Mädchen 3,6 % - Jungen 2,6 %; lexikalisch/orthographisch, Mädchen 0,0 % - Jungen 1,0 %). Insgesamt erweist sich dieser Vorsprung aber als zu gering, um einen vorhandenen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht (als unabhängige Variable) und der Kompetenzstufe („dominierende Strategie“ = abhängige Variable) zu belegen (1. EZP Wert<sup>65</sup> = 7.550, p = .166). Dies bestätigt sich auch für den zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt (2. EZP Wert = 3.551, p = .628; 3. EZP Wert = 5.417; p = .370). Insbesondere zum dritten Erhebungszeitpunkt zu Schulbeginn haben die Jungen aufgeholt und erreichen gemessen an den Mädchen zum Teil höhere Werte (beginnend alphabetisch, Mädchen 5,5 % - Jungen 8,2 %; alphabetisch, Mädchen 27,3 % - Jungen 28,7 %; entfaltet alphabetisch, Mädchen 14,5 % - Jungen 15,9 %; lexikalisch/orthographisch, Mädchen 6,8 % - Jungen 2,6 %), wenn auch, wie bereits ausgewiesen, keine signifikanten Ergebnisse erreicht werden.

<sup>65</sup>Für den abgelesenen Wert wurde für alle drei EZP der exakte Test nach Fisher gewählt, der entsprechende Signifikanzwert bezieht sich auf die Monte Carlo Signifikanz, da Zellen mit erwarteter Häufigkeit kleiner als fünf vorhanden sind.

Tabelle 24: Verteilung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

dominierende Strategie	1. EZP n = 415		2. EZP n = 415		3. EZP n = 415	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
<i>präliteral-symbolisch</i>	10,0	17,4	2,3	4,1	0,9	1,0
<i>logographemisch</i>	70,0	66,2	62,7	66,7	45,0	43,6
<i>beginnend alphabetisch</i>	9,1	7,2	6,4	3,6	5,5	8,2
<i>alphabetisch</i>	7,3	5,6	7,7	7,7	27,3	28,7
<i>entfaltet alphabetisch</i>	3,6	2,6	19,5	16,4	14,5	15,9
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	0,0	1,0	1,4	1,5	6,8	2,6

Für die vorliegende Forschungsarbeit lassen sich nur geringe Unterschiede bezogen auf die Schreibkompetenzen innerhalb der angewandten Schreibstrategien zugunsten der Mädchen nachweisen. Der geringe Vorsprung zugunsten der Mädchen hebt sich mit zunehmendem Entwicklungsverlauf auf. Hier zeigt sich, dass die Jungen zu Schulbeginn ebenso wie die Mädchen gleichermaßen ihre Schreibkompetenzen innerhalb der alphabetischen Strategie verbessern konnten (Liebers & Heger, 2017). Die Mädchen wenden zu diesem Zeitpunkt bereits ausgeprägter als die Jungen lexikalisch/orthographische Strategien an.

### 5.2.3 Familiäre Einflussfaktoren

Um die Forschungsfrage über mögliche Abhängigkeiten zwischen dem Kompetenzniveau der Schreibentwicklung des Kindes und der Einstellung zu schriftsprachspezifischen Aktivitäten im Elternhaus (siehe Anhang/Elternfragebogen Frage Nr. 14.1) zu bearbeiten, konnten die Ergebnisse des ILEA T Elternfragebogens mit den Befunden der „leeren Blätter“ für den zweiten Erhebungszeitpunkt in Verbindung gesetzt werden. Die differenten Fallzahlen zu den Ergebnissen lassen sich mit den schwankenden Angaben der Befragten zu den einzelnen Fragestellungen begründen. Insgesamt standen 396 Fragebögen zur Verfügung, diesen konnten 350 Kinder für den zweiten Erhebungszeitpunkt zugeordnet werden.

#### *Elternfragebogen Frage Nr. 14.1*

„Wie wichtig sind für Sie folgende spezifische Aktivitäten in Ihrem Familienalltag?“

Die zur Verfügung stehenden Items zu dieser Fragestellung lauteten: Mein Kind in seinen Interessen fördern; neue Interessen anregen; Dinge und Ereignisse erklären; Fragen beantworten; Geschichten vorlesen; zum Erzählen, Beschreiben und Erklären anregen; gemeinsam Bücher angucken; eine Bücherei besuchen; Zeichen/Symbole entdecken und besprechen; zum Rei-

men/Silbenklatschen anregen; über Buchstaben, Wörter und Sprache sprechen; erste Buchstaben schreiben; das Alphabet zur Verfügung stellen; sprachliche PC-Lernspiele/Lernsoftware zur Verfügung stellen; sprachliche Lernmaterialien zur Verfügung stellen. Zur Beantwortung standen die Möglichkeiten wichtig, eher wichtig, weniger wichtig und unwichtig zur Verfügung. Zunächst soll eine Grafik (siehe Abbildung 16) die Einschätzungen verdeutlichen. Auffällig ist die hohe Wertigkeit, welche den Familienaktivitäten insgesamt zugesprochen wird. Besonders wichtig erscheinen den Eltern die Aktivitäten, die mit dem alltäglich natürlichen Interaktionsgeschehen, wie zum Beispiel Fragen beantworten, Dinge erklären und Interessen fördern, verbunden sind und keine besonderen Förderintentionen benötigen. Im Rahmen der Familienaktivitäten erhält das Item „Interessen“ eine höhere Wertigkeit, als in der vorangestellten Frage der Lern- und Entwicklungsanalysen. Nach diesen allgemeinen Bedürfnissen der Kinder werden die schriftsprachspezifischen Bereiche als wichtig bis eher wichtig eingeschätzt. Der Besuch der Bücherei wird mit einer Tendenz zu weniger wichtig eingeordnet, die Erklärungsmöglichkeiten für diese Wertungen sind vielfältig und mit den zur Verfügung stehenden Angaben nicht eindeutig festzulegen. Interessant erscheint auch die Einordnung der sprachlichen Lernsoftware in weniger wichtig. Hier muss der Blickwinkel auch auf das Alter der Kinder von den Befragten gelenkt werden. So scheint im Kindergarten das Lernen am Computer noch nicht im Vordergrund zu stehen.

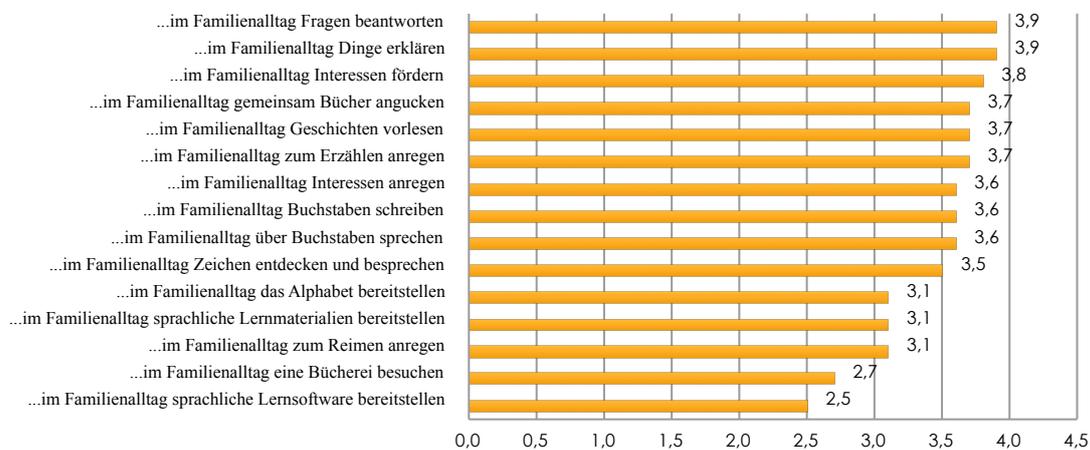


Abbildung 16: Mittelwertvergleich zur Bedeutung von Literacy bezogenen Aktivitäten im Familienalltag (Elternfragebogen: N = 350, unwichtig = 1; weniger wichtig = 2; eher wichtig = 3; wichtig = 4)

In einem nächsten Schritt wurden die Befunde auf einen möglichen Zusammenhang zwischen den schriftsprachlichen Kompetenzen und den Einstellungen der Eltern zu Literacy-bezogenen Aktivitäten geprüft. Dafür wurden Mittelwerte für alle 15 aufgeführten Literacy-spezifischen

Aktivitäten gebildet (siehe Abbildung 16) und für jedes Kind zu den Messwerten der Modellstufeneinordnung des 2. EZP<sup>66</sup> in Verbindung gesetzt. Zur Berechnung der bivariaten Korrelation kam der Korrelationskoeffizient nach Spearman zur Anwendung (Bühl, 2012: 422; siehe Tabelle 25).

Dabei sollte folgende Hypothese untersucht werden: Je höher die Einstellung zur Bedeutung von schriftsprachspezifischen Aktivitäten innerhalb der Familie ist, umso höher ist auch die jeweilige Modellstufe zu den schriftsprachlichen Kompetenzen des Kindes. Für den überwiegenden Teil der einzelnen Teilaussagen besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der dominanten Modellstufe des 2. EZP und den Ergebnissen der Literacy bezogenen Aktivitäten im Familienalltag. Dennoch fallen fünf Werte hinsichtlich ihrer Signifikanz auf. Zum einen liegt eine positive Korrelation für die Teilaussagen: „...im Familienalltag gemeinsam Bücher anschauen“ ( $r_{sp} = .178$ ;  $p = .008$ ); „...im Familienalltag Geschichten vorlesen“ ( $r_{sp} = .149$ ;  $p = .025$ ) und „...im Familienalltag eine Bücherei besuchen“ ( $r_{sp} = .133$ ;  $p = .049$ ) vor. Es liegt die Interpretation nahe, je positiver die Einstellung der Eltern zum gemeinsamen Anschauen von Büchern, dem Vorlesen von Geschichten und dem Besuch einer Bücherei, also dem Zugang zu einer Auswahl an Büchern, umso mehr werden Literacy-Kompetenzen unterstützt. Zum anderen fällt eine negative Korrelation für die Teilaussagen: „...im Familienalltag sprachliche PC-Lernspiele/Lernsoftware bereitstellen“ ( $r_{sp} = -.194$ ;  $p = .004$ ) und „...im Familienalltag sprachliche Lernmaterialien bereitstellen“ ( $r_{sp} = -.129$ ;  $p = .045$ ) auf. Die negativen Korrelationen können so interpretiert werden, dass das Vorhandensein von sprachlicher Lernsoftware Auswirkungen auf die Schreibkompetenzen hat oder aber auch, dass Eltern ihren Kindern bei Problemen eher Lernsoftware bereitstellen. Interessant ist auch die negative Korrelation für die Teilaussage zur Bereitstellung von sprachlichen Lernmaterialien, eine Interpretation liegt eher für einen positiven Wirkzusammenhang nahe.

---

<sup>66</sup> Der Elternfragebogen wurde zum Zeitpunkt des zweiten Erhebungszeitpunktes eingesetzt, damit begründet sich die Einbeziehung der Befunde der zweiten Erhebung.

Tabelle 25: Korrelation zwischen den Einstellungen zu Literacy bezogenen Aktivitäten im Familienalltag und der dominierenden Schreibstrategie des 2. EZP

Mittelwert Literacy-Aktivitäten	dominante Stufe des 2. EZP		
	N	r <sub>SP</sub>	p
<i>...im Familienalltag die Interessen fördern</i>	225	-.056	.406
<i>...im Familienalltag die Interessen anregen</i>	223	.002	.979
<i>...im Familienalltag Dinge erklären</i>	226	.027	.683
<i>...im Familienalltag Fragen beantworten</i>	226	.089	.185
<i>...im Familienalltag Geschichten vorlesen</i>	<b>224</b>	<b>.149</b>	<b>.025</b>
<i>...im Familienalltag zum Erzählen anregen</i>	224	.022	.746
<i>...im Familienalltag gemeinsam Bücher angucken</i>	<b>222</b>	<b>.178</b>	<b>.008</b>
<i>...im Familienalltag eine Bücherei besuchen</i>	<b>221</b>	<b>.133</b>	<b>.049</b>
<i>...im Familienalltag Zeichen entdecken und besprechen</i>	221	-.080	.234
<i>...im Familienalltag zum Reimen anregen</i>	221	-.001	.993
<i>...im Familienalltag über Buchstaben sprechen</i>	225	.007	.912
<i>...im Familienalltag Buchstaben schreiben</i>	225	-.030	.654
<i>...im Familienalltag das Alphabet bereitstellen</i>	220	.013	.850
<i>...im Familienalltag sprachliche PC-Lernspiele/Lernsoftware bereitstellen</i>	<b>222</b>	<b>-.194</b>	<b>.004</b>
<i>...im Familienalltag sprachliche Lernmaterialien bereitstellen</i>	<b>223</b>	<b>-.129</b>	<b>.045</b>

#### 5.2.4 Institutionelle Einflussfaktoren

Weitere Auswertungen erfolgten im Hinblick auf mögliche Zusammenhänge zwischen der Kompetenzentwicklung der Kinder im Schreiben und unterschiedlichen institutionellen, insbesondere konzeptionellen Besonderheiten (Schule in Deutschland versus Basisstufe in der Schweiz). Dazu konnte auf das kontrastive Beispiel der Basisstufenklassen aus dem Kanton Luzern zurückgegriffen werden, in welchem ebenfalls die Erhebungsinstrumente der ILEA T Diagnostik eingesetzt wurden. In den Basisstufenklassen der Schweiz sind die Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule miteinander verknüpft. Die vorliegende Stichprobe wurde mit Kindern der Basisstufenklassen in der Zentralschweiz gewonnen. Dieses Klassenkonstrukt verbindet Kindergartenkinder und Schulkinder der ersten und zweiten Jahrgangsstufe der Grundschule im gemeinsamen Lernen (Moser & Bayer, 2010: 9).

Zur Auswertung standen insgesamt 161 Kinder (zum ersten EZP = 98 Kinder und zum zweiten EZP = 63 Kinder) aus der Schweiz zur Verfügung. Die Zusammenfassung der beiden Erhebungszeitpunkte ermöglicht eine größere Stichprobenanzahl der schweizer Kinder. Die vorliegende differierende Altersspanne zwischen den beiden Stichproben (Deutschland 5;7 - 7;6 und Schweiz 4;6 - 8;3) wurde gemessen an der Altersspanne der deutschen Kinder ausgerichtet, um eine Vergleichbarkeit herzustellen. Damit konnten 112 Kinder aus der Schweiz einbezogen werden. Verglichen wurden diese Ergebnisse mit den Befunden aus dem dritten Erhebungszeitpunkt der Stichprobe der Längsschnittdaten aus Deutschland (n = 415). Da sich zu diesem Zeit-

punkt auch die deutschen Kinder unter schulischen Einflüssen befanden und eine annähernde Vergleichbarkeit gegeben war.

In der Betrachtung der Gegenüberstellung einzelner Variablen aus dem Bereich „Buchstaben und Wörter schreiben“ im Ländervergleich erreichen die Kinder ähnliche Werte beim Schreiben von mindestens einem Wort und dem Schreiben des eigenen Namens (siehe Tabelle 26). Insgesamt schreiben die Kinder aus der Basisstufenklasse im Mittel ein bis zwei Buchstaben und ein Wort mehr, als die Kinder aus Deutschland (siehe Tabelle 27). Es besteht ein Unterschied zwischen den beiden Ländern (unabhängige Variable), bezogen auf die Buchstabenkenntnis („Buchstaben schreiben“, Wert<sup>67</sup> = 52.046, p = .000) und das Schreiben von Wörtern („Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen“, Wert = 32.338, p = .022).

Tabelle 26: Verteilung der Anzahl geschriebener Buchstaben und Wörter in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<i>Buchstaben/Wörter schreiben</i>	<b>Basisstufen Schweiz</b>	<b>Schulkinder Deutschland</b>
	1. EZP/2. EZP n = 112	3. EZP n = 415
<i>keine Buchstaben</i>	0,9	1,0
<i>1 bis 6 Buchstaben</i>	18,8	23,8
<i>7 bis 10 Buchstaben</i>	25,9	44,1
<i>kein Wort</i>	1,8	3,9
<i>mindestens ein Wort und mehr eigener Vorname</i>	98,2	96,1
<i>eigener Vor- und Zuname</i>	83,9	88,0
	7,1	2,4

Tabelle 27: Mittelwertvergleich zur Anzahl geschriebener Buchstaben und Wörter in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz

<i>Buchstaben/Wörter schreiben</i>	<b>Basisstufen Schweiz</b>	<b>Schulkinder Deutschland</b>
	1. EZP/2. EZP n = 112	3. EZP n = 415
<i>Gesamt</i>		
<i>Buchstaben schreiben</i>	10,91 ± 4,15	9,09 ± 3,66
<i>Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)</i>	(0-20)	(0-26)
<i>Buchstaben schreiben Quartile (25./75. Perzentil)</i>	7/14	6/11
<i>Gesamt</i>		
<i>Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen</i>	5,73 ± 3,95	4,96 ± 3,42
<i>Mittelwert ± Standardabweichung (Spannweite)</i>	(0-19)	(0-28)

Unter Einbeziehung der ergänzenden Beobachtungen kann ein fokussierter Blick auf das qualitative Herangehen an die Schreibaufgabe gerichtet werden. Dabei zeigen sich Unterschiede in der Art und Weise der Ausführung, welche damit die Qualität bestimmen (siehe Tabelle 28).

<sup>67</sup> Für den abgelesenen Wert wurde der exakte Test nach Fisher gewählt, der entsprechende Signifikanzwert bezieht sich auf die Monte Carlo Signifikanz, da Zellen mit erwarteter Häufigkeit kleiner als fünf vorhanden sind.

Die Kinder aus den Basisstufenklassen nutzen den vor der Schreibaufgabe erhaltenen Impuls aus der Geschichte des diagnostischen Lesebuches (siehe Kapitel 3.2) und beziehen sich mit ihren Schreibungen auf Figuren und Inhalte des Gehörten (22,3 %), die Kinder aus Deutschland nutzen diese Möglichkeit weniger (5,3 %). Weitere Unterschiede finden sich auch für die Verwendung von Korrekturen (Schweiz 8,0 % - Deutschland 3,6 %) und für das Schreiben von Sätzen (Schweiz 10,7 % - Deutschland 1,7 %).

Tabelle 28: Verteilung der ergänzenden Beobachtungen bezogen auf die Schreibprodukte in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<b>Ergänzende Beobachtungen</b>	<b>Basisstufen Schweiz</b> 1. EZP/2. EZP n = 112	<b>Schulkinder Deutschland</b> 3. EZP n = 415
<i>schreibt zu den Inhalten der Geschichte</i>	22,3	5,3
<i>verwendet Möglichkeiten der Korrektur</i>	8,0	3,6
<i>schreibt Sätze</i>	10,7	1,7
<i>Einhalten von Wortabständen (Platz lassen, neue Zeile, u. a)</i>	82,1	80,2

In der Gegenüberstellung von Kindern aus der Basisstufenklasse in der Schweiz und Schulanfänger\_innen aus Deutschland zeigen sich auf dem Kompetenzniveau der logographemischen Stufe für beide Länder ähnliche Werte (siehe Tabelle 29). Ca. 36 - 44 % der Kinder operieren auf dem Niveau der logographemischen Stufe, die anderen ca. 56 - 64 % verteilen sich jeweils auf alphabetische Stufen bzw. auf die lexikalisch/orthographische Stufe. Hinsichtlich der Kompetenzen der entfalteten alphabetischen Strategie und dem damit verbundenen, weitgehend vollständigen Verschriftlichen lautgetreuer Wörter, ist das Verhältnis nahezu ausgeglichen. Bemerkenswert ist der hohe Anteil von 25 % der schweizer Kinder, welche bereits auf der Stufe der lexikalisch/orthographischen Strategie agieren. Die deutschen Schulanfänger\_innen erreichen hier nur Werte um fünf Prozent.

Tabelle 29: Verteilung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<b>dominierende Strategie</b>	<b>Basisstufen Schweiz</b> 1. EZP/2. EZP n = 112	<b>Schulkinder Deutschland</b> 3. EZP n = 415
<i>präliteral-symbolisch</i>	0,9	1,0
<i>logographemisch</i>	36,6	44,3
<i>beginnend alphabetisch</i>	1,8	6,7
<i>alphabetisch</i>	17,0	28,0
<i>entfaltet alphabetisch</i>	18,8	15,2
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	25,0	4,8

Die Mittelwerte zu den dominierenden Strategien bestätigen die vorab berichteten Werte über ausgeprägtere Schreibkompetenzen der schweizer Kinder im Vergleich zur deutschen Stichprobe (siehe Tabelle 30).

Tabelle 30: Mittelwertvergleich der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz

Stufe	Basisstufen Schweiz 1. EZP/2. EZP n = 112	Schulkinder Deutschland 3. EZP n = 415
<i>Mittelwert Kompetenzstufe ± Standardabweichung (Spannweite)</i>	4,91 ± 1,66 (2-7)	4,27 ± 1,31 (2-7)

Insgesamt weisen die gezeigten Ergebnisse zu den dominierenden Schreibstrategien auf Auswirkungen von institutionell-konzeptionellen Einflüssen (Wert<sup>68</sup> = 41.703;  $p = .000$ ) zwischen den beiden Ländern hin. Für weiterführende Tests erweist sich die Stichprobe der Basisstufenklassen aus der Schweiz in der Gegenüberstellung zur deutschen Stichprobe als zu gering. Daher liegt der Fokus der Auswertung in der deskriptiven Statistik und betrachtet gezielt die ergänzenden Beobachtungen und qualitativen Beschreibungen.

### 5.2.5 Zusammenfassung der Befunde hinsichtlich individueller, familiärer und institutioneller Einflussfaktoren

Einen Teilaspekt der Forschungsfrage nach individuellen Einflussfaktoren bildet die Frage nach dem Einfluss des Alters auf die individuelle Schreibentwicklung. Im Vergleich zu den jüngeren Kindern erreichen die älteren Kinder schneller Strategiestufen, welche auf die Anwendung alphabetischer Strategien hinweisen. Die Ergebnisse dieser Studie können den Einfluss des Lebensalters auf die Schreibkompetenzen zu Schulbeginn bestätigen. Die im Kapitel 2.5.2 benannte Studie von Gold et al. (2012) deckt sich mit den Befunden der vorliegenden Forschungsarbeit. Beide Arbeiten ergänzen sich hinsichtlich der betrachteten Altersgruppen. Konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf das letzte Kindergartenjahr und die ersten Monate des Schulbeginns, so knüpfen die Befunde von Gold et al. (ebd.) im zeitlichen Verlauf an und erheben die schriftsprachlichen Befunde von Kindern zum Ende der ersten Klasse bis zum dritten Schuljahr. In Betrachtung beider Forschungsstudien zeigt sich ein Jahr vor Schulbeginn kein Einfluss des Lebensalters auf die jeweilige zugewiesene Stufe des Schriftspracherwerbs. Signifikant ist dieser Zusammenhang zu Schulbeginn und über die ersten zwei Schuljahre hinweg, danach hebt sich der Einfluss des Lebensalters auf die schriftsprachliche Entwicklung auf.

Ein weiterer Teilaspekt zu individuellen Einflussfaktoren liegt in der Frage nach dem Einfluss des Geschlechts auf die individuelle Schreibentwicklung. Für die vorliegende Forschungsarbeit zeigt sich, dass sich anfängliche Unterschiede zugunsten der Mädchen mit Schulbeginn aufheben. Sind die Geschlechterunterschiede ein Jahr und auch ein halbes Jahr vor Schulbeginn noch

<sup>68</sup> Für den abgelesenen Wert wurde der exakte Test nach Fisher gewählt, der entsprechende Signifikanzwert bezieht sich auf die Monte Carlo Signifikanz, da Zellen mit erwarteter Häufigkeit kleiner als fünf vorhanden sind.

deutlich, so nähern sich beide Geschlechter hinsichtlich ihrer Schreibkompetenzen zum Schulanfang überwiegend an.

Ausgehend von den Forschungsdaten der ILEA T Studie konnten weitere Variablen früher Literalität auf einen möglichen Einfluss des Geschlechts hin untersucht werden (Liebers & Heger, 2017: 195). Diese Variablen beziehen sich auf den Umgang mit Büchern, die Funktion von Symbolen, die Zeichenfunktion von Schrift, das Alphabetwissen und auf erstes Lesen und Schreiben. Es zeigt sich, dass die Jungen im Deuten von Symbolen/Ikonen und im Erkennen von Ganzwörtern einen Vorsprung gegenüber den Mädchen aufweisen (ebd.) und damit kontextbezogene Informationen deuten können, während die Mädchen bereits ein Jahr vor der Einschulung häufiger Buchstaben und Wörter schreiben als die Jungen (siehe Kapitel 5.1.1 und Kapitel 5.1.2). Allein der Vorsprung der Mädchen beim Wörter schreiben bis zu mehr als einem Wort sagt noch nichts über die angewandten Stadien (siehe Tabelle 24). Diese erscheinen in der vorliegenden Studie mit Schulbeginn größtenteils in einem ausgeglichenen Verhältnis. Signifikante Unterschiede lassen sich statistisch nicht nachweisen. Hier wären weitere Forschungen aussichtsreich, um frühe Literacy-Zugänge im Fokus des Geschlechteraspekts zu betrachten.

Die untersuchte Fragestellung zu einer möglichen unmittelbaren Auswirkung familiärer Einflussfaktoren, insbesondere von Einstellungen der Eltern zu Literacy-begünstigenden Aktivitäten im Familienalltag auf die gezeigten schriftsprachlichen Kompetenzen des Kindes brachten für den überwiegenden Teil der vorformulierten Literacy-Aktivitäten keine empirisch nachweisbaren gestützten Befunde. Eltern zeigen sich unabhängig von dem ermittelten Kompetenzniveau der Schreibentwicklung gleichermaßen interessiert darin, die Interessen ihrer Kinder zu fördern, ihnen zuzuhören und schriftsprachspezifischen Aktivitäten im Familienalltag Bedeutung einzuräumen. Dennoch können bedeutende Aussagen mit der vorliegenden Studie empirisch belegt werden. Es finden sich Zusammenhänge zwischen den Literacy-Aktivitäten „gemeinsam Bücher anschauen“, „Geschichten vorlesen“, „eine Bücherei besuchen“, „sprachliche PC-Lernspiele/Lernsoftware bereitstellen“ und „sprachliche Lernmaterialien bereitstellen“. Kinder, deren Eltern zum Anschauen von Büchern, zum Vorlesen von Geschichten und dem Besuch einer Bücherei eine positive Einstellung haben, konnten ausgeprägtere Schreibkompetenzen zeigen. Eine zweite interessante Aussage betrifft den negativen Zusammenhang zwischen Schreibkompetenzen und positiver Einstellung der Eltern zu sprachlicher Lernsoftware und sprachlichen Lernmaterialien. Anzumerken ist, dass der Begriff der sprachlichen Lernmaterialien im Fragebogen nicht näher erläutert wurde, dies kann auch zu Missverständnissen führen. Hier wäre ein weiterer Forschungsansatz denkbar, welcher in der vorliegenden Arbeit nur ange-

rissen werden konnte, aber eine Vielzahl neuer Fragen zu Einflüssen auf die frühe Literacy-Sozialisation aufwirft (Richter-Greupner, 2016).

Zunächst müssen auch diese zwei interessanten Effekte vorsichtig interpretiert werden, da der Elternfragebogen die Einstellungen der Eltern zu Literacy-Aktivitäten erfasst, nicht aber die tatsächlich in der Familie durchgeführten Literacy-Aktivitäten. Über ähnliche Erfahrungen mit Elternfragebögen berichtet auch May (2013: 117). Die Beantwortung im Sinne sozialer Erwünschtheit ist nicht auszuschließen.

Weiter lässt sich der Einfluss institutioneller Konzepte am Beispiel der Basisstufenklassen in der Schweiz nachweisen und in Ansätzen erklären. In der Gegenüberstellung der Befunde zwischen den Schulanfängern\_innen aus Sachsen-Anhalt sowie Brandenburg und den Schulkindern aus der Schweiz finden sich bei den schweizer Schulkindern zum einen deutlich häufigere Anwendungen der lexikalisch/orthographischen Strategien, zum anderen liegen für die ergänzenden Beobachtungen Befunde vor, welche auf ein unterschiedliches qualitatives Herangehen verweisen. Die Kinder der Basisstufen schreiben im Gegensatz zu den deutschen Kindern häufiger zu den Inhalten der Geschichte, verwenden vermehrt die Möglichkeit der Korrektur und zahlreicher das Schreiben von Sätzen. Anhaltspunkte für Erklärungen könnten im Konzept der Basisstufenklassen in der Schweiz liegen, welches Kinder im Vergleich zu Deutschland früher (mit Beginn des vierten Lebensjahres) im Rahmen der Basisstufe in eine Literacy-anregungsreiche Umgebung einbindet. Daraus ergibt sich eine zeitlich längere individuelle Form der Auseinandersetzung mit Schrift und Schriftkultur für das einzelne Kind und somit eine schrittweise Annäherung an domänenspezifische Kompetenzen. Das Konzept, Kindergartenkinder bereits zum Zeitpunkt der letzten zwei Kindergartenjahre in einem veränderten Rahmen mit leicht zugänglichen Lernerfahrungen in schulnahen Domänen wie Mathematik, Lesen und Schreiben lernen zu lassen, scheint erfolgreich. Der Schlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung im Längsschnitt der Grund- und Basisstufen bestätigt größere Lernfortschritte für die Bereiche Lesen, Wortschatz und Schreiben (Moser & Bayer, 2010: 37ff.). In der Gegenüberstellung zu schweizer Kindergartenkindern, welche nach dem Kindergarten die Primarschule besuchen, hebt sich dieser Vorsprung zum Ende der vierten Klasse wieder auf und für die benannten Bereiche zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mehr (ebd.: 37). Das könnte übertragen auf die vorliegende Studie bedeuten, das bessere Abschneiden der schweizer Kinder ist dem Erhebungszeitpunkt geschuldet. Zum Zeitpunkt der Erhebung hatten die Kinder der Basisstufenklassen bereits intensivere und gezieltere Unterweisungen zu den Kulturtechniken erhalten, welche den deutschen Schulanfängern\_innen aus dem Modell des klassischen Kindergartens noch fehlten.

### 5.3 Zusammenhänge zwischen der Lese- und Schreibentwicklung

#### 3. Forschungsfrage:

*Inwieweit lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzniveau der Schreibentwicklung und dem Kompetenzniveau der Leseentwicklung nachweisen?*

Unter Zugriff auf die Befunde aus dem Forschungsprojekt ILEA T zum Kompetenzniveau der Leseentwicklung, können für 415 Kinder der Längsschnittanalyse Aussagen über mögliche Abhängigkeiten zwischen dem Kompetenzniveau der Schreibentwicklung und dem Kompetenzniveau der Leseentwicklung zu allen drei Erhebungszeitpunkten getroffen werden. Die Daten zeigen Ergebnisse einer Gruppe von 415 Kindern, 12 Monate vor Schuleintritt, 6 Monate vor Schulbeginn und zu Schulbeginn. Die Befunde sind ebenso wie das „leere Blatt“ dem Stufenmodell zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen zu zuordnen.

#### 5.3.1 Gegenüberstellung der Lese- und Schreibentwicklung

Insgesamt zeigt sich für alle drei Erhebungszeitpunkte eine Leseentwicklung, welche schneller voranschreitet als die Entwicklung des Schreibens (siehe Tabelle 31). Innerhalb der Erhebungszeitpunkte zeigt sich für die Lesekompetenzen insbesondere bei der beginnenden alphabetischen Strategie ein Vorsprung in der Anwendungshäufigkeit (1. EZP Schreiben 8,2 % - Lesen 25,1 %; 2. EZP Schreiben 5,1 % - Lesen 36,4 %; 3. EZP Schreiben 6,7 % - Lesen 37,6 %).

Zunächst lässt sich ein Zusammenhang innerhalb der Entwicklung des Lesens (Wert<sup>69</sup> = 285.382;  $p = .000$ ) und der Entwicklung des Schreibens (Wert = 223.870;  $p = .000$ ) mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt im Längsschnitt der vorliegenden Forschungsarbeit für den Faktor Zeit aufzeigen.

Der nachfolgende Schritt befasst sich mit einem möglichen Zusammenhang in der Entwicklung zwischen der Lese- und Schreibentwicklung. Daher wurde eine bivariate Korrelation zwischen der Lese- und Schreibentwicklung berechnet. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman nimmt mit jedem Erhebungszeitpunkt bezogen auf die Lese- und Schreibkompetenzen deutlich zu (Modellstufe 1. EZP,  $r_{sp} = .440$ ,  $p = .000$ ; Modellstufe 2. EZP  $r_{sp} = .512$ ,  $p = .000$ ; Modellstufe 3. EZP  $r_{sp} = .624$ ,  $p = .000$ ).

Die positive Zunahme des Korrelationskoeffizienten deutet auf einen zunächst mäßigen (erster Erhebungszeitpunkt), dann aber deutlichen Zusammenhang (zweiter und dritter Erhebungszeitpunkt) zwischen den Entwicklungen der Lese- und Schreibkompetenzen hin.

---

<sup>69</sup> Für den abgelesenen Wert wurde der exakte Test nach Fisher gewählt, der entsprechende Signifikanzwert bezieht sich auf die Monte Carlo Signifikanz, da Zellen mit erwarteter Häufigkeit kleiner als fünf vorhanden sind.

Tabelle 31: Verteilung der dominierenden Schreibstrategien im Vergleich der Lese- und Schreibentwicklung in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

dominierende Strategie	1. EZP n = 415		2. EZP n = 415		3. EZP n = 415	
	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen
<i>basal</i>	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>präliteral-symbolisch</i>	13,5	5,5	3,1	1,9	1,0	0,0
<i>logographemisch</i>	68,2	62,7	64,6	45,5	44,3	20,7
<i>beginnend alphabetisch</i>	8,2	25,1	5,1	36,4	6,7	37,6
<i>alphabetisch</i>	6,5	5,3	7,7	13,5	28,0	29,9
<i>entfaltet alphabetisch</i>	3,1	0,2	18,1	1,4	15,2	8,9
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	0,5	0,0	1,4	1,2	4,8	2,9

Die Mittelwerte bestätigen die schneller voranschreitende Entwicklung der Lesekompetenzen zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten. Die höheren Mittelwerte zur dominierenden Strategie im Lesen bleiben konstant über alle drei Erhebungszeitpunkte (siehe Tabelle 32).

Tabelle 32: Mittelwerte zu den dominierenden Schreibstrategien im Vergleich der Lese- und Schreibentwicklung in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt

dominierende Strategie	1. EZP n = 415		2. EZP n = 415		3. EZP n = 415	
	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen
<i>Mittelwert der Kompetenzstufen</i>	3,18	3,28	3,46	3,70	4,26	4,35
<i>± Standardabweichung</i>	± 0,89	± 0,71	± 0,98	± 0,86	± 1,31	± 1,00
<i>(Spannweite)</i>	(2-7)	(1-6)	(2-7)	(2-7)	(2-7)	(3-7)

Zur genaueren Bestimmung der Aufteilung zwischen negativen und positiven Rängen sowie Bindungen wurde der Wilcoxon Paarvergleich genutzt (Bühl, 2012: 388). Zunächst liegt die Betrachtung auf den Bindungen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt liegen für die Hälfte aller Kinder Bindungen vor, die Kompetenzniveaus der Schreibentwicklung und die der Leseentwicklung sind gleichwertig (siehe Tabelle 33). Mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt nehmen die Bindungen ab. Parallel dazu kommt mehr Dynamik in die Schreibentwicklung, diese nimmt bis zum Schulbeginn deutlich zu (1. EZP,  $Z(69) = -2.384^{70}$ ,  $p = .017$ ; 2. EZP  $Z(63) = -5.397$ ,  $p = .000$ ; 3. EZP  $Z(112) = -1.855$ ,  $p = .064$ ). Die ersten beiden Erhebungszeitpunkte verweisen auf eine schnellere Entwicklung der Lesekompetenzen, zu Schulbeginn nähern sich die Schreibkompetenzen an.

<sup>70</sup> Der angegebene Wert bezieht sich auf die positiven Ränge.

Tabelle 33: Verteilung der Rangentwicklung zum Verhältnis zwischen Lesen und Schreiben in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt

<b>dominierende Strategie/ Schreiben-Lesen</b>	<b>1. EZP</b> n = 415	<b>2. EZP</b> n = 415	<b>3.EZP</b> n = 415
<i>Schreiben &lt; Lesen (negative Ränge)</i>	120 (29,1 %)	149 (35,8 %)	140 (33,7 %)
<i>Schreiben &gt; Lesen (positive Ränge)</i>	69 (15,6 %)	63 (15,2 %)	112 (26,9 %)
<i>Schreiben = Lesen (Bindungen)</i>	226 (55,3 %)	203 (49,0 %)	163 (39,4 %)

### 5.3.2 Zusammenfassung der Befunde zu den Zusammenhängen zwischen der Lese- und Schreibentwicklung

Der deutschsprachige Forschungsstand zeigt ausgewiesene Ergebnisse zum Lesen und Schreiben in jeweils separaten Studien. Die Erhebungen der ILEA T Studie ermöglichten durch die miteinander verbundene Diagnostik zum Lesen und Schreiben die Vergleichbarkeit der beiden Teilkompetenzen. Die dabei gewonnenen, maßgeblichen Erkenntnisse weisen auf eine zunächst schnellere Leseentwicklung hin, welche sich zu Schulbeginn nahezu aufhebt. Zu diesem Zeitpunkt nähern sich die Häufigkeiten der Schreibkompetenzen den Lesekompetenzen an. Auch Shanahan (2016) bestätigt, dass der Erwerb der Lese- und Schreibkompetenzen nicht symmetrisch verlaufen muss, wohl aber in einem Bedingungsgefüge steht (ebd.: 198). In der Vermittlung der beiden Kompetenzen sprach sich Shanahan zunächst für eine zeitgleiche Instruktion aus (ebd.), inzwischen belegen Längsschnittstudien die vorrangige Leseunterweisung als effizienteren Ansatz (Ahmed, Wagner & Lopez, 2014). Die Ergebnisse dieser Forschungsstudie scheinen diesen Ansatz zu bestätigen.

### 5.4 Verlaufstypen der Längsschnittanalyse

4. Forschungsfrage:

*Inwieweit sind im Längsschnitt unterschiedliche Verlaufstypen<sup>71</sup> der Kompetenzentwicklung des Schreibens rekonstruierbar?*

Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfrage konnten die Ergebnisse des Längsschnittdatensatzes (n = 415) genutzt werden. Zur differenzierten Beschreibung kam der Wilcoxon-Test für nichtparametrische Stichproben als paarweiser Test zwischen jeweils zwei Stichproben zur Anwendung.

---

<sup>71</sup> Wie bereits in der Einleitung beschrieben, bezieht sich der hier verwendete Begriff der „Verlaufstypen“ nicht auf den in der Ethnographischen Forschung angewandten Begriff der Verlaufstypen.

#### 5.4.1 Entwicklung der Schreibkompetenzen zwischen den Erhebungszeitpunkten

In einem ersten Schritt wird der Wissenszuwachs zwischen den Erhebungszeitpunkten für die dominierende Kompetenzstufe, mit einem Signifikanztest überprüft.

Dafür fand der Friedmann Test für mehr als zwei abhängige Stichproben Anwendung (Bühl, 2012: 398). Dieser weist auf eine Zunahme der Schreibkompetenzen mit fortschreitendem Erhebungszeitpunkt hin (Friedmann-Test:  $\chi^2(2) = 320.039$ ,  $p = .000$ ,  $n = 415$ ). Die im Friedmann-Test gebildeten Ränge entwickeln sich vom 1. EZP = 1.56 zum 2. EZP = 2.00 bis zum Rangwert für den 3. EZP = 2.43.

Um einzelne Entwicklungen zwischen zwei Zeitpunkten dezidiert darzustellen, wurde der Wilcoxon Test angewandt (Bühl, 2012: 388). Auch der Wilcoxon Test weist auf einen Zusammenhang zwischen den Schreibkompetenzen und den fortschreitenden Erhebungszeitpunkten hin (Wilcoxon Test: 1. EZP zum 2. EZP,  $Z(17) = -9.436^{72}$ ,  $p = .000$ ; 2. EZP zum 3. EZP,  $Z(10) = -9.494$ ,  $p = .000$ ; 1. EZP zum 3. EZP,  $Z(7) = -13.277$ ,  $p = .000$ ).

In dem Entwicklungszeitraum zwischen einem Jahr und einem halben Jahr vor der Einschulung lässt sich für 35 % der Kinder ( $n = 146$ ) eine positive Entwicklung im Sinne eines Anstiegs innerhalb der Kompetenzstufen beschreiben (siehe Tabelle 34). Für zwei Drittel der Kinder ( $n = 252$ ) ist eine gleichbleibende Stufe abzulesen. Bei nur vier Prozent der Kinder werden negative Ränge ausgewiesen. Hier war die gezeigte Kompetenzstufe zum zweiten Erhebungszeitpunkt niedriger als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Der Vergleich zwischen dem Entwicklungszeitraum von einem halben Jahr vor der Einschulung bis zu Schulbeginn zeigt keine gravierenden Veränderungen innerhalb der Rangentwicklung. Die deutlichsten Entwicklungen lassen sich beim Vergleich zwischen dem ersten und dem dritten Erhebungszeitpunkt feststellen. Für knapp 60 % der Kinder ( $n = 242$ ) lassen sich zu Schulbeginn Entwicklungen im Sinne einer Verbesserung nachweisen. Insgesamt kann bei der Betrachtung der Verdopplung der absoluten Häufigkeiten von einer sichtbaren Zunahme der positiven Ränge und damit einer Aufwärtsentwicklung gesprochen werden. Eine gleichbleibende Stufenzuordnung wurde für 40 % der Kinder ( $n = 166$ ) ausgewiesen. Für ca. zwei Prozent der Kinder ( $n = 7$ ) war die gezeigte Kompetenzstufe zum dritten Erhebungszeitpunkt niedriger als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Bei genauer Betrachtung der „leeren Blätter“ ergeben sich folgende Erklärungsmöglichkeiten. Für drei Fälle zeigt sich eine Entwicklung von der logographemischen Stufe bzw. beginnend alphabetischen Stufe zur präliterale-symbolischen Stufe. In diesen Fällen zeichnen die Kinder im dritten Erhebungszeitpunkt ausschließlich und zeigen keine Schreibungen. Zwei Kinder schreiben zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur den eigenen Namen, sodass keine weiteren Schreibungen

---

<sup>72</sup> Der angegebene Wert bezieht sich auf die negativen Ränge.

für Schlussfolgerungen zur Verfügung stehen. Zwei Kinder schreiben eigene Wörter zum ersten Zeitpunkt weitgehend vollständig, zum dritten Zeitpunkt enthalten ihre Wörter Auslassungen und Verwechslungen. In beiden Fällen kam es nicht zum Einsatz des Kontrollwortes und somit konnte die Aufgabenstellung des freien Schreibens nicht alle Fähigkeiten der Kinder für die kurze Sequenz des „leeren Blattes“ aufzeigen. Insgesamt gesehen ergibt sich ein Aufwärtstrend für die positiven Ränge, es kommt zur Reduzierung der Bindungen und die ohnehin verschwindend geringe Anzahl an negativen Entwicklungen mindert sich mit dem dritten Erhebungszeitpunkt noch weiter.

Tabelle 34: Verteilung der Rangentwicklung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt

<i>Veränderung der dominierenden Strategie</i> <i>n = 415</i>	<b>Verbesserung</b> (Positive Ränge)	<b>Verschlechterung</b> (Negative Ränge)	<b>keine Veränderung</b> (Bindungen)
<i>Veränderungen vom 1. zum 2. EZP</i>	146 (35,2 %)	17 (4,1 %)	252 (60,7 %)
<i>Veränderungen vom 2. zum 3. EZP</i>	135 (32,5 %)	10 (2,4 %)	270 (65,0 %)
<i>Veränderungen vom 1. zum 3. EZP</i>	242 (58,3 %)	7 (1,6 %)	166 (40,0%)

Bei der differenzierten Betrachtung der Stufenentwicklung entfällt die häufigste Art der Bindung auf die logographemische Stufe (siehe Tabelle 35). Wenn eine gleichbleibende Entwicklung für das „leere Blatt“ abzulesen ist, dann fällt dies in den Bereich der Kompetenzen, die der logographemischen Stufe zuzuordnen sind. Die positive Entwicklung der Ränge im Sinne eines Anstiegs ist sehr vielfältig und für die absoluten Häufigkeiten stark gestreut. Für einen Anstieg der gezeigten Kompetenzen über die nachfolgende Stufe hinaus, zeigt sich mit zunehmendem Erhebungszeitpunkt eine Aufwärtsentwicklung. Sind es im Vergleich vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt weniger als ein Drittel der Kinder, welche die übernächste Stufe erreichen, so sind es im Vergleich zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt und auch zwischen dem ersten und dritten Erhebungszeitpunkt, bereits knapp zwei Drittel der Kinder, die ein oder mehr Stufen überspringen (siehe Tabelle 36/37).

5 Entwicklung der Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule: Ergebnisdarstellung der quantitativen Analyse - Teilstudie 1

Tabelle 35: Entwicklung der dominierenden Strategien vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<i>Entwicklung der dominierenden Strategie vom 1. zum 2. EZP</i>						
<i>n = 415</i>						
<i>Ausgangsstufe</i>	<i>Verbesserung (Positive Ränge)</i>		<i>Verschlechterung (Negative Ränge)</i>		<i>keine Veränderung (Bindungen)</i>	
<i>präliteralsymbolisch</i>	präliteralsymbol. zu logographemisch	10,4			präliteralsymbol. zu präliteralsymbol.	2,2
	präliteralsymbol. zu entf. alphabetisch	1,0		-		
<i>logographemisch</i>	logographemisch zu beg. alphabetisch	1,9	logographemisch zu präliteralsymbol.	1,0	logographemisch zu logographemisch	51,8
	logographemisch zu alphabetisch	4,1				
	logographemisch zu entfaltet alphabetisch	9,2				
	logographemisch zu lexikalisch/orthographisch	0,2				
<i>beginnend alphabetisch</i>	beg. alphabetisch zu alphabetisch	1,7	beg. alphabetisch zu logographemisch	1,2	beg. alphabetisch zu beg. alphabetisch	2,9
	beg. alphabetisch zu entfaltet alphabetisch	1,9				
	beg. alphabetisch zu lexikalisch/orthographisch	0,5				
<i>alphabetisch</i>	alphabetisch zu entfaltet alphabetisch	4,1	alphabetisch zu logographemisch	0,7	alphabetisch zu alphabetisch	1,4
			alphabetisch zu beg. alphabetisch	0,2		
<i>entfaltet alphabetisch</i>	entfaltet alphabetisch zu lexikalisch/orthographisch	0,2	entfaltet alphabetisch zu logographemisch	0,5	entfaltet alphabetisch zu entfaltet alphabetisch	1,9
			entfaltet alphabetisch zu alphabetisch	0,5		
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	-		-		lexikalisch orthographisch zu lexikalisch/orthographisch	0,5

Tabelle 36: Entwicklung der Strategien in der Längsschnittanalyse vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt, Angaben in Prozent

*Entwicklung der dominierenden Strategie vom 2. zum 3. EZP*  
*n = 415*

<i>Ausgangsstufe</i>	<i>Verbesserung (Positive Ränge)</i>	<i>Verschlechterung (Negative Ränge)</i>		<i>keine Veränderung (Bindungen)</i>	
<i>präliteralsymbolisch</i>	präliteralsymbol. zu logographemisch	2,9			
	präliteralsymbol. zu alphabetisch	0,2	-	-	
<i>logographemisch</i>	logographemisch zu beg. alphabetisch	4,1	logographemisch zu präliteralsymbol.	0,7	logographemisch zu logographemisch 40,7
	logographemisch zu alphabetisch	19,0			
<i>beginnend alphabetisch</i>	beg. alphabetisch zu alphabetisch	2,4	beg. alphabetisch zu präliteralsymbol.	0,2	beg. alphabetisch zu beg. alphabetisch 2,4
<i>alphabetisch</i>	alphabetisch zu entfaltet alphabetisch	4,6	alphabetisch zu logographemisch	0,7	alphabetisch zu alphabetisch 5,3
	alphabetisch zu lexikalisch/orthographisch	1,9	alphabetisch zu beg. alphabetisch	0,2	
<i>entfaltet alphabetisch</i>	entfaltet alphabetisch zu lexikalisch/orthographisch	3,1			entfaltet alphabetisch zu entfaltet alphabetisch 14,9
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	-		lexikalisch/orthographisch zu alphabetisch	0,2	lexikalisch orthographisch zu lexikalisch/orthographisch 1,0
			lexikalisch/orthographisch zu entfaltet alphabetisch	0,2	

Tabelle 37: Entwicklung der dominierenden Strategien vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

*Entwicklung der dominierenden Strategie vom 1. zum 3. EZP*  
n = 415

<i>Ausgangsstufe</i>	<i>Verbesserung (Positive Ränge)</i>	<i>Verschlechterung (Negative Ränge)</i>		<i>keine Veränderung (Bindungen)</i>	
<i>präliteralsymbolisch</i>	präliteralsymbol. zu logographemisch	10,1		präliteralsymbol. zu präliteralsymbol.	0,2
	präliteralsymbol. zu beg. alphabetisch	0,2			
	präliteralsymbol. zu alphabetisch	1,9			
	präliteralsymbol. zu entfaltet alphabetisch	1,0			
<i>logographemisch</i>	logographemisch zu beg. alphabetisch	4,3	logographemisch zu präliteralsymbol.	0,5	logographemisch zu logographemisch
	logographemisch zu alphabetisch	20,2			
	logographemisch zu entfaltet alphabetisch	8,7			
	logographemisch zu lexikalisch/orthographisch	0,7			
<i>beginnend alphabetisch</i>	beg. alphabetisch zu alphabetisch	3,1	beg. alphabetisch zu präliteralsymbol.	0,2	beg. alphabetisch zu beg. alphabetisch
	beg. alphabetisch zu entfaltet alphabetisch	1,7			
	beg. alphabetisch zu lexikalisch/orthographisch	1,0			
<i>alphabetische Stufe</i>	alphabetisch zu entfaltet alphabetisch	2,6	alphabetisch zu logographemisch	0,2	alphabetisch zu alphabetisch
	alphabetisch zu lexikalisch/orthographisch	1,4			
<i>entfaltet alphabetisch</i>	entfaltet alphabetisch zu lexikalisch/orthographisch	1,2	entfaltet alphabetisch zu logographemisch	0,2	entfaltet alphabetisch zu entfaltet alphabetisch
			entfaltet alphabetisch zu alphabetisch	0,5	
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	-			lexikalisch/orthographisch zu lexikalisch/orthographisch	0,5

#### 5.4.2 Herausbildung der empirisch gewonnenen Verlaufstypen

Die Verlaufstypen ergeben sich, wenn die auf das einzelne Kind bezogenen Daten zur Schreibentwicklung und die sich daraus ergebenden Stufenzuordnungen vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt zunächst bestimmt und anschließend aufeinander bezogen werden. Die Veränderung bzw. die Konstanz der Stadienstufen kennzeichnen den Verlauf und ergeben den jeweiligen Verlaufstyp. Dabei beschreibt der Begriff Verlauf die Entwicklung der Stadienstufen zwischen den drei Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 38: Entwicklungsverläufe der Längsschnittanalyse sowie daraus abgeleitete Verlaufstypen, Angaben der Häufigkeiten in Prozent

<i>Stufenentwicklung vom 1. zum 3. EZP</i> <i>n = 415</i>	<i>Stufen</i>	<i>Kinder</i>	<i>Gesamt</i>	<i>Verlaufstyp</i>
<i>Relative Konstanz der Schreibkompetenzen auf der präliterale-symbolischen Stufe oder auf der logographemischen Stufe</i>	2 zu 2	0,2	<b>33,9</b>	<b>2</b>
	3 zu 3	33,7		
<i>Erweiterung der Schreibkompetenzen von der präliterale-symbolischen Stufe zur logographemischen Stufe</i>	2 zu 3	10,1	<b>10,1</b>	<b>4</b>
	2 zu 4	0,2		
	3 zu 4	4,3		
<i>Erweiterung der Schreibkompetenzen durch Verwendung bzw. Zunahme der alphabetischen Strategien</i>	3 zu 5	20,2	<b>34,7</b>	<b>1</b>
	4 zu 5	3,1		
	4 zu 6	1,7		
	5 zu 6	2,6		
	5 zu 7	1,4		
<i>Progressive Zunahme der Schreibkompetenzen (Anstieg um mindestens drei Kompetenzstufen)</i>	6 zu 7	1,2	<b>13,3</b>	<b>3</b>
	2 zu 5	1,9		
	2 zu 6	1,0		
	3 zu 6	8,7		
<i>Relative Konstanz der Schreibkompetenzen innerhalb alphabetischer Strategien</i>	3 zu 7	0,7	<b>5,8</b>	<b>5</b>
	4 zu 7	1,0		
	4 zu 4	2,2		
	5 zu 5	1,9		
<i>keine auswertbare Entwicklung der Schreibkompetenzen</i>	6 zu 6	1,2	<b>1,6</b>	<b>-</b>
	7 zu 7	0,5		
	6 zu 5	0,5		
	6 zu 3	0,2		
	5 zu 3	0,2		
	4 zu 2	0,2		
	3 zu 2	0,5		

Die in Tabelle 38 gekennzeichneten Verläufe lassen sich als Verlaufstypen der Schreibkompetenzen im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule interpretieren, denen jeweils fünf unterschiedlich große Teilstichproben zugeordnet werden können.

Die größte Teilstichprobe wird durch 34,7 % der Kinder gebildet, welche den Zugang zur Schrift für sich als Entwicklungsaufgabe entdeckt haben. Sie präsentieren den **ersten Verlaufstyp**: *Erweiterung der Schreibkompetenzen durch Verwendung bzw. Zunahme der alphabetischen Strategien*. Diese Kindergruppe zeichnet sich durch den Wechsel der Aneignungszugänge innerhalb des Verlaufs über drei Erhebungszeitpunkte aus. Ausprägungen der Entwicklungsver-

läufe dieser Gruppe umfassen zum einen Kinder, die ausgehend von der präliterale-symbolischen bzw. von der logographemischen Stufe zur Anwendung alphabetischer Strategien kommen. Zum anderen beinhaltet diese Gruppe Entwicklungsverläufe, bei welchen die Kinder bereits ein Jahr vor Schulbeginn alphabetische Strategien anwenden und jene bis zum Schulbeginn weiter ausbauen. Gemeinsam ist den Kindern dieser Gruppe die Entfaltung ihrer Schreibkompetenzen durch die Verwendung alphabetischer Strategien, die alle Kinder dieser Gruppe mit Schulbeginn anwenden.

Eine zweite große Gruppe von 33,9% der Kinder, die an der Längsschnittstudie teilgenommen haben, weist konstante Ergebnisse auf anfänglichem Niveau auf. Sie bildet den **zweiten Verlaufstyp**: *Relative Konstanz der Schreibkompetenzen auf der präliterale-symbolischen Stufe oder auf der logographemischen Stufe*. Damit sind Bindungen auf der präliterale-symbolischen Stufe und auf der logographemischen Stufe erfasst. Auffallend ist der sehr hohe Anteil von Kindern, die über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg konstant Kompetenzen der logographemischen Stufe zeigen. Auch diese Befunde sprechen für eine Unterteilung der logographemischen Stufe, wie sie bereits in den qualitativen Beschreibungen (siehe Kapitel 4.5.3 und 4.5.4) vorgenommen wurde.

Eine Gruppe von 13,3 % der Kinder bildet den **dritten Verlaufstyp**: *progressive Zunahme der Schreibkompetenz*. Ihre Ergebnisse zeigen durchgehend sprunghaft ansteigende Entwicklungen, die mindestens drei Kompetenzstufen umfassen. Interessant ist an dieser Gruppe -ähnlich dem ersten Verlaufstyp- der unterschiedliche Ausgangspunkt (Anwendung der präliterale-symbolischen bzw. der logographemischen Stufe und alphabetischer Strategien), der die Kinder dennoch zur fortgeschrittenen Anwendung alphabetischer Strategien kommen lässt. Dieser dritte Verlaufstyp könnte auch als Untergruppe des ersten Verlaufstyps beschrieben werden.

Weiterhin lässt sich anhand der Daten eine vierte Gruppe ermitteln. 10,1 % der Kinder im Längsschnitt zeigen Entwicklungszuwächse von der präliterale-symbolischen Stufe zur logographemischen Stufe. Sie bilden den **vierten Verlaufstyp**: *Erweiterung der Schreibkompetenzen von der präliterale-symbolischen Stufe zur logographemischen Stufe*. Diese Kinder zeigen in ihrer Entwicklung über alle drei Erhebungszeitpunkte Zuwächse auf anfänglichem Niveau.

Die zahlenmäßig kleinste Gruppe mit 5,8 % wird von Kindern gebildet, welche zunehmende Entwicklungen von Kompetenzen mit alphabetischen Strategien zeigen. Sie stellen den **fünften Verlaufstyp** dar: *Relative Konstanz der Schreibkompetenzen durch alphabetische Strategien*. Die Befunde umfassen Bindungen innerhalb der beginnenden alphabetischen Stufe, der alphabetischen Stufe, der entfaltenen alphabetischen Stufe sowie der lexikalisch/orthographischen Stufe. Diese Kinder zeigen in ihrer Entwicklung über alle drei Erhebungszeitpunkte konstante

Befunde der ermittelten Schreibkompetenz, sodass die Stufenzuordnungen über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg beständig verlaufen.

Der Entwicklungsverlauf *keine auswertbare Entwicklung der Schreibkompetenzen* lässt sich mit den quantitativen Befunden aufgrund seiner geringen Häufigkeit nicht als eigenständiger Verlaufstyp fassen. Mit 1,6 % nehmen Entwicklungen der Schreibkompetenzen mit scheinbar stagnierenden Tendenzen in der Gegenüberstellung der Befunde ein Jahr vor der Einschulung und zu Schulbeginn einen sehr geringen Anteil ein. Hier zeigen sich Entwicklungen in nicht linearen Verläufen. Die geringen Ausprägungen repräsentieren keinen eigenen Verlaufstyp. Ein Blick auf die Tabelle 38 zeigt, dass Kinder, für die sich keine Entwicklungsdynamik dokumentieren lässt, zur ersten Erhebung überwiegend Schreibkompetenzen mit alphabetischen Strategien zeigen (entspricht 1,1 % der Stichprobe). Dieses hohe Einstiegsniveau ein Jahr vor der Einschulung wurde zum dritten Erhebungszeitpunkt nicht dokumentiert. Für diesen Befund gibt es keine schlüssige Erklärung, so dass in diesen Einzelfällen von Erhebungsfehlern oder auch von Grenzen der freien Schreibaufgabe ausgegangen werden muss. Kinder, für die keine dokumentierte Entwicklungsdynamik der Schreibkompetenzen vorliegt, weichen häufig auf die Möglichkeit von Zeichnungen aus. In der Bildinterpretation spricht Billmann-Mahecha (2005) von Gefahren der Fehlannahmen, die darin liegen, dass vorhandene „komplexe Zeichenschemata“ nicht durchgängig abgebildet werden (ebd.: 441). So malte ein Kind am selben Tag zwei Darstellungen eines Menschen mit qualitativ unterschiedlich ausgeprägten Detaildarstellungen. Ähnlich der Bildinterpretation können auch in der Interpretation der Schreibergebnisse Fehlannahmen vorkommen. Zu bedenken ist, dass verschiedene Einflüsse die Erhebungssituation bestimmen (momentanes Interesse des Kindes, tagesaktuell psychische und physische Verfassung, Kontakt zwischen Kind und Erheber\_in, u. v. m.). Dennoch sei an dieser Stelle auch auf die Einschätzung von Barkow (2013) in ihrer Längsschnittanalyse hingewiesen, welche konstatiert: „Wenn sich bei Kindern nach einem beachtlichen Zeitraum von 8 Monaten keine Veränderung in der Darstellungsweise ergibt, kann diese Stagnation durchaus als Indiz für einen Förderbedarf gewertet werden [...]. (ebd.: 98).

Im Blick auf die vorliegenden empirischen Ergebnisse in Form von Schreibprodukten lässt sich kein Prototyp für eine rückläufige Entwicklung vorstellen, vielmehr wären für eine solche Einschätzung weitere Zugänge zum Kind in Form von Gesprächen und weiteren Schreibprodukten notwendig.

### 5.4.3 Zusammenfassung der Befunde zur Herausbildung von Verlaufstypen

Die Befunde der Längsschnittanalyse ermöglichen die Beschreibung von Verläufen innerhalb der Erhebungszeitpunkte. Die quantitative Bearbeitung des Materials gestattet die Herausarbeitung von Verlaufstypen. Auffallend sind die beiden in ihrer Ausprägung gleichermaßen starken Gruppen *Relative Konstanz der Schreibkompetenzen auf der präliteral-symbolischen Stufe oder auf der logographemischen Stufe* und *Erweiterung der Schreibkompetenzen durch Verwendung bzw. Zunahme der alphabetischen Strategien*. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, ausgehend von der Anwendung logographemischer Strategien, dass ein Teil der Kinder (33,7 %) diese Kompetenz im letzten Kindergartenjahr konstant weiter ausbaut. Eine weitere größere Gruppe der Kinder (20,2 %) kann alphabetische Strategien erwerben. Beide Gruppen befinden sich ein Jahr vor Schulbeginn in der gleichen Ausgangslage und können ihre erreichten Kompetenzen unterschiedlich nutzen. Auch eine Teilgruppe von Kindern (8,7 %), welche sich durch eine *progressive Zunahme der Schreibkompetenzen* auszeichnet, wendet ein Jahr vor Schulbeginn überwiegend logographemische Strategien an und gelangt innerhalb des Jahres bis zur Anwendung entfalteter alphabetischer Strategien.

Eine Erörterung und Annäherung an mögliche Einflussfaktoren, welche schriftsprachspezifische Aktivitäten anregen und fördern, wird im nachfolgenden Kapitel der Einzelfallcollagen aufgezeigt.

## **6 Einzelfallcollagen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule im Kontext - Teilstudie 2**

Mithilfe der Einzelfallcollagen sollen die Befunde der quantitativen Analyse fallbezogen konkretisiert werden. Dabei geht der Blick stärker in die Tiefe. Als Collagen erheben die Falldarstellungen nicht den Anspruch, streng kontrolliert an Forschungsmethoden ausgerichtet zu sein. Vielmehr sind Daten unterschiedlicher Genese zusammengeführt, welche Entwicklungsverläufe in ihrer einzelfallbezogenen Konstellation ohne Wirkzusammenhänge beschreiben.

In den „leeren Blättern“ wird deutlich, dass Kinder höchst unterschiedlich auf die an sie gerichtete standardisierte Schreibaufgabe reagieren. Sie kritzeln, sie schreiben erste Buchstaben und Wörter aus dem Gedächtnis, sie schreiben eigene Wörter, sie zeichnen, sie kombinieren Schrift und Zeichnung als „Gesamtwerk“, sie beschriften die Zeichnung mit dem eigenen Namen. Rau (2009: 96) begründet die Vorliebe der Kinder für die Schreibung des eigenen Namens mit der „magischen Qualität“ (ebd.) und der Funktion Besitztümer zu kennzeichnen.

Die individuelle Antwort der Kinder auf die Schreibaufgabe bezieht sich nicht nur auf Schrift, sondern enthält je nach Zugang des Kindes auch gestalterische Elemente (siehe Kapitel 2.2.3). Das Hauptanliegen dieser Forschungsarbeit ist, Schreiben im Verlauf aufzuzeigen, damit kann auf detaillierte ikonische Zugänge verzichtet werden. Für die Zeichnungen in den Schreibprodukten wird die Einteilung von Balakrishnan et al. (2012) verwendet. Da diese Typeneinteilung auf die Kinderzeichnung sowie auf die Kommunikation der Kinder im Entstehungs- und Deutungsprozess Bezug nimmt, ist die Anwendung der Typeneinteilung auf die vorliegenden Schreibprodukte ohne Zugriff auf Kommunikation mit dem Kind als Hypothese zu werten.

Die Einzelfallbeispiele entstammen dem Längsschnittdatensatz. Somit stehen Ergebnisse zu den „leeren Blättern“ aus drei Erhebungen zur Verfügung. Die Einzelfallcollagen vereinen Interpretationen der Schreibergebnisse der „leeren Blätter“, die Ergebnisse der ILEA T Lesediagnostik und Kontextinformationen aus verschiedenen Fragebögen der ILEA T Erhebungsstudie (nähere Beschreibung der Fragebögen siehe Kapitel 3.1). Dabei stehen für die fünf ausführlich dargestellten Einzelfälle individuell unterschiedliche Kontextinformationen zur Verfügung. Bei der Auswahl der Einzelfälle hatte die Präsentation des Entwicklungsverlaufes gegenüber der Vollständigkeit der Kontextinformation Vorrang. Allen Collagen gemeinsam sind Informationen aus dem Ergebnisbogen zur ILEA T Lesediagnostik, Informationen aus dem Fragebogen an Eltern und Informationen aus dem Fragebogen an Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen. Variabel konnte für einzelne Collagen auf Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen der

Kindertageseinrichtungen und auf Informationen aus dem Fragebogen an Erheber\_innen zurückgegriffen werden.

In den Einzelfallcollagen wird die Bedeutsamkeit der familiären und institutionellen Kontexte herausgearbeitet. Zu den schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder werden die Einstellungen der Eltern zur Literacy Förderung innerhalb der Familie, zur Kooperation zwischen den drei Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindertageseinrichtung, Schule), zur Bedeutsamkeit von Lern- und Entwicklungsanalysen und zum sozioökonomischen Index der Familie untereinander in Beziehung gesetzt (siehe Kapitel 6). Dieser Aspekt ist vor allem vor dem Hintergrund des derzeitigen Diskurses interessant, welcher davon ausgeht, dass Kinder aus Elternhäusern mit geringen sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen in ihren Ausgangsbedingungen zum Schulbeginn und darüber hinaus langfristig benachteiligt werden (Heilig, 2014: 263; Liebers, 2016: 31).

Ferner wird dargestellt, inwieweit die einzelnen Kindertageseinrichtungen Literacy bezogene Konzepte im Kindergartenalltag aufgreifen und inwieweit Kooperationen zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule im Umfeld bestehen. Wird diese Kooperation zwischen den Institutionen zusammen mit den Eltern als gemeinsame Aufgabe verstanden, ist dies als konstruktiver Prozess zu bezeichnen (Griebel & Niesel, 2011). Die Einzelfallcollagen verdeutlichen die praktische Umsetzung der idealtypischen Vorstellung von Kooperation wie sie in ILEA T (Geiling et al., 2015: 5) oder in BiKS (Faust 2013) zu finden ist. Notwendig wird diese Kooperation, um Lernentwicklungsanalysen institutionsübergreifend durchzuführen und das bereits vorhandene diagnostische Wissen zum einzelnen Kind von dem/der Erzieher\_in an den/die zukünftige Lehrer\_in weiterzugeben. Gleichzeitig könnte damit vermieden werden, dass Lehrer\_innen aufgrund fehlender Vorinformationen den Schulanfänger\_innen in den ersten Schulwochen quasi „blind“ gegenüber stehen (Faust, 2012: 19). Desweiteren haben die Einstellungen von Pädagog\_innen erhebliche Auswirkungen auf die praktische Arbeit und „Einstellungen [erweisen sich] als einigermaßen effektiv für die Vorhersage von Verhalten“ (Haddock & Maio, 2014: 228). Auch Kunter und Pohlmann (2015) unterstützen diese Aussage zu Überzeugungen von Pädagog\_innen in Bezug auf domänenspezifische Förderung. „Zahlreiche Befunde belegen, dass Überzeugungen eine bedeutsame Rolle für ihr Handeln spielen können“ (ebd.: 268). Daher sind die herausgearbeiteten Einstellungen zu Lern- und Entwicklungsanalysen sowie die benannten Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in den Einzelfallcollagen von Relevanz für die praktische Arbeit. Für die Förderung und Informationsweitergabe wird in den Fragebögen eine Unterscheidung zwischen den einzelnen Bereichen aufgelistet. Unter dem Aspekt der Schriftsprache zählen zu den proximalen Kompetenzen die schriftsprachlichen

und mathematischen Kompetenzen. Die körperliche und emotionale Gesamtsituation wird unter den distalen Kompetenzen erfasst.

Eingebettet in den familiären und institutionellen Kontext werden in den nachfolgenden Beispielen der Einzelfallcollagen kindliche Herangehensweisen an standardisierte Schreibaufgaben im Längsschnittdesign herausgearbeitet.

## 6.1 Einzelfallcollage von Emily

Für den ersten Verlaufstyp kann auf zwei Beispiele zurückgegriffen werden. Beide Kinder besuchen die gleiche Kindertageseinrichtung in einer Großstadt. Die daraus resultierende institutionelle Rahmung wird im zweiten Beispiel unter dem Einfluss des zweisprachigen Aufwachsens dargestellt.

Erstes Beispiel für den ersten Verlaufstyp - Erweiterung der Schreibkompetenzen durch die Verwendung bzw. Zunahme alphabetischer Strategien.

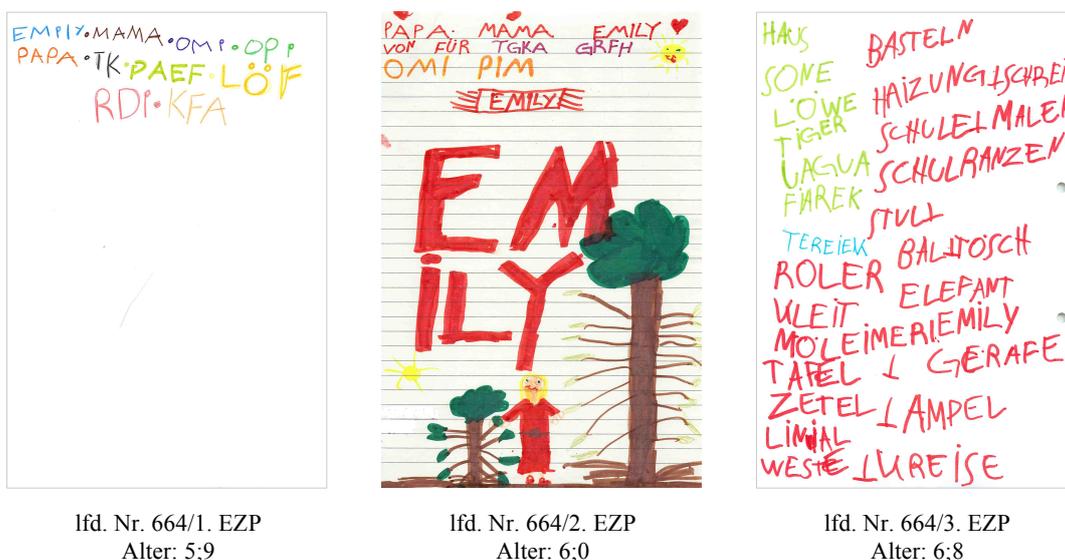


Abbildung 17: „leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als erstes Beispiel für den ersten Verlaufstyp

### Beschreibung der Schreibkompetenzen

Die Schreibaufgabe: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“ wurde im Oktober 2011 im Rahmen der ILEA T Literacy Erhebungen an Emily gestellt. Sie beantwortet den Arbeitsauftrag ausschließlich mit Schreibungen (siehe Abbildung 17, 1. E.Z.P.). Dafür nutzt sie das obere Drittel des Blattes. Insgesamt erscheinen die geschriebenen Wörter verteilt auf drei gedachten Zeilen. Wortabstände markiert Emily mit ausgemalten kleinen Kreisen. Zur Abtrennung der Wörter nutzt sie zusätzlich die farbige Absetzung. Dafür schreibt sie jedes Wort in einer anderen Buntstiftfarbe. Ein Jahr vor der Einschulung schreibt das Mädchen zehn unterschiedliche Wörter überwiegend in großen Druckbuchstaben. Auffällig ist das „i“, hier wird der „i-Punkt“ sehr nah an der senkrechten Linie platziert und bekommt damit eine eigene Form. Neben Namenwörtern werden bereits mehrere „eigene Wörter“ in der „Skelettschreibweise“ geschrieben. So schreibt Emily zum Beispiel <LÖF> für Löwe; <KFA> für Käfer und

<RDi> vermutlich für Rudi. An Emily wird die zusätzliche Schreibaufgabe mit den Kontrollwörtern „Tiger“ und „Giraffe“ zu allen drei Erhebungszeitpunkten gestellt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt schreibt sie die Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen als <TK> und <GAEF>, dabei erscheint das <G> gespiegelt.

Im Februar 2012 wiederholt sich im Rahmen der Erhebung der Arbeitsauftrag zur Schreibaufgabe. Erneut schreibt Emily Namenwörter und „eigene Wörter“ (siehe Abbildung 17, 2. EZP). Insgesamt sind es elf Wörter. Davon stehen abermals zehn Wörter im oberen Drittel auf dem Blatt und erinnern in ihrer Anordnung stark an das Schreibprodukt der ersten Erhebung. Auch inhaltlich finden sich Übereinstimmungen zur ersten Erhebung; darunter fällt der eigene Name <EMILY> und die Wörter <PAPA>, <MAMA> und <OMI>. Neu hinzugekommen sind die Wörter <PIM>, <VON> und <FÜR>. Die zusätzlichen Wörter „Tiger“ und „Giraffe“ wurden mit Auslassungen und Schreibungen der eigenen Artikulation, als <TGKA> und <GRFH> geschrieben. Neu ist die Einhaltung von Wortabständen in konventioneller Form, d. h. dass Emily Wörter durch Abstände markiert, ohne zusätzliche Punkte zu setzen. Ein weiteres Element, welches sich nur zum zweiten Erhebungszeitpunkt findet, ist eine Zeichnung am unteren Rand des Bildes. Nachträglich lässt sich nicht konstatieren, ob die Schrift oder die Zeichnung zuerst erstellt wurde.

Zur dritten Erhebung im Oktober 2012 ist Emily bereits einige Wochen im schulischen Kontext involviert, dies zeigt sich deutlich in der Bearbeitung der Schreibaufgabe (siehe Abbildung 17, 3. EZP). Sie schreibt 28 Wörter. Bis auf den eigenen Namen sind dies ausschließlich „eigene Wörter“. Darunter eine Vielzahl anspruchsvoller Wörter, wie zum Beispiel <FiAREK> (Viereck); <HAiZUNG> (Heizung); <LiNiAL> (Linial); <MÖLEIMER> (Mülleimer). Auch Weiterentwicklungen einzelner Wörter sind zu beobachten. Zur ersten Erhebung schreibt Emily das Wort <LÖF>, mit Schulbeginn verändert sich die Schreibung und sie schreibt orthographisch korrekt das Wort <LÖWE>. Die Kontrollwörter ‚Tiger‘ und ‚Giraffe‘ schreibt das Mädchen als <TiGER> und <GERAFE> auf. Zur Realisierung der Wortabstände nutzt Emily drei verschiedene Möglichkeiten. Im Einzelnen sind dies die Nutzung einer neuen Zeile, Platz zwischen den einzelnen Wörtern und ein gesondertes Zeichen, welches an ein umgedrehtes „T“ erinnert. Alle Wörter werden überwiegend in großen Druckbuchstaben geschrieben. Eine Ausnahme bildet, wie bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt, der kleine Buchstabe „i“. Die geschriebenen Wörter nehmen überwiegend Bezug auf den Kontext Klassenraum, dabei schreibt Emily Gegenstände auf, die sich im Raum befinden und für sie als Schreibimpulse dienen.

### **Zusätzliche Kontextinformationen**

- ***Informationen aus dem Ergebnisbogen zur Erhebung mit dem diagnostischen Lesebuch***

Emily zeigt sich zu allen drei Zeitpunkten mit dem Medium „Buch“ vertraut. Sie hält das Buch korrekt und blättert im Buch von vorn nach hinten. Das Mädchen berichtet, zu Hause eigene Bücher zu besitzen. Emily ist zum ersten Erhebungszeitpunkt in der Lage, konventionelle Symbole, zum Beispiel Krankenhaus zu benennen. Weitere konventionelle Symbole kommen ein halbes Jahr später hinzu (z. B. das Symbol für Postauto). Erste Wörter, wie zum Beispiel /Zoo/, /Taxi/ und /Mama/ werden ganzheitlich erkannt und benannt. Zu Schulbeginn kann sie Texte im diagnostischen Lesebuch fließend lesen. Ein Jahr vor Schulbeginn erkennt sie Buchstaben und Wörter. Den eigenen Namen erliest sie zu allen drei Erhebungszeitpunkten ganzheitlich. Ergänzend beobachtet werden zu allen drei Erhebungszeitpunkten eine „korrekte Stifthaltung“, die von „links nach rechts verlaufende“ Schreib- und Leserichtung und die Nutzung der rechten Hand beim Schreiben.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Eltern***

#### *Allgemeiner familiärer Kontext*

Der Elternfragebogen wird von der Mutter des Kindes ausgefüllt. Emily wächst als Einzelkind bei ihrer alleinerziehenden Mutter auf (entspricht 20,9 % der Stichprobe, dies bezieht sich auf das Merkmal alleinerziehend). Für den Kindesvater wird ein Migrationshintergrund angegeben (entspricht 0,7 % der Stichprobe), nähere Angaben liegen nicht vor. Als weitere Sprache in der Familie wird Englisch aufgeführt<sup>73</sup>. Die Kindertageseinrichtung besucht Emily an jedem Wochentag für 6-8 Stunden. Als Auswahlkriterium für die Wahl der besuchten Kindertageseinrichtung wird die Nähe zum Wohnort angegeben. Emily besucht eigenfinanzierte Angebote der Musikschule und des Sportvereins. Für Emily ist die reguläre Einschulung geplant.

#### *Weitergabe von Informationen und Dokumentationen*

Dem Fragebogen ist zu entnehmen, dass sich die Mutter nicht ausreichend zum Konzept der Übergangsgestaltung der Kindertageseinrichtung informiert fühlt. Zugleich merkt sie an, nicht ausreichend in diese Prozesse einbezogen zu werden. Spezielle Angebote von der zukünftigen Schule sowie gemeinsame Angebote und Aktivitäten von der Kindertageseinrichtung und der Schule werden verneint. Zur Vorbereitung auf den Übergang empfiehlt die Kindertageseinrichtung der Familie keine Materialien in Form von Ratgebern. Ebenso werden Hilfeinrichtungen für eventuell auftretende Probleme nicht explizit benannt. Zum Vorhandensein von Dokumenta-

---

<sup>73</sup> Auf wen sich diese Angabe bezieht, kann aus den Antworten nicht abgeleitet werden.

tionen zur Gestaltung des Übergangs in den Einrichtungen macht die Mutter keine Angaben im Fragebogen.

Die Weitergabe von Informationen zum aktuellen Entwicklungsstand durch die Erzieherin an die Eltern wird als „wichtig“ eingeschätzt. Grundlegend wird die Weitergabe von Informationen zum Kind durch die Kindertageseinrichtung an die Schule befürwortet (entspricht 83,3 % der Stichprobe). Von dieser Befürwortung ausgenommen sind die Informationen zur körperlichen Entwicklung für alle aufgeführten Indikatoren der proximalen und distalen Kompetenzbereiche (Erläuterung der Begriffe, siehe Kapitel 6). Die Frage „Wie wichtig ist es für Sie, dass Sie selbst, die Erzieherin oder die zukünftige Lehrerin über die folgenden Aspekte der Entwicklung Ihres Kindes informiert sind?“ wird mit der Zuschreibung der Verantwortlichkeit an alle drei Instanzen beantwortet. Ausnahmen bestehen für die Interessen des Kindes. Hier wird die Kenntnis für die Erzieherin als „eher wichtig“, für die Lehrerin als „weniger wichtig“ und für sich selbst, als Mutter, als „wichtig“ eingeschätzt. Auch die Kenntnis über die schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen werden für die Erzieherin nur mit „eher wichtig“ eingeschätzt, wohingegen diese Kenntnisse für die Familie und die Lehrerin als „wichtig“ eingeschätzt werden.

#### *Einsatz von Lern- und Entwicklungsanalysen*

Lern- und Entwicklungsanalysen in der Kindertageseinrichtung werden von der Mutter für die Bereiche körperliche Entwicklung und Sprachentwicklung als „wichtig“ eingeschätzt, wohingegen weitere Bereiche, die die sozialen, emotionalen, schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen betreffen, mit „eher wichtig“ und die Information zu den derzeitigen Interessen mit „weniger wichtig“ eingeschätzt wurden. Lern- und Entwicklungsanalysen erscheinen als bedeutsam, um „die richtigen Unterstützungsangebote für das Kind zu finden“, um „passende pädagogische Angebote in der Schule bereitstellen zu können“ und um „die Zusammenarbeit von Kita und Schule beim Übergang des Kindes zu unterstützen“. Auf die Frage „Wer ist Ihrer Meinung nach für die Entwicklung bzw. Unterstützung Ihres Kindes in den folgenden Bereichen besonders verantwortlich? Die Familie, die Kita oder die Schule?“ wird die Familie als verantwortlich für die distalen Kompetenzen gesehen. Die Verantwortung für die Förderung der proximalen Kompetenzen wird der Familie gemeinsam mit der Schule zugeordnet. Abschließend wird die Verantwortung für die sprachliche Entwicklung der Familie und der Kindertageseinrichtung zugesprochen.

### *Häusliche Vorbereitungen und schriftsprachspezifische Aktivitäten*

Die offene Frage zur speziellen Vorbereitung auf den Übergang in die Schule beantwortet die Mutter mit den Stichpunkten: „Gespräche über Schulalltag, Besuch der Schule, kleine Spiele/Übungen.“

Insgesamt kommt der Förderung von schriftsprachspezifischen Aktivitäten im Familienalltag eine hohe Bedeutsamkeit zu. So wird das „Fördern der Interessen“, das „Erklären von Dingen“, das „Beantworten von Fragen“, das „Vorlesen von Geschichten“, das „Anschauen von Büchern“, das „Entdecken und Besprechen von Zeichen und Symbolen“, das „Sprechen über Buchstaben und Schreiben von Buchstaben“ als „wichtig“ eingeschätzt. Allein das „Reimen und Silbenklatschen“, das „Bereitstellen des Alphabets“ und das „Anbieten von sprachlicher Lernsoftware“ wurde als „weniger wichtig“ eingeschätzt.

### *Kooperationen im Transitionsprozess*

Befragt zur Bedeutung des bevorstehenden Übergangs schätzt die Mutter von Emily „den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule und spätere schulische Übergänge als gleich wichtig“ ein. Als besonders wichtig zur erfolgreichen Gestaltung des Übergangs werden „die Unterstützung durch die Familie“, „die Kooperation von Familie und Schule“, „die pädagogischen Angebote in der Kita“ und „die pädagogischen Angebote in der Schule“ bewertet. Zur Vorbereitung auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule nutzt die Mutter „Gruppengespräche zum Übergang mit den Eltern und Erziehern“. Andere Gesprächskonstellationen werden der Mutter nicht angeboten.

### *Familiärer Bildungshintergrund*

Befragt nach der Anzahl der Bücher und Kinderbücher im Haushalt gibt die Mutter an, mehr als 20 Bücher (entspricht 80,3 % der Stichprobe) sowie mehr als 20 Kinderbücher zu besitzen (entspricht 85,6 % der Stichprobe). Für die Anzahl der elektronischen Bücher wird die Rubrik weniger als 10 angegeben (entspricht 16,6 % der Stichprobe). Die Angabe zu genaueren Anzahlen liegen nicht vor. Als höchsten Bildungsabschluss gibt die Mutter das Abitur bzw. die Hochschulreife an. Die Mutter ist zum Erhebungszeitpunkt Studentin und zusätzlich stundenweise beschäftigt. Die Frage nach dem höchsten erwünschten Schulabschluss und dem realistisch zu erwartenden Schulabschluss wird für das Kind jeweils mit dem Abitur bzw. der Hochschulreife angegeben. Auf die Frage „Wenn Sie an die Zukunft ihres Kindes denken, welchen Beruf würden Sie sich für ihr Kind wünschen?“ antwortet die Mutter: „Ich wünsche mir, dass meine Tochter den Beruf ergreift, der ihren Neigungen & Talenten entspricht“.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen***

Die von Emily besuchte Kindertageseinrichtung liegt in einer Großstadt in Sachsen-Anhalt. Die Einrichtung arbeitet nicht integrativ. Angaben zu Kindern mit Migrationshintergrund werden nicht gemacht.

*Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit*

Die Orientierung der konzeptionellen Arbeit in der befragten Kindertageseinrichtung erfolgt nach dem situationsorientierten Ansatz und dem Bildungskonzept für Sachsen-Anhalt „Bildung elementar“ (Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2005). Die Schwerpunkte der Bildungsarbeit werden wie folgt beschrieben: „Bildungsthemen entsprechen Bildung elementar, Entwicklung des Selbstbewusstseins, Werte etc., Herausforderung der Selbstständigkeit und vielfältige Angebote, selbst Erfahrungen zu sammeln, Kommunikation, Heimatliebe“ (ebd.). Weiter erwähnte Besonderheiten beinhalten die: „europäische Ausrichtung durch Kontakt mit Kindergärten anderer Länder und deren Bearbeitung“ (ebd.). Die schulische Kooperation besteht zu einer kommunalen Grundschule in unmittelbarer Nachbarschaft.

*Einschätzung zur sozialen Lage der Elternschaft*

Die soziale Lage der Elternschaft wird von der Leiterin mit den Worten: „alle Schichten, aber überwiegend gut situiert“ eingeschätzt.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen der Kindertageseinrichtungen***

Für die von Emily besuchte Kindertageseinrichtung liegen keine Angaben der Erzieher\_innen vor.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an ILEA T Erheber\_innen***

Für die von Emily besuchte Kindertageseinrichtung liegen die Angaben einer Erheberin vor. Sie bestätigt, dass die Mitarbeiter\_innen der Einrichtung Portfolios<sup>74</sup> für die Kinder anfertigten. Beobachtete Anregungen für den Bereich Literacy betreffen den „Namen des Kindes an seinem Platz (z. B. Garderobenhaken, Fach, etc.) und „Bücher, die für die Kinder zugänglich sind“. Für die Frage „Welche Anregungen für den Bereich Literacy konnten Sie in der Einrichtung noch beobachten?“, liegt keine Angabe vor. Desweiteren wurde die Erheberin um ihre Einschätzung

---

<sup>74</sup> Portfolios dienen der Entwicklungsdokumentation des Kindes (Krok & Lindewald, 2007)

zum Anregungsgehalt im Bereich Literacy in der Einrichtung gebeten. Möglich war die Vergabe der Noten eins bis sechs. Der Anregungsgehalt wird mit drei benotet.

### **Gesamtschau zur Einzelfallcollage von Emily**

Anhand der drei Schreibprodukte von Emily „lässt sich die Erweiterung der Schreibkompetenzen durch alphabetische Strategien“ konstatieren. Ein Jahr vor dem Schulbeginn finden alphabetische Strategien Anwendung, dieses Wissen kann zunächst ohne schulischen Kontext, dann intensiviert im Rahmen des schulischen Einflusses bis zur Anwendung lexikalisch orthographischer Strategien weiter ausgebaut werden. Emily zeigt mit ihrem ersten Schreibprodukt, dass sie bereits ein Jahr vor Schulbeginn über Kompetenzen verfügt, welche der alphabetischen Stufe zuzuordnen sind. Sie hat zu diesem Zeitpunkt bereits Zugang zu dem Begriff „Wort“, sie kann Wörter als solche erkennen. Emily weiß, dass Wörter getrennt geschrieben werden und verfügt damit über ein Wortkonzept. Sie bringt dieses Wissen mit dem Setzen von Punkten und durch die Anwendung farbiger Markierungen zum Ausdruck. Emily hat für sich individuelle Lösungen zur Trennung von Wörtern gefunden. Diese Kompetenzen baut sie innerhalb eines Jahres weiter aus, so dass sie wenige Wochen nach Schulbeginn Wörter schreibt, die in ihrer Komplexität und Rechtschreibung der beginnenden lexikalisch orthographischen Stufe zuzuordnen sind. Schon zum ersten Erhebungszeitpunkt wirken die Buchstaben insgesamt flüssig und leicht geschrieben. Es lässt sich vermuten, dass das Kind Freude am Schreiben hat. Bestätigung findet dieser Eindruck zum nachfolgenden Erhebungszeitpunkt. Der eigene Name scheint sehr bedeutungsvoll für Emily zu sein, er erscheint insgesamt dreimal. Dabei stellen <VON> und <FÜR> wichtige Schlüsselwörter dar, welche vorhandene Einsichten in die Funktion von Schrift verdeutlichen. Dahinter steht die Motivation, Bild und Schrift zu produzieren (Wildemann, 2015: 151). Emilys Produktivität steigert sich vom ersten Erhebungszeitpunkt mit zehn Wörtern bis zum dritten Erhebungszeitpunkt, zu dem Emily insgesamt 28 Wörter schreibt. Das Schreibergebnis wirkt stimmig. Emily kommt der Aufforderung zum Schreiben ebenso nach wie, ihrer Freude am Zeichnen und daran, Schrift mit gestalterischen Elementen zu untermalen bzw. umgekehrt. Dabei wirkt die Zeichnung als Untermalung der Schrift und ordnet sich den Wörtern unter. Zu vermuten ist, nach der Typeneinteilung von Balakrishnan (2012) die „Einfache Darstellung“ von einzelnen Elementen. Gemalt werden lebensweltliche gegenständliche Bezüge, zwei Bäume in unterschiedlicher Größe und eine weiblich wirkende Figur mit offener Haltung. Die Figur ist detailreich mit Kleid und Gürtel dargestellt. In der Betrachtung der Anordnung der Arme fällt die Positionierung im spitzen Winkel zum Körper auf. Nach Schenk-Danzinger (2006: 183) bildet diese Anordnung eine fortgeschrittene Darstellung in der Entwicklung der Anordnung der Arme in der Kinderzeichnung.

Ebenso verweisen die Befunde der ILEA T Lern-Entwicklungs-Analysen für den Teilbereich Lesen parallel zur Schreibentwicklung auf eine Zunahme der Kompetenzen auf hohem Niveau. Ein Jahr und auch ein halbes Jahr vor Schulbeginn zeigt Emily Kompetenzen, die auf die Verwendung beginnender alphabetischer Strategien schließen lassen. Diese Entwicklung verläuft kontinuierlich bis zur Anwendung lexikalisch/orthographischer Strategien.

Die von der Erheberin beobachteten Anregungen für den Bereich Literacy in der Kindertageseinrichtung sind eher als niedrig zu betrachten. So sind die erwähnte namentliche Beschriftung des Garderobenhakens und die Möglichkeit für die Kinder, selbstständig auf Bücher zugreifen zu können, als Grundausrüstung und niedrigschwelliges Angebot in vielen Kindertageseinrichtungen zu finden und geben noch keinen Hinweis auf ein spezielles Konzept zur Förderung von Early Literacy (Tietze et al., 2013a: 247). Für Emily scheinen dadurch dennoch keine Verluste hinsichtlich ihrer Förderung zu entstehen, diese erhält sie durch ihre Mutter. Sie gibt an, das Kind durch schriftsprachliche häusliche Angebote zu unterstützen und anzuregen. Genau diese vielfältigen Angebote im Bereich früher Literacy mit dem Entdecken von ersten Zeichen und Symbolen, in Verbindung mit dem gemeinsamen Gespräch über vorgelesene Geschichten, setzen die notwendigen Impulse auf dem Weg zum Schriftspracherwerb, um sprachliche Orientierung und Klarheit zu geben (Dehn, 2007: 22; Whitehead, 2007: 75). Emilys Mutter verfügt über ein hohes Bildungsniveau und befindet sich in einer akademischen Ausbildung. Den höchsten familiären Abschluss bildet das Abitur bzw. die Hochschulreife, dieses ist der Stufe ISCED 3 A 4<sup>75</sup> im Post-Sekundären Bereich zuzuordnen (entspricht 14,3% der Stichprobe). Auch die Leiterin der Kindertageseinrichtung spricht, bezogen auf die soziale Lage von einer „überwiegend gut situierten“ Elternschaft. Emilys Mutter unterstützt ihr Kind im Prozess des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, zum Beispiel durch praktisch gelebte Schulvorbereitungen (Besuche der künftigen Schule, Gespräche über den Alltag als Schulkind).

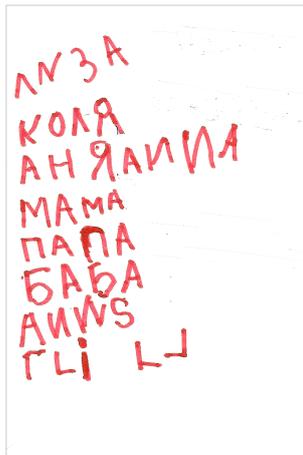
---

<sup>75</sup> Erläuterungen zur Einteilung der Schulabschlüsse nach Ehmke und Siegle (2005) finden sich unter Methoden der Datenerhebung im Kapitel 4.2, Tabelle 9.

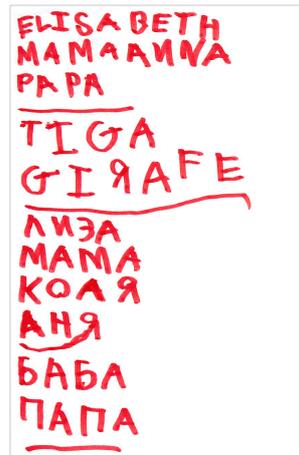
## 6.2 Einzelfallcollage von Elisabeth

Ein zweites Beispiel für den ersten Verlaufstyp - Erweiterung der Schreibkompetenzen durch alphabetische Strategien ist der Stichprobe von Kindern mit Migrationshintergrund (3,9 %) entnommen. Das nachfolgende Einzelbeispiel ergänzt die qualitative Beschreibung des ersten Verlaufstyps unter dem Einfluss von Russisch als Erstsprache.

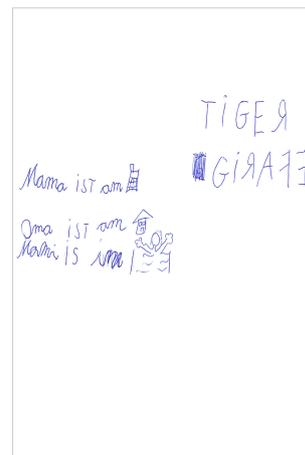
Zweites Beispiel für den ersten Verlaufstyp - Erweiterung der Schreibkompetenzen durch alphabetische Strategien.



lfd. Nr. 669/1. EZP  
Alter: 6;4 Jahre



lfd. Nr. 669/2. EZP  
Alter: 6;8 Jahre



lfd. Nr. 669/3. EZP  
Alter: 7;4 Jahre

Abbildung 18: „leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als zweites Beispiel für den ersten Verlaufstyp

### Beschreibung der Schreibkompetenzen

Im November 2011 bekam Elisabeth als Teilaufgabe der Literacy-Erhebungen die Schreibaufgabe gestellt: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“. Elisabeth schreibt Wörter und einzelne Buchstaben, die Schreibrichtung verläuft von links nach rechts (siehe Abbildung 18, 1. EZP). Elisabeth schreibt kyrillische und lateinische Buchstaben gemischt, die Erstsprache von Elisabeth ist Russisch. Es ist zu vermuten, dass sie im oberen Teil auf der linken Seite des Blattes beginnt. Insgesamt sind sieben Wörter als Namenwörter eindeutig zu erkennen. Anschließend folgt ein Wort, welches schwer zu deuten ist und zusätzliche einzelne Buchstaben. Angenommen werden kann, dass Elisabeth mit dem in kyrillischen Buchstaben abgebildeten Wort <ЛИЗА> (im deutschen Sprachraum das Wort <LISA>), eine Koseform ihres eigenen Namens aufschreibt. Ebenfalls mit kyrillischen Buchstaben schreibt sie das Namenwort <КОЛЯ> (im deutschen Sprachraum das Wort <KOLJA>). Für den Namen „Anna“ fällt auf, dass Elisabeth in kyrillischen Buchstaben den Vornamen <АНЯ> schreibt, welcher

in seiner deutschen Übersetzung für „Anna“ steht und von Elisabeth auf derselben Zeile, als <ANNA> geschrieben wird (die beiden Buchstaben „N“ erscheinen jeweils gespiegelt). Danach folgt in lateinischen Buchstaben das Wort <MAMA>. Wiederum eine Abbildung beider Schriftsysteme findet sich für das Namenwort „Papa“, allerdings mit einer Vermischung der kyrillischen und lateinischen Buchstaben. Dabei schreibt Elisabeth das deutsche Wort „Papa“ auch mit kyrillischen Buchstaben <ПАПА>. Den russischen <БАБА> (im deutschen Sprachraum das Wort <PAPA>) präsentiert sie mit kyrillischen Buchstaben, wobei das „A“ in beiden Systemen gleich ist. Elisabeth erhält zu allen drei Erhebungszeitpunkten die zusätzliche Schreibaufgabe mit den Wörtern <Tiger> und <Giraffe>. Zum ersten Erhebungszeitpunkt bearbeitet Elisabeth diese zusätzliche Aufgabenstellung nicht.

Im Februar 2012 wurde die Schreibaufgabe erneut an Elisabeth gestellt. Wieder schreibt Elisabeth ausschließlich Wörter (siehe Abbildung 18, 2. EZP). Deutlich sichtbar ist zu diesem Zeitpunkt die Zunahme von Wörtern mit lateinischen Buchstaben. Die Kontrollwörter <Tiger> und <Giraffe> werden lautgetreu und weitgehend vollständig verschriftet, dies entspricht der entfalteten alphabetischen Stufe. Es finden sich einige Wiederholungen zum ersten Erhebungszeitpunkt, darunter die Wörter <ANNA> und <АНЯ> in beiden Schriftsystemen und das Wort „Papa“ mit einer zusätzlichen neuen Schreibung ausschließlich in lateinischen Buchstaben <PAPA>.

Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung sind nur lateinische Buchstaben ersichtlich (siehe Abbildung 18, 3. EZP). In der Betrachtung des Kontrollwortes „Tiger“ wird die stattgefundene Entwicklung sichtbar. Einzelne Buchstaben, zum Beispiel das „R“, werden weiterhin gespiegelt. In seiner äußerlichen Erscheinung entspricht das gespiegelte „R“ dem kyrillischen „Я“. Wörter, die von Elisabeth noch nicht beherrscht werden, stellt sie mit Zeichnungen dar.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Verschriftlichungen zu allen drei Zeitpunkten auf einem hohen Niveau in zwei verschiedenen Schriftsystemen erfolgen.

### **Zusätzliche Kontextinformationen**

- ***Informationen aus dem Ergebnisbogen zur Erhebung mit dem diagnostischen Lesebuch***

Die Erhebungssituation mit dem diagnostischen Lesebuch zeigt, dass Elisabeth mit Büchern vertraut ist. Sie bestätigt deren Besitz zu Hause. Die konventionellen Symbole Krankenhaus und Ampel werden von Elisabeth bereits ein Jahr vor Schulbeginn in ihrer Bedeutung korrekt benannt. Zu diesem Zeitpunkt lautiert sie erste Buchstaben, darunter /M/, /N/, /S/ und /T/. Auf die Frage an Elisabeth, welche Wörter sie auf der vorgelegten Abbildung schon lesen könne, ant-

wortet sie: „Ich kann nur Russisch lesen“. Dies ändert sich bereits zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Elisabeth ist in der Lage, ihren eigenen Namen und erste Worte: /LENA/, /MAX/, /PAPA/ und /MAMA/ ganzheitlich zu lesen.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Eltern***

Für Elisabeth liegen keine Angaben aus dem Elternfragebogen vor.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen***

Elisabeth besucht zum Zeitpunkt der Erhebung die Kindertageseinrichtung gemeinsam mit Emily (siehe Verlaufstyp 1, erstes Beispiel im Kapitel 6.1). Wiederholungen in den Angaben zur Kindertageseinrichtung und in den Eindrücken der Erheber\_in resultieren aus dem Zugriff auf identische Fragebögen.

Elisabeth besucht eine Kindertageseinrichtung in einer Großstadt in Sachsen-Anhalt, welche nicht integrativ arbeitet. Die Frage nach dem Migrationshintergrund der Kinder in dieser Kindertageseinrichtung bleibt unbeantwortet.

#### *Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit*

Konzeptionell orientieren sich die Pädagog\_innen der Einrichtung an dem Konzept des situationsorientierten Ansatzes und dem Bildungskonzept für Sachsen-Anhalt „Bildung elementar“ (Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2005). Die Leiterin beschreibt die Schwerpunkte folgendermaßen: „Bildungsthemen entsprechen Bildung elementar, Entwicklung des Selbstbewusstseins, Werte etc., Herausforderung der Selbstständigkeit und vielfältige Angebote, selbst Erfahrungen zu sammeln, Kommunikation, Heimatliebe“. Explizit wird die „europäische Ausrichtung durch Kontakt mit Kindergärten anderer Länder und deren Bearbeitung“ erwähnt. Erfahrungen der Kooperation gibt es mit einer Grundschule in unmittelbarer Nachbarschaft.

#### *Einschätzung zur sozialen Lage der Elternschaft*

Zur sozialen Lage der Elternschaft äußert sich die Leiterin mit den Worten: „alle Schichten, aber überwiegend gut situiert“.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen der Kindertageseinrichtungen***

Für die von Elisabeth besuchte Kindertageseinrichtung liegen keine Angaben der Erzieher\_innen vor.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an ILEA T Erheber\_innen***

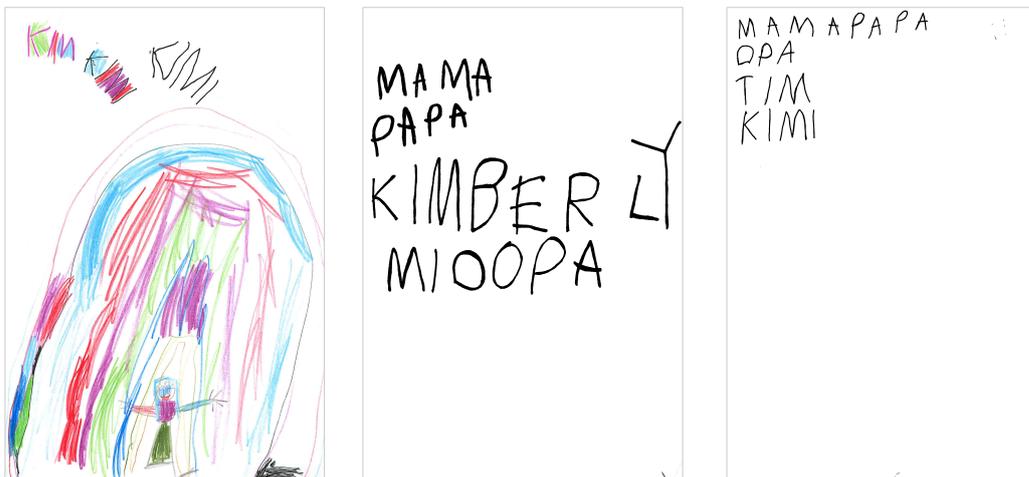
Zur Kindertageseinrichtung liegt die Angabe einer Erheberin vor. Beobachtete Entwicklungsdokumentationen liegen in Form von Portfolios vor. Weiter konnte die Erheberin Schriftzüge mit den jeweiligen Kindernamen und für die Kinder frei zugängliche Bücher entdecken. Der Anregungsgehalt im Bereich Literacy wird im Rahmen einer Skala von eins bis sechs mit der Note drei bewertet.

### **Gesamtschau zur Einzelfallcollage von Elisabeth**

In der Auswertung der Schreibprodukte fällt das hohe Niveau auf, auf welchem sich Elisabeth vor dem Hintergrund von zwei Schriftsystemen bewegt. Ein Jahr vor der Einschulung zeigt sie Kompetenzen, die sich der alphabetischen Stufe zuordnen lassen. Bis zur zweiten Erhebung entwickelt Elisabeth ihre Schreibkompetenzen weiter und zeigt Kompetenzen, die der entfalteten alphabetischen Stufe zugeordnet werden können. Mit Schulbeginn baut sie diese Kompetenzen weiter aus, sichtbar in ihrer Schreibung für das Wort <Tiger> von <TIGA> bis hin zu <TiGER> (mit gespiegeltem „R“). Die Schreibkompetenzen der dritten Erhebung verweisen auf die Anwendung von Kompetenzen der lexikalisch/orthographischen Stufe. Die Ergebnisse der Schreibprodukte lassen sich dem dritten Verlaufstyp „Erweiterung der Schreibkompetenzen durch alphabetische Strategien“ zuordnen. Auch die Ergebnisse vom diagnostischen Lesebuch zeigen eine progressive Zunahme der Kompetenzen. Elisabeth zeigt hier ein Jahr vor Schulbeginn Lesekompetenzen der logographemischen Stufe, danach Kompetenzen der entfalteten alphabetischen Stufe bis hin zu Kompetenzen der lexikalisch/orthographischen Stufe. Das Mädchen mit eigenem Migrationshintergrund besucht eine Kindertageseinrichtung, welche die Leiterin in einem pädagogischen Schwerpunkt mit der: „europäische[n] Ausrichtung durch Kontakt mit Kindergärten anderer Länder [...]“ beschreibt. Elisabeth besucht eine anderen Kulturen gegenüber konzeptionell aufgeschlossene Einrichtung. In dieser Einrichtung erfährt sie Entwicklungsbedingungen, in der sie ihr Interesse an Schrift und Schreiben entfalten kann, auch wenn die Angaben der Erheberin kein ausgewiesenes Literacy Konzept in der Einrichtung vermuten lassen.

### 6.3 Einzelfallcollage von Kimberly

Beispiel für den zweiten Verlaufstyp - relative Konstanz der Schreibkompetenzen auf der präliteralsymbolischen Stufe oder auf der logographemischen Stufe.



lfd. Nr. 272/1. EZP  
Alter: 5;6

lfd. Nr. 272/2. EZP  
Alter: 6;0

lfd. Nr. 272/3. EZP  
Alter: 6;5

Abbildung 19: „leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als Beispiel für den zweiten Verlaufstyp

#### Beschreibung der Schreibkompetenzen

Kimberly bekam im September 2011 im Rahmen der ILEA T Literacy Erhebungen, die Schreibaufgabe gestellt: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“. Da bei Kimberly zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten alphabetische Strategien nicht zur Anwendung kamen, entfiel die zusätzliche Schreibaufgabenstellung zur Schreibung der Wörter <Tiger> und <Giraffe>.

Um ihre schriftsprachlichen Kompetenzen zum Ausdruck zu bringen, nutzt das Mädchen zum ersten Erhebungszeitpunkt das gesamte Blatt (siehe Abbildung 19, 1. EZP). Mehr als zwei Drittel des Blattes nimmt eine farbintensive Zeichnung im unteren Bereich ein. Ungefähr sechs teilweise ineinander verwobene Farbbögen ähnlich einem Regenbogen umgeben eine gemalte Figur. Der restliche Platz am oberen Rand wird von Kimberly für die Verschriftlichung von drei Wörtern genutzt. Die Wörter sind linksseitig angeordnet. Dabei werden drei Wörter für den eigenen Namen als <KIM> und <KIMI> geschrieben. Alle Wörter sind in großen Druckbuchstaben geschrieben, die Koseform des Namens erscheint in zwei Varianten. Die Wörter sind

durch Abstände voneinander getrennt, stehen aber nicht auf einer gedachten Linie, sondern erscheinen eher bogenförmig.

Im März 2012 wiederholte sich im Rahmen der Erhebung der Arbeitsauftrag zur Schreibaufgabe (siehe Abbildung 19, 2. EZP). Kimberly schreibt ausschließlich Wörter in großen Druckbuchstaben, linksseitig angeordnet auf vier gedachten Zeilen. Sie schreibt ihren eigenen Namen und vier weitere Namenwörter. In der ersten Zeile erscheint das Wort <MAMA>, darunter das Wort <PAPA>, in der dritten Zeile der eigene Name <KIMBERLY>. In der vierten Zeile schreibt sie vermutlich zwei Wörter, welche Kimberly aber nicht voneinander getrennt platziert. Links steht das Wort <MIO>. Es ist anzunehmen, dass hier das Wort <OMI> geschrieben werden sollte und mit Verwechslungen der Buchstabenstellung als <MIO> geschrieben wurde. Dies geht auch aus den zusätzlichen Notizen der Erheberin hervor. Unterstützt wird diese Interpretation durch den Sinnzusammenhang zum nachfolgenden Wort <OPA>.

Drei Wochen nach Schulbeginn im August 2012 wurde Kimberly zum dritten Mal mit der oben genannten standardisierten Aufgabenstellung zum Schreiben aufgefordert (siehe Abbildung 19, 3. EZP). Analog zum Vorgehen in der zweiten Erhebung schreibt das Mädchen die Namenwörter <MAMA> und <PAPA>. Die beiden Namenwörter stehen dicht nebeneinander, ohne Wortabstand. In der nächsten Zeile erscheint das Wort <OPA>, darunter steht ein neues, bisher noch nicht geschriebenes Wort, <TIM>. Den Abschluss in der vierten Zeile bildet eine bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt geschriebene Koseform des eigenen Namens <KIMI>. Alle Wörter werden durchgängig in großen Druckbuchstaben geschrieben.

### **Zusätzliche Kontextinformationen**

- ***Informationen aus dem Ergebnisbogen zur Erhebung mit dem diagnostischen Lesebuch***

Kimberly zeigt sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten im Umgang mit Büchern vertraut, dies präsentiert sie in der Handhabung des Buches und in der Richtung des Durchblätterns, von vorn nach hinten. Das Mädchen gibt an, Bücher zu besitzen. Ein Jahr vor Schulbeginn können die konventionellen Symbole für Postauto, Krankenhaus und Ampel mit der richtigen Bedeutung benannt werden. Wenige Wochen nach der Einschulung benennt Kimberly zusätzlich das abstraktere Symbol für Apotheke. Das Erkennen von Wörtern, umgeben von Zeichen und Symbolen, gelingt ihr zum ersten Erhebungszeitpunkt, indem sie das Wort /Zoo/ nennt. Zum selben Zeitpunkt ist sie in der Lage, den eigenen Namen aus einer Reihe von weiteren Wörtern herauszufiltern und ganzheitlich zu lesen. Kimberly benennt ein Jahr vor der Schule den Buchstaben /A/, ein halbes Jahr später lautiert sie drei weitere Buchstaben /M/, /L/ und /P/. Zu Schulbeginn gelingt Kimberly das Lautieren von neun Buchstaben.

Weitere Beobachtungen zu allen drei Erhebungszeitpunkten betreffen die „korrekte Stifthaltung“, die von „links nach rechts verlaufende“ Schreib- und Leserichtung und die beobachtete „Rechtshändigkeit“.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Eltern***

*Allgemeiner familiärer Kontext*

Der Elternfragebogen wird von Kimberlys Mutter beantwortet. Zum Befragungszeitpunkt wächst das Mädchen als Einzelkind bei ihren Eltern auf. Die Eltern leben als Kernfamilie zusammen (entspricht 70,9 % der Stichprobe). Geplant ist die reguläre Einschulung des Kindes, die Kita wird täglich mehr als 8 Stunden besucht. Die Wahl der besuchten Kindertageseinrichtung wird mit der Nähe zum Wohnort begründet. Die Einbindung in Sportvereine, in die Musikschule oder gestalterische Angebote werden in den Angaben der Mutter verneint.

*Weitergabe von Informationen und Dokumentationen*

Die Mutter gibt an, sich nicht ausreichend zum Konzept der Kindertageseinrichtung in Bezug auf die Übergangsgestaltung informiert zu fühlen. Ebenso fühlt sie sich in die im Zusammenhang mit der Übergangsgestaltung stehenden Prozesse nicht ausreichend einbezogen. Im Gegensatz dazu gibt die Mutter an, spezielle schulische Angebote zur Vorbereitung auf den Übergang offeriert zu bekommen. Über gemeinsame Aktivitäten der Kindertageseinrichtung und der Schule hat sie keine Kenntnis. Die Kindertageseinrichtung gibt der Familie Materialien in Form von Ratgebern zur Vorbereitung auf den Übergang, konkrete Hilfeleistungen im Fall auftretender Probleme werden nicht benannt. Die Mutter besitzt keine Materialien von der Schule zur Gestaltung des Übergangsprozesses.

Sie befürwortet die Weitergabe von Informationen über ihr Kind durch die Kindertageseinrichtung an die Schule (entspricht 83,3 % der Stichprobe), dies gilt insbesondere für die Bereiche der körperlichen Gesamtsituation, der emotionalen Gesamtsituation und der Sprachentwicklung. Hinzu kommt die Zustimmung zur Weitergabe der kindbezogenen Entwicklungsdokumentation vom Kindergarten an die Schule. Für die Frage: „Wie wichtig ist es für Sie, dass Sie selbst, die Erzieherin, oder die zukünftige Lehrerin über die folgenden Aspekte der Entwicklung Ihres Kindes informiert sind?“, lässt sich eine Tendenz in der zugeschriebenen Verantwortlichkeit ablesen, welche die Mutter in erster Linie im Elternhaus sieht. Demzufolge sieht sie es für sich selbst als „sehr wichtig“ an, über die distalen Kompetenzen (Interessen des Kindes, körperliche, emotionale und soziale Gesamtsituation) informiert zu sein. Für die Erzieherin schätzt sie die Notwendigkeit der Information zu den genannten Bereichen mit „eher wichtig“ und für die zu-

künftige Lehrerin mit „weniger wichtig“ ein. Insbesondere die Information über die soziale Gesamtsituation wird für die Lehrerin aus Sicht der Mutter als „weniger wichtig“ eingeschätzt. Die Möglichkeit, über proximale Kompetenzen (mathematische und schriftsprachliche Kompetenzen) informiert zu sein, wird für alle drei Instanzen: Familie, Kindertageseinrichtung, Schule mit „eher wichtig“ bis „weniger wichtig“ angegeben. Ebenso werden die Informationen über die schriftsprachlichen und die mathematischen Kompetenzen mit „weniger wichtig“ für die Lehrerin eingeschätzt.

#### *Einsatz von Lern- und Entwicklungsanalysen*

Lern- und Entwicklungsanalysen in der Kindertageseinrichtung ordnet die Mutter für distale und proximale Kompetenzen in einer Spanne von „eher wichtig“ bis „weniger wichtig“ ein. Dennoch sieht sie Lern- und Entwicklungsanalysen als bedeutsam an, um über Lern- und Entwicklungsstände informiert zu sein, um „die richtigen Unterstützungsangebote für das Kind zu finden“, um „über den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand [...] informiert zu sein“ und um „passende pädagogische Angebote in der Schule bereitstellen zu können“. Auf die Frage: „Wer ist Ihrer Meinung nach für die Entwicklung bzw. Unterstützung Ihres Kindes in den folgenden Bereichen besonders verantwortlich? Die Familie, die Kita oder die Schule?“ benennt die Mutter von Kimberly alle drei genannten Instanzen als verantwortlich für die distalen Kompetenzen. Für die proximalen Kompetenzen sieht sie die besondere Verantwortung in Schule und Elternhaus.

#### *Häusliche Vorbereitungen und schriftsprachspezifische Aktivitäten*

Die Mutter gibt an, das Kind auf den Übergang in die Schule vorzubereiten, speziell geschieht dies durch „Schule anschauen, Einschulung gemeinsam planen, pünktlich sein“.

Die Bedeutsamkeit der Förderung von schriftsprachspezifischen Aktivitäten im Familienalltag wird aus Sicht der Mutter als nicht sehr bedeutend gewertet. Allein das „Fördern von Interessen“ schätzt sie als „wichtig“ ein. Spezifische Förderungen, wie zum Beispiel: „neue Interessen anregen“, „Dinge erklären“, „Fragen beantworten“, „zum Erzählen anregen“, „gemeinsam Bücher angucken“, „Zeichen und Symbole besprechen“ werden von Kimberlys Mutter mit „eher wichtig“ bewertet. Als „weniger wichtig“ beurteilt sie „das Vorlesen von Geschichten“, „den Besuch einer Bücherei“ und „das Anregen zum Reimen und Silbenklatschen“.

#### *Kooperationen im Transitionsprozess*

Die Mutter beurteilt „[...] den Übergang Kita-Schule und spätere schulische Übergänge“ als „gleich wichtig“. Als wichtig zur Gestaltung des Übergangs werden die „Kooperation von Kita

und Schule“, „die Kooperation von Familie und Schule“ und „die pädagogischen Angebote in der Schule“ benannt. Kimberlys Mutter nutzt „individuelle Gespräche zum Übergang mit der Erzieherin“ und „Gruppengespräche zum Übergang mit den Eltern und Erzieher\_innen“, weitere Gesprächsformen stehen für die Mutter nicht zur Auswahl.

#### *Familiärer Bildungshintergrund*

Befragt zur Anzahl der im Haushalt befindlichen Bücher gibt die Mutter weniger als 10 Bücher an (entspricht 6,7 % der Stichprobe), für die Rubrik der Kinderbücher kreuzt sie die Anzahl 10 bis 20 an (entspricht 11,4 % der Stichprobe). Elektronische Bücher werden mit „keine“ angegeben (entspricht 74,0 % der Stichprobe). Höchster Bildungsabschluss eines Elternteils ist zum Zeitpunkt der Befragung die Realschule/mittlere Reife/Polytechnische Oberschule (10. Klasse). Den höchsten nachschulischen Abschluss stellt eine abgeschlossene Berufsausbildung dar. Beide Elternteile sind vollzeitbeschäftigt. Der Beginn einer schulischen oder beruflichen Aus- und Weiterbildung wird verneint. Für die Frage nach dem höchsten erwünschten Schulabschluss für das Kind wird das Abitur bzw. die Hochschulreife angegeben, ebenso wählt die Mutter den Schulabschluss des Abiturs bzw. der Hochschulreife als realistisch zu erwartenden Abschluss. Befragt nach dem gewünschten Beruf für das Kind, antwortet die Mutter: „darf sie selbst entscheiden“.

#### • ***Informationen aus dem Fragebogen an Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen***

Die besuchte integrative Kindertageseinrichtung liegt in einer ländlichen Gemeinde in Brandenburg (laut Elternfragebogen ist Kimberly zum Erhebungszeitpunkt kein Integrationskind).

#### *Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit*

Befragt nach der Schwerpunktsetzung in der pädagogischen Arbeit wird das Bildungsprogramm für Brandenburg „Grundsätze elementarer Bildung“ benannt (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2006). Als pädagogische Leitlinien führt die Leiterin auf: „...Kindern helfen, zu allseitig interessierten, vorurteilsfreien, offenen, selbstbewussten Persönlichkeiten heranzuwachsen, den Bildungsauftrag, sprich: als Grundlage, die Grundsätze der elementaren Bildung in die tägliche Arbeit aufzunehmen.“ Einen weiteren Schwerpunkt in der pädagogischen Arbeit bildet das jährliche Suchtpräventionsprojekt „der spielzeugfreie Kindergarten“. Dieses Projekt nimmt einen zeitlichen Raum von 10-12 Wochen ein. Zum Befragungszeitpunkt kooperiert die Kindertageseinrichtung mit der örtlichen Grundschule.

### *Einschätzung zur sozialen Lage der Elternschaft*

Laut Einschätzung der Leiterin zeichnet sich die Elternschaft der Einrichtung durch eine große Spannbreite in Bezug auf ihre soziale Lage und Ressourcen aus. „Unsere Kinder wachsen in den unterschiedlichsten sozialen Strukturen auf. Angefangen von der alleinerziehenden Hartz-IV-Mutter bis zum Ärzteehepaar“.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen der Kindertageseinrichtungen***

Zur Auswertung können die schriftlichen Aussagen von zwei Pädagoginnen auf zwei Fragebögen aus einer Kindertageseinrichtung genutzt werden, beide Fachkräfte arbeiten gleichermaßen mit Kindern bis zum sechsten Lebensjahr.

### *Weitergabe von Informationen und Dokumentationen*

Zur Vorbereitung auf den Übergang händigen beide Pädagoginnen den Eltern Materialien aus. Informationen über Hilfeeinrichtungen für Fragen und Probleme bekommen die Eltern nicht. Beide Erzieherinnen informieren aus ihrer Sicht die Eltern ausreichend und sorgen für die Einbeziehung der Eltern in Prozesse, die mit dem Übergang in Verbindung stehen. Die Frage: „Für wie bedeutsam halten Sie insgesamt die Weitergabe von Informationen über Kinder durch die Kita an die zukünftigen Schulen?“, wird von einer Pädagogin mit „wichtig“ (entspricht 60,0 % der Stichprobe) und von der zweiten Pädagogin mit „eher wichtig“ (entspricht 31,1 % der Stichprobe) beantwortet. Ebenfalls uneinig sind sich die Erzieherinnen bei der Frage über die Befürwortung der Weitergabe von Informationen zu den Kindern an die Schule. Sie antworten mit „nein“ und „ja“. Auf welche Bereiche sich die Informationsweitergabe konkret beziehen soll, dazu äußert sich die ablehnende Erzieherin nicht. Die befürwortende Erzieherin spricht sich für die Informationsweitergabe zu den distalen Kompetenzen, den proximalen Kompetenzen und zur Sprachentwicklung aus. Auch der Weitergabe der Entwicklungsdokumentation (entspricht 48,6 % der Stichprobe) wird von der Erzieherin mit der befürwortenden Haltung zur Informationsweitergabe zugesprochen. Die differenzierte Frage: „Wie wichtig ist es für Sie, dass Sie selbst, die Eltern oder die zukünftige Lehrerin über die folgenden Aspekte der Entwicklung der Kinder Ihrer Kita informiert sind?“, beantworten die Erzieherinnen folgendermaßen. Die eigene Informiertheit zu den proximalen Kompetenzen wird von beiden Pädagoginnen mit „wichtig“ bewertet. Zur weiteren Einschätzung enthält sich eine der beiden Erzieherinnen, die andere schätzt die Informiertheit für alle Bereiche proximal sowie distal für die Lehrerin und für die Eltern mit „wichtig“ ein. Einigkeit besteht in der Einstellung zur Bedeutsamkeit für die eigene Arbeit, von den Eltern über aktuelle Entwicklungen bzw. über die Gesamtsituation des Kindes informiert zu werden.

### *Einsatz von Lern- und Entwicklungsanalysen*

Die Frage zur Durchführung von Lern- und Entwicklungsanalysen in der Kindertageseinrichtung wird von einer Pädagogin als „wichtig“ erachtet. Die zweite Pädagogin unterteilt ihre Antwortmöglichkeiten. Dabei schätzt sie Lern- und Entwicklungsanalysen für die schriftsprachlichen Kompetenzen und für die mathematischen Kompetenzen mit „eher wichtig“ ein (entspricht jeweils 33,3% der Stichprobe). Von den Lern- und Entwicklungsanalysen erwarten beide Erzieherinnen die „richtigen Unterstützungsangebote (z. B. Frühförderung, Logopädie) für die Kinder zu finden“, „über den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand informiert zu sein“, „in der Kita passende pädagogische Angebote bereitstellen zu können“ und „die Zusammenarbeit von Kita und Schule beim Übergang der Kinder zu unterstützen“.

### *Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit*

Die Frage: „Inwieweit ist Ihnen die Förderung, Anregung bzw. Unterstützung Ihrer Kinder in der Kita in den folgenden Bereichen wichtig?“ beantworten die Erzieherinnen mit geringen Abweichungen voneinander. Insgesamt schätzen sie die aufgeführten distalen und proximalen Kompetenzen für eigene Förderangebote als „wichtig“ und „eher wichtig“ ein. Befragt nach ihrer Einschätzung zum Vorbereitungsstand der Kinder auf den Schulübergang, sehen beide Pädagoginnen die Kinder zu 75 % - 100 % in der sozialen und emotionalen Gesamtsituation vorbereitet, für die schriftsprachlichen Kompetenzen schätzen beide die Vorbereitung mit 50 % - 75 % ein, für die Bereiche mathematische Kompetenzen, Interessen und Sprachentwicklung kontrastiert die Einschätzung zwischen 75 % - 100 % und 50 % - 75 %. Beide Erzieherinnen bestätigen die spezielle Übergangsvorbereitung der Kinder. Dies erfolgt in ihrer Praxis zum einen durch „Vorschulunterricht zum Thema Mengen und Schreiben; Umgang mit Federtasche, Lineal etc.“, zum anderen durch „Gespräche; vielfältige verschiedene Angebote: Muttersprache und Rechnen; Besuche in der Schule“.

### *Schriftsprachspezifische Aktivitäten*

Zur Anregung schriftsprachlicher Kompetenzen stellen die Erzieherinnen „Buchstaben der deutschen Sprache, eine zugängliche Computertastatur, Tafel und Kreide, eine Anlauttabelle, Buchstabenspiele, Kindernamen an den Fächern, frei zugängliche Bücher, Reime/Gedichte/Lieder in der Einrichtung, das Alphabet, eine Buchstabenecke und Vorschularbeitsblätter“ bereit.

### *Kooperationen im Transitionsprozess*

Beide Pädagoginnen messen dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule besondere Bedeutung bei. Eine der beiden Pädagoginnen sieht die Kooperation zwischen „der Kita und der Schule“ als wichtig zur erfolgreichen Gestaltung des Übergangs an. Die zweite befragte Pädagogin benennt alle Kooperationsmöglichkeiten zwischen den drei Instanzen Schule, Kita und Elternhaus als ganz besonders wichtig zur Gestaltung des Übergangs. Beide Erzieherinnen verneinen eine momentan bestehende Kooperation zwischen der eigenen Kita und einer Grundschule. Für die Eltern bieten die Erzieherinnen Einzelgespräche und Elternabende an. Zur derzeit praktizierten Übergangsgestaltung zwischen Kita und Schule äußern beide Erzieherinnen ihre Unzufriedenheit. Konkret bemängeln sie die fehlende Kooperation der zuständigen Schule. Beide Pädagoginnen sprechen sich für eine stärkere Verzahnung zur Grundschule aus.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an ILEA T Erheber\_innen***

Für die Angaben zur Kindertageseinrichtung liegt die Aussage einer Erheberin vor. Sie bejaht die Frage nach der Anfertigung von Portfolios in der Einrichtung. Beobachtete Anregungen für den Bereich Literacy in der Einrichtung sind: „Buchstaben der deutschen Sprache in der Einrichtung (Wände, Fußböden, Scheiben ...)“; „Tafel und Kreide“; „Name des Kindes an seinem Platz (z. B. Garderobenhaken, Fach ...)“; „Bücher, die für die Kinder zugänglich sind“ und „Arbeitsblätter zur Schrift“. Zusätzlich erwähnt die Erheberin ein „Plakat über ein Lieblingsbuch“ in der Einrichtung. Die Erheberin wird im Fragebogen um ihre Einschätzung zum Anregungsgehalt für den Bereich Literacy gebeten; möglich ist die Vergabe der Noten von eins bis sechs. Sie benotet den Anregungsgehalt mit einer Zwei.

### **Gesamtschau zur Einzelfallcollage von Kimberly**

Die Einzelfallcollage von Kimberly als Beispiel für die „relative Konstanz der Schreibkompetenzen auf der präliteral-symbolischen Stufe oder auf der logographemischen Stufe“ verdeutlicht das Verweilen des Kindes im Zeitraum eines Jahres auf einem Kompetenzbereich. Im Blick auf alle drei Schreibprodukte lässt sich sagen, dass das Kind zu Schulbeginn im Rahmen der Schreibaufgabe an seinen bereits gezeigten Schreibungen festhält. Es schreibt Namenwörter aus dem Gedächtnis und zeigt somit Kompetenzen, die sich über alle drei Zeiträume der logographemischen Stufe zuordnen lassen. Veränderungen lassen sich in der Schreibsicherheit ablesen, hier gewinnen Kimberlys Schreibungen mit Zunehmen der Erhebungszeitpunkte an Struktur und erscheinen bereits zum zweiten Erhebungszeitpunkt auf einer gedachten Linie. Insgesamt wirkt die Schrift mit zunehmender Erhebung sicherer und das Schreiben versierter. Kimberly vertraut vorwiegend auf geübte Wörter und beantwortet die Aufgabenstellung in bewähr-

ter Weise. Lediglich die zwei Namenwörter <MIO> und <TIM> variieren zur zweiten und zur dritten Erhebung. In der Anordnung der Wörter fällt auf, dass Wortabstände ausschließlich durch die Platzierung der Wörter auf einer neuen Zeile entstehen. Sobald zwei Wörter nebeneinander auf einer Zeile verschriftlicht werden, erscheinen die Wörter als ineinander übergehend ohne das Einhalten von Wortabständen oder das Benutzen von anderen Zeichen zur Markierung von Wortabständen. In der Situation der Schreibenforderung greift Kimberly zu allen drei Erhebungszeitpunkten auf erprobte Wörter zurück, welche sie aus dem Gedächtnis schreibt.

Habighorst (2005) konnte für das kindliche Malen feststellen, dass Kinder ihre Lieblingsmotive gern wiederholen. Die von Habighorst (2005) festgestellte Möglichkeit der Wiederholung ist am Beispiel von Kimberly auch für das Schreiben feststellbar. Sie wiederholt variantenreich die Schreibung ihres eigenen Namens. Damit belegt sie konstante Teilkompetenzen ihrer Schreibkompetenzen, wobei sich die Kompetenzen in diesem Bereich durchaus ausdifferenzieren und festigen.

Anders zeigt sich das in den Befunden der ILEA T Lern-Entwicklungs-Analysen für den Teilbereich Lesen. Hier zeigt sich eine zunehmende Entwicklung der Lesekompetenzen ausgehend von der logographemischen Stufe, zur beginnend alphabetischen Stufe bis zum Schulbeginn Kompetenzen angewandt werden, welche auf die Verwendung alphabetischer Strategien schließen lassen.

Mit der Typeneinteilung von Balakrishnan et al. (2012) lässt sich das Gezeichnete der „einfachen Darstellung“ zuordnen. Zu sehen ist eine weiblich anmutende Figur in der Frontalansicht mit ausgestreckten Armen. Die Anordnung der Arme bilden mit dem Körper eine Kreuzform und lassen sich damit (Schenk-Danzinger, 2006: 183) als Anfangsstatus zur Anordnung der Arme in der Darstellung der menschlichen Gestalt festhalten. Die fünf am Arm angefügten Finger markieren das Wissen des Kindes zur körperlichen Beschaffenheit eines Menschen. Die Figur ist nicht losgelöst, sondern steht auf dem Boden des Bildes, auch das verdeutlicht das Vorstellungswissen des Mädchens. Die Schrift wirkt noch ungeübt und unsicher.

Kimberly wächst zum Erhebungszeitpunkt als Einzelkind auf, die Eltern sind Novizen in Bezug auf ihre Erfahrungen in der Übergangsbegleitung eines Kindes von der Kindertageseinrichtung zur Schule. Obgleich die Mutter den Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule neben späteren anstehenden Übergangsprozessen als ebenbürtig einschätzt, so hat sie bereits ein Gefühl dafür entwickelt, dass Kinder mehrere Übergänge im Leben bewältigen müssen.

Die Chancen für ihr Kind, welche sich bereits vor Schulbeginn aus der Weitergabe von schulrelevanten domänenspezifischen Informationen von der Kindertageseinrichtung an die Lehrerin ergeben könnten, werden von der Mutter nicht gesehen. Der Weitergabe von Informationen

über das Kind von der Kindertageseinrichtung an die Schule wird jedoch zugestimmt. Dennoch schätzt sie die Weitergabe von Informationen über schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen für die Erzieherin und für die Lehrerin mit „weniger wichtig“ ein.

Zum Zeitpunkt der Befragung ist Kimberly ein Kindergartenkind und schulrelevante Aspekte scheinen für die Mutter noch nicht vordergründig. Ihr ist es zu diesem Zeitpunkt wichtig, primär die distalen Kompetenzen des Kindes im Blick zu haben. Eine Begründung für diese Einstellung liefert der Fragebogen nicht. Ähnlich zurückhaltend beantwortet sie die Frage nach den schriftsprachspezifischen Aktivitäten im Familienalltag. Empirisch belegte Prädiktoren für einen gelingenden Schriftspracherwerb, wie zum Beispiel „das Geschichten vorlesen“, „das Entdecken von Zeichen und Symbolen im Alltag“ und „das Anregen zum Reimen und Silbenklatschen“ werden von Kimberlys Mutter mit „weniger wichtig“ bewertet. Die geringe Bedeutung, die sie dem Vorlesen von Geschichten innerhalb des Familienalltags einräumt, passt zur Angabe der niedrigen Anzahl an Büchern im Haushalt. Auch wenn die Mutter die schriftsprachliche Entwicklung ihres Kindes zum Zeitpunkt der Befragung für sich nicht als primäres Aktionsfeld ansieht, so bietet sie ihrem Kind sekundäre Prädiktoren zur Vorbereitung auf den künftigen Schulbesuch an (Tietze et al., 2013a: 247). Sie erwähnt den Besuch der künftigen Schule oder gemeinsame Gespräche mit dem Kind zur Einschulung.

Für Kimberly ist es wichtig, außerhalb des familiären Rahmens auf schriftsprachspezifische Angebote zu treffen, um fehlende Anreize zu kompensieren. Die Angaben zu den Beobachtungen der Erheberin in der von Kimberly besuchten Kindertageseinrichtung scheinen genau diesen Aspekt aufzugreifen. Die Kindertageseinrichtung bietet mit ihrer räumlichen Gestaltung Anregungen für den Bereich Literacy, unter anderem durch den freien Zugang zu Büchern, schriftbezogenen Arbeitsblättern und dem Fokus auf Lieblingsbücher (angegeben mit einem von der Erheberin beobachteten Plakat zum Lieblingsbuch). Die Leiterin erwähnt zur Einschätzung der sozialen Lage der Elternschaft die von ihr wahrgenommene weite Spannweite „[...] Kinder wachsen in den unterschiedlichsten sozialen Strukturen auf [...]“ und vermeidet damit segregierende Zuschreibungen. In dieser Spannweite befinden sich die Eltern von Kimberly, welche den Realschulabschluss als höchsten Schulabschluss innerhalb der Familie benennen, dies kann der Stufe ISCED 3B 3C im Sekundarbereich II zugeordnet werden (entspricht 35,6% der Stichprobe).

Als besonderen Schwerpunkt ihrer pädagogischen Arbeit benennt die Leiterin der Kindertageseinrichtung das Suchtpräventionsprojekt zum spielzeugfreien Kindergarten. Anzunehmen ist, dass die Pädagog\_innen dieser Einrichtung die dahinterliegende Absicht, das Interesse der Kinder ohne das unmittelbar vorhandene Konsumgut „Spielzeug“ auf die eigenen Fähigkeiten und

Ausdrucksmöglichkeiten neu zu lenken, als bedeutsam erachten (Winner, 1997). Die Fragebögen an die beiden Erzieherinnen der Einrichtung weisen in den Einstellungen zur Weitergabe von Informationen über die Kinder an die Schule Differenzen auf. Dennoch zeigen sie sich gemeinsam aufgeschlossen für die Kooperation zwischen Schule, Kindertageseinrichtung und Elternhaus. Zur Anregung von schriftsprachlichen Kompetenzen erwähnen sie eine weite Spanne an Angeboten.

## 6.4 Einzelfallcollage von Luisa

Beispiel für den dritten Verlaufstyp - progressive Zunahme der Schreibkompetenzen.

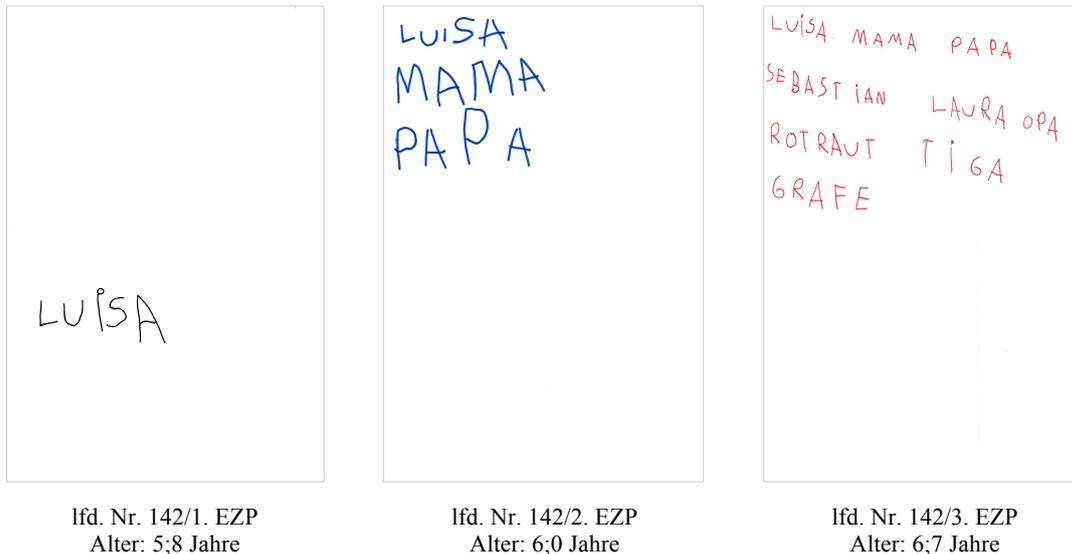


Abbildung 20: „leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als Beispiel für den dritten Verlaufstyp

### Beschreibung der Schreibkompetenzen

Im November 2011 bekam Luisa im Rahmen der ILEA T Literacy Erhebungen erstmalig folgende Schreibaufgabe gestellt: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“. Sie beantwortete diese Aufgabenstellung mit dem Schreiben ihres Vornamens (siehe Abbildung 20, 1. EZP). Dabei wird der eigene Name überwiegend mit großen Druckbuchstaben geschrieben, worunter das ‚i‘ die Ausnahme zwischen den durchgängig großgeschriebenen Buchstaben bildet. Angeordnet ist das Wort linksseitig unterhalb der Blattmitte.

Im März 2012 wiederholt sich im Rahmen der Erhebung der Arbeitsauftrag zur Schreibaufgabe. Insgesamt schreibt Luisa drei Wörter auf gedachten Zeilen in großen Druckbuchstaben (siehe Abbildung 20, 2. EZP). Die Wortabstände ergeben sich durch die Platzierung der Wörter auf der nächsten Zeile. Erneut schreibt sie den eigenen Namen. Hinzu kommen zwei Namenwörter mit lebensweltlichen Bezügen <MAMA> und <PAPA>. Alle Wörter sind linksseitig auf dem oberen Teil des Blattes angeordnet.

Die dritte Erhebung erfolgt im November 2012. Das Mädchen besucht bereits einige Wochen die Schule. Insgesamt schreibt Luisa neun Wörter (siehe Abbildung 20, 3. EZP). Darunter den eigenen Namen <LUiSA> und sechs weitere Namenwörter <MAMA>, <PAPA>, <LAURA>, <OPA>; wobei <ROTRAUT> und <SEBASTIAN> als anspruchsvolle Wörter mit orthographisch richtiger Schreibung auffallen. Im Schreibprodukt wird deutlich, dass die zusätzliche

Schreibaufgabe<sup>76</sup> zum dritten Erhebungszeitpunkt an Luisa gestellt wurde. Die Antworten des Kindes während der Lesediagnostik lassen die zusätzliche Schreibaufgabe auch zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten vermuten. Im Schreibprodukt von Luisa ist das allerdings nicht ersichtlich. Die Kontrollwörter der zusätzlichen Schreibaufgabe „Tiger und Giraffe“ schreibt Luisa als <TiGA> und <GERAFE>. Das zeigt, dass das Kind bereits über vertiefte Einsichten in alphabetische Zusammenhänge auf dem Niveau der entfalteten alphabetischen Strategie verfügt. Angeordnet ist das Geschriebene auf vier gedachten Zeilen in der oberen Blatthälfte. Hinter der vom Kind angewandten Möglichkeit zur Umsetzung der Wortabstände, Platz zwischen den Wörtern zu lassen, kann der schulische Einfluss vermutet werden.

### **Zusätzliche Kontextinformationen**

- ***Informationen aus dem Ergebnisbogen zur Erhebung mit dem diagnostischen Lesebuch***

Luisa zeigt sich bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt im Umgang mit Büchern vertraut. Diese Vertrautheit bestätigt sie mit dem eigenen Besitz von Büchern innerhalb der Familie. Luisa ist ein halbes Jahr vor der Einschulung dazu in der Lage, konventionelle Symbole, zum Beispiel Krankenhaus, Ampel und abstraktere Symbole, zum Beispiel Apotheke mit der richtigen Bedeutung zu benennen, Buchstaben werden erkannt und lautiert /M/, /N/, /L/, /P/, /S/ und /T/. Der eigene Name und erste Worte /MAMA/ und /OMI/ können von Luisa ganzheitlich erlesen werden. Mit Schulbeginn ist Luisa dazu in der Lage, einzelne Sätze mit lautgetreuen Wörtern zu erlesen. Die Stifthaltung erscheint in der Beobachtung korrekt. Luisa benutzt zum Schreiben die rechte Hand, sie liest und schreibt von links nach rechts verlaufend.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Eltern***

#### *Allgemeiner familiärer Kontext*

Der Fragebogen wird von der Mutter des Mädchens ausgefüllt. Die Eltern leben mit ihren zwei Kindern in Form einer Kernfamilie in einem gemeinsamen Haushalt (entspricht 70,9 % der Stichprobe). Die Eltern verfügen bereits über Erfahrungen in der Begleitung eines Kindes vom Kindergarten in die Schule. Luisa ist das zweitgeborene Kind in der Familie. Die Kindertageseinrichtung besucht sie zum Zeitpunkt der Befragung nicht täglich. An den Besuchstagen beträgt die Verweildauer in der Einrichtung 6-8 Stunden. Für Luisa ist die reguläre Einschulung geplant. Befragt nach den Auswahlkriterien für die Kindertageseinrichtung, benennt die Mutter: „Arbeitsstelle ist in der Nähe von mir“. Luisa besucht außerhalb der Kindertageseinrichtung einen Sportverein. Dieses Angebot finanzieren die Eltern selbst.

---

<sup>76</sup> Kriterien für die Anwendung der zusätzlichen Schreibaufgabe siehe Kapitel 4.3.1.

### *Weitergabe von Informationen und Dokumentationen*

Die Mutter gibt an, sich ausreichend informiert und in die Prozesse zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule einbezogen zu fühlen. Die zukünftige Schule unterbreitet spezielle Angebote. Gemeinsame Angebote und Aktivitäten der Kindertageseinrichtung und der Schule verneint die Mutter in ihren Angaben. Materialien in Form von Ratgebern zur Vorbereitung auf den Übergang stellt die Kindertageseinrichtung der Mutter nicht explizit bereit. Auch Hilfeinrichtungen für Probleme und Fragen werden nicht benannt. Das Vorhandensein von Dokumentationen zur jeweiligen Übergangsgestaltung in den Einrichtungen wird von der Mutter bestätigt. Die Mutter lehnt die Weitergabe von Informationen über das Kind durch die Kindertageseinrichtung an die Schule ab. Die Frage: „Wie wichtig ist es für Sie, dass Sie selbst, die Erzieherin, oder die zukünftige Lehrerin über die folgenden Aspekte der Entwicklung Ihres Kindes informiert sind?“ wird für die körperliche, soziale und emotionale Entwicklung für alle drei Instanzen mit „wichtig“ beantwortet. Unterschiede ergeben sich in der Einschätzung für die schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen, hier sieht die Mutter die Notwendigkeit der Informiertheit vorrangig bei sich, für die Kindertageseinrichtung und die Schule fällt die Einschätzung auf „eher wichtig“. Graduelle Unterschiede zur Informiertheit werden auch für die Interessen des Kindes aufgerufen, diese wird für die Familie und die Kindertageseinrichtung als „wichtig“ angesehen, für die Lehrerin jedoch für „weniger wichtig“ befunden.

### *Einsatz von Lern- und Entwicklungsanalysen*

Die Informationen zum aktuellen Entwicklungsstand werden von der Mutter als „wichtig“ eingeschätzt. Lern- und Entwicklungsanalysen erscheinen als bedeutsam, um „über Lern- und Entwicklungsstände informiert zu sein“, um „die richtigen Unterstützungsangebote für das Kind zu finden“ und die „Zusammenarbeit von Kita und Schule beim Übergang des Kindes zu unterstützen“. Die Familie sieht sich selbst verantwortlich für die Förderung der körperlichen Kompetenzen und gemeinsam mit der Schule und der Kindertageseinrichtung in der Verantwortung für die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen. Eine Trennung der Verantwortlichkeit erfolgt für die Förderung der proximalen Kompetenzen, diese wird explizit der Schule zugeordnet, die Verantwortung für die sprachliche Entwicklung jedoch der Kindertageseinrichtung zugesprochen.

### *Häusliche Vorbereitungen und schriftsprachspezifische Aktivitäten*

Die konkrete Vorbereitung des Kindes auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird von der Mutter verneint.

Die Bedeutsamkeit der Förderung von schriftsprachspezifischen Aktivitäten im Familienalltag wird vorrangig mit „wichtig“ und „eher wichtig“ bewertet. Ausnahme bildet die Einschätzung zum Schreiben erster Buchstaben mit „weniger wichtig“.

### *Kooperationen im Transitionsprozess*

Die Mutter sieht den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule als „gleich wichtig“ im Vergleich zu späteren Übergängen an. Für bedeutsam zur Gestaltung des Übergangs erachtet sie „die Unterstützung durch die Familie“, „die Kooperation von Kita und Schule“ und „die Gestaltung der pädagogischen Angebote in der Kita“. Die Mutter nutzt „individuelle Gespräche zum Übergang mit der Erzieherin“, weitere Gesprächsformen stehen nicht zur Verfügung.

### *Familiärer Bildungshintergrund*

Die Anzahl der Bücher im Haushalt gibt die Mutter mit mehr als 20 Bücher an (entspricht 80,3 % der Stichprobe). Konkrete Anzahlangaben erfolgen nur für die Kinderbücher mit 60 Büchern. Die Anzahl der elektronischen Bücher wird mit „keine“ angegeben (entspricht 74,0 % der Stichprobe). Höchster Bildungsabschluss in der Familie ist das Abitur bzw. die Hochschulreife. Den höchsten nachschulischen Abschluss in der Familie bildet ein Hochschulabschluss. Der Kindesvater ist vollzeit berufstätig, die Kindesmutter in Teilzeit erwerbstätig. Für die Frage nach dem höchsten erwünschten Schulabschluss und dem realistisch zu erwartenden Schulabschluss für das Kind wird jeweils das Abitur bzw. die Hochschulreife angegeben. Für die berufliche Zukunft nimmt die Mutter keine Angaben vor, sie kreuzt das Feld „weiß ich nicht“ an.

### **• Informationen aus dem Fragebogen an Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen**

Die von Luisa besuchte Kindertageseinrichtung liegt in einer Mittelstadt<sup>77</sup> in Sachsen-Anhalt. Die Einrichtung arbeitet nicht integrativ. Kinder mit Migrationshintergrund besuchen die Einrichtung zum Zeitpunkt der Erhebungen nicht.

---

<sup>77</sup> Als Mittelstadt werden Städte mit einer Größe von 20.000 - 100.000 Einwohner bezeichnet (Schmidt-Lauber, 2010: 18).

### *Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit*

Zur Frage nach der konzeptionellen Ausrichtung gibt die Leiterin an, nach dem situationsorientierten Ansatz zu arbeiten. Unter dem Stichwort Besonderheiten benennt sie: „Wir legen viel Wert auf Bewegung“. Weiter erwähnt die Leiterin das gegenwärtige Bildungsprogramm für Sachsen-Anhalt (Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2005), in der Umsetzung heißt das für sie: „die gesamte Persönlichkeit des Kindes zu fördern“. Befragt zur Schwerpunktsetzung in der Bildungsarbeit führt sie: „die Bildung in allen Bildungsbereichen und das Ansprechen möglichst aller Sinne“ an. Weiter listet sie die „Förderung in den verschiedenen Bildungsbereichen Körper, Bewegung, Gesundheit, Sprache, Kreativität, mathematische Grunderfahrung und Welterkundung“ auf. Die Kindertageseinrichtung kooperiert zum Befragungszeitpunkt mit einer Grundschule am Ort.

### *Einschätzung zur sozialen Lage der Elternschaft*

Die soziale Lage der Elternschaft gibt die Leiterin mit den Worten: „die Hälfte der Familien lebt von Hartz IV“ an.

### **• Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen der Kindertageseinrichtungen**

#### *Weitergabe von Informationen und Dokumentationen*

Zur Vorbereitung auf den Übergang empfiehlt sie den Eltern Materialien und erwähnt Hilfeeinrichtungen, an die sich die Eltern im Problemfall wenden können. Sie glaubt, dass die Eltern der Kinder ihrer Gruppe hinlänglich zur Übergangsgestaltung der Kindertageseinrichtung informiert sind und ausreichend in die Prozesse zum Übergang einbezogen werden. Die Weitergabe von kindbezogenen Informationen an die Schule wird mit „wichtig“ eingeschätzt (entspricht 60,0 % der Stichprobe) und insgesamt befürwortet (entspricht 86,4 % der Stichprobe). Explizit wird auch die Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen befürwortet (entspricht 48,6 % der Stichprobe). Die unterteilte Frage: „Wie wichtig ist es für Sie, dass Sie selbst, die Eltern oder die zukünftige Lehrerin über die folgenden Aspekte der Entwicklung der Kinder Ihrer Kita informiert sind?“, beantwortet sie wie folgt. Die eigene Informiertheit wird gleichrangig neben der Informiertheit der Eltern zu allen aufgeführten Bereichen mit „wichtig“ bewertet. Interessanterweise unterscheidet sie die Bedeutung der Informiertheit der zukünftigen Lehrerin in „wichtig“ für die körperliche und emotionale Gesamtsituation und in „weniger wichtig“ für die schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Die Information der Eltern zu aktuellen Entwicklungen bzw. über die Gesamtsituation der Kinder sieht sie als wichtig an.

### *Einsatz von Lern- und Entwicklungsanalysen*

Lern- und Entwicklungsanalysen in der Kita befürwortet die Erzieherin in allen angegebenen Bereichen (proximal sowie distal) mit der Ausprägung „wichtig“. Von Lern- und Entwicklungsanalysen erwartet sie Unterstützung: „im Finden der „richtigen“ pädagogischen Angebote (z. B. Frühförderung, Logopädie)“, „im Schaffen von guten Entwicklungsbedingungen in den Familien“ und „in der Bereitstellung pädagogischer Angebote in der Kita“.

### *Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit*

Die Frage: „Inwieweit ist Ihnen die Förderung, Anregung bzw. Unterstützung Ihrer Kinder in der Kita in folgenden Bereichen wichtig?“ beantwortet die Erzieherin für die distalen Kompetenzen sowie für die Sprachentwicklung mit „wichtig“ und für die proximalen Kompetenzen mit „eher wichtig“. Befragt nach der Vorbereitung der Kinder zum damaligen Zeitpunkt in den einzelnen Bereichen, sieht sie ihre Kinder in den Interessen, der körperlichen Gesamtsituation, der emotionalen Gesamtsituation und in der Sprachentwicklung zu 75 % - 100 % vorbereitet. Als Beispiele für die Vorbereitung auf den Übergang in der alltäglichen Praxis führt sie folgende Aktivitäten an: „Grundschule besuchen (verschiedene Bereiche kennenlernen und ausprobieren); Klassenlehrerin, Direktorin kennenlernen; Lernangebote für Vorschulkinder, z. B. Mengen, Sprache, Sport, Verkehrserziehung“.

### *Schriftsprachspezifische Aktivitäten*

In der Einrichtung werden folgende Angebote und Materialien zur Anregung schriftsprachlicher Kompetenzen unterbreitet: „Buchstaben in deutscher Sprache“, „Kreide“, „Anlauttabellen“, „Buchstabenspiele“, „Kindernamen an den Fächern“, „Bücher“, „Reime/Gedichte/Lieder in der Einrichtung“, „das Alphabet“, „Buchstabenecke“ und „Vorschularbeitsblätter“. Als wichtig zur erfolgreichen Gestaltung des Übergangs wird die Kooperation in allen machbaren Konstellationen zwischen den drei Instanzen Schule, Kita und Elternhaus angesehen.

### *Kooperationen im Transitionsprozess*

Die Erzieherin bewertet die Bedeutsamkeit in Bezug auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule neben späteren Übergängen als „gleich wichtig“.

Die Erzieherin bietet den Eltern Einzelgespräche und Elternabende zur Vorbereitung auf den Übergang an. Zur Übergangsgestaltung zwischen Kita und Schule äußert sich die Erzieherin zufrieden, dennoch wird eine stärkere Verzahnung gewünscht.

- **Informationen aus dem Fragebogen an ILEA T Erheber\_innen**

Zu dieser Kindertageseinrichtung liegen keine Informationen von Erheber\_innen vor.

### **Gesamtschau zur Einzelfallcollage von Luisa**

Die Schreibergebnisse von Luisa für den Verlaufstyp „*progressive Zunahme der Schreibkompetenzen*“ verweisen im vorschulischen Kontext auf die Anwendung logographemischer Strategien. Luisa schreibt ein Jahr vor der Einschulung sowie ein halbes Jahr später Namenwörter aus dem Gedächtnis. Die Schrift wirkt zunächst angestrengt und noch ungeübt. Im Schreibprodukt zum Schulbeginn wird ein graphomotorisch geschulteres Arbeiten deutlich, die Schrift wirkt flüssiger und geübter. Die Kontrollwörter der zusätzlichen Schreibaufgabe „Tiger und Giraffe“ bestätigen die Anwendung entfalteter alphabetischer Strategien. Luisas schriftsprachliche Kompetenzen sind innerhalb eines Jahres sprunghaft gestiegen. Die anfängliche Konstanz auf dem Niveau der logographemischen Stufe verändert sich zugunsten der Anwendung entfalteter alphabetischer Strategien. Für die Schreibprodukte verwendet Luisa einen Filzstift. In ihrer Arbeit liegt der Fokus ausschließlich auf der Schrift, Bilder oder andere Formelemente erscheinen nicht. Die gezeigten Kompetenzen in der Lern- und Entwicklungsanalyse für den Teilbereich Lesen sprechen ebenfalls für eine Kompetenzzunahme im betrachteten Zeitraum. Zeigt Luisa ein Jahr vor Schulbeginn Kompetenzen, die auf die Verwendung beginnender alphabetischer Strategien und ein halbes Jahr danach auf die Anwendung alphabetischer Strategien schließen lassen, so verläuft die Entwicklung analog zu den Schreibkompetenzen bis zur Anwendung entfalteter alphabetischer Strategien.

Die Ergebnisse des Elternfragebogens verdeutlichen eine gedankliche Trennung zwischen den Institutionen. In der Bewertung der Verantwortlichkeit für die Entwicklungsunterstützung des Kindes fällt die geringe Überschneidung zwischen den Instanzen auf. Es gibt wenig gemeinsame Verantwortungszuschreibungen, mit Ausnahme der emotionalen Gesamtsituation. Die Eltern sehen sich zuständig für die Interessen und für die körperliche Entwicklung, für die mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen erachten die Eltern ebenso wie die Erzieherin im klassischen Sinn die Schule als zuständig. Auch zur Informiertheit über die Interessen des Kindes erfolgt eine klassische Trennung der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule. Diese Bewertung der Mutter passt zu ihrer Ablehnung der Informationsweitergabe von der Kindertageseinrichtung an die Schule (entspricht 7,0 % der Stichprobe). Auch hier ist ein Zusammenwirken nicht erwünscht. Die Eltern wünschen für sich und für die Erzieher\_innen Informationen über die Interessen des Kindes, für die Lehrer\_in werden die Informationen zu den Interessen des Kindes als „weniger wichtig“ angesehen. Die Eltern sind mit den angegebenen

Schulabschlüssen dem höheren Bildungsmilieu zuzuordnen. Der höchste Schulabschluss innerhalb der Familie gehört zur Stufe ISCED 5A 6 im Universitären Tertiärbereich (entspricht 32,9% der Stichprobe).

Auch wenn die Eltern Kooperationen mit den Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule nicht aufgeschlossen gegenüberstehen, so zeigen sich die Pädagog\_innen der Kindertageseinrichtung als geübte Partner im Transitionsprozess. Die segregierende Haltung der Kindertagesstättenleiterin zur Einschätzung der sozialen Lage der Eltern kann im Fall von Luisa nicht bestätigt werden. Insgesamt lässt sich sagen, Luisa hat für sich Schrift als Entwicklungsaufgabe entdeckt und ihre schriftsprachlichen Kompetenzen zum Schulbeginn deutlich gesteigert. Das Mädchen wächst in einer Umgebung auf, in der ihre Kompetenzen und Fähigkeiten gefördert werden. Auch ein möglicher positiver Einfluss, in Form des Lernens am Modell, ist durch das ältere Geschwisterkind in der Familie nicht auszuschließen.

## 6.5 Einzelfallcollage von Tobias

Beispiel für den vierten Verlaufstyp - Erweiterung der Schreibkompetenzen von der präliteralsymbolischen Stufe zur logographemischen Stufe

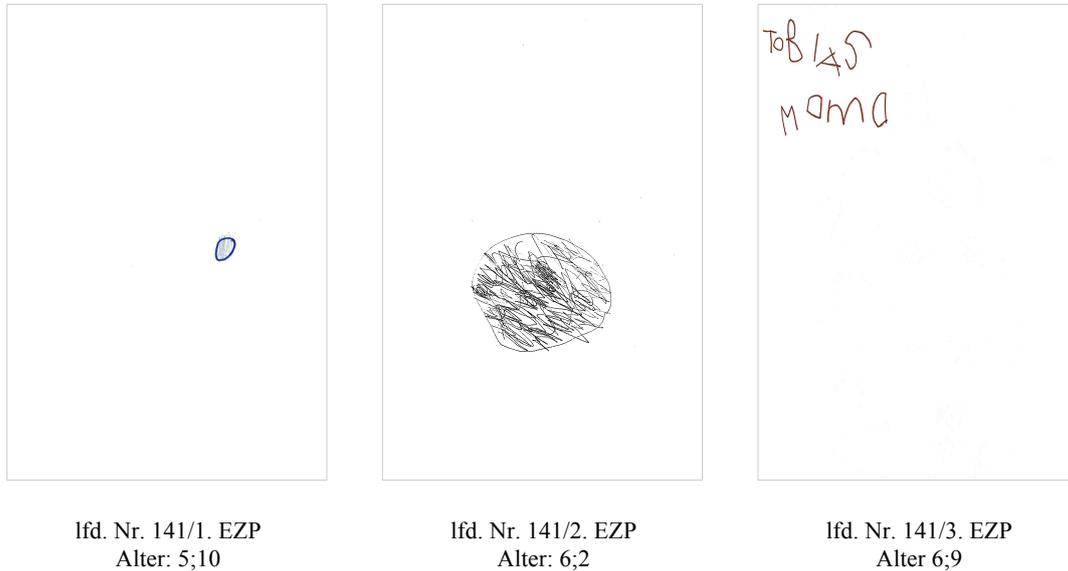


Abbildung 21: „leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als Beispiel für den vierten Verlaufstyp

### Beschreibung der Schreibkompetenzen

Im November 2011 bekam Tobias im Rahmen der ILEA T Literacy Erhebungen die Schreibaufgabe gestellt: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“. Im vorliegenden Schreibprodukt (siehe Abbildung 21, 1. EZP) ist zu vermuten, dass Tobias in der Erhebungssituation im zweiten Schritt die alternative Aufgabenstellung: „Male für Theobald etwas!“ erhielt<sup>78</sup>. Dieses Vorgehen lässt sich im Nachhinein nicht rekonstruieren, erklärt aber die vorliegende Zeichnung. Die zusätzliche Schreibaufgabe wird nicht an Tobias gerichtet, da Tobias keine alphabetischen Strategien anwendet.

Im Schreibprodukt zeigt sich eine runde, kreisförmige Darstellung. Die Kontur ist mit einem farbigen Filzstift umrandet. Schraffierte „Auf- und Ab- Bleistiftlinien“ füllen die Form aus, welche teilweise die kreisförmige Außenlinie überschreiten. Das Gezeichnete hat formalistische Konturen. In der Proportion zum Blatt nimmt die Darstellung einen kleinen Raum in der Bildmitte mit Tendenz zur rechten Seite des Bildes ein.

---

<sup>78</sup> Im Kapitel 4.3.1 finden sich Erläuterungen zur alternativen Aufgabenstellung. Diese war für Kinder gedacht, welche sich nicht auf den Schreibprozess einlassen konnten.

Die erste Wiederholung der Aufgabenstellung erfolgt im März 2012. Tobias bekommt abermals die oben genannte Schreibaufgabe gestellt. Erneut zeigen sich auf dem Papier erste Spuren, das Anfangsmotiv wird wiederholt, ebenso benutzt der Junge abermals einen Bleistift (siehe Abbildung 21, 2. EZP). Zu diesem Zeitpunkt im Abstand von vier Monaten nimmt die Zeichnung deutlich mehr Raum ein. Der gezeichnete Kreis wird neuerlich mit „Auf- und Abschraffuren“ bzw. „Gekritzelttem“, in linksseitiger Schräglage zum Blatt verlaufend, ausgefüllt. Eine formale Ordnung der Schraffuren ist nicht erkennbar.

Zu Schulbeginn im September 2012 wird an Tobias zum dritten Mal die standardisierte Schreibaufgabe gerichtet. Wieder zeigt der Junge, über welche Schreibkompetenzen er zu diesem Zeitpunkt bereits verfügt (siehe Abbildung 21, 3. EZP). Deutlich hebt sich das Schreibprodukt von den zwei vorangegangenen Ergebnissen ab, indem nunmehr keine Zeichnung, sondern ausschließlich Schrift zu sehen ist. Tobias schreibt auf zwei gedachten Linien, wobei auf jeder Zeile ein Wort steht. Beide Wörter präsentieren sich links oben auf seinem Blatt. Welches Wort zuerst im Schreibprozess geschrieben wird, lässt sich nicht rekonstruieren. In der oberen Zeile steht der eigene Namen mit großen Druckbuchstaben <TOBIAS>, darunter schreibt Tobias das Wort <Mama>, unter Beachtung der Groß- und Kleinschreibung.

### **Zusätzliche Kontextinformationen**

- ***Informationen aus dem Ergebnisbogen zur Erhebung mit dem diagnostischen Lesebuch***

Tobias berichtet, zu Hause Bücher zu besitzen und zeigt sich vertraut im Umgang mit einem Buch, indem er von vorn nach hinten blättert. Ein Jahr vor Schulbeginn benennt er die konventionellen Symbole für Postauto und Ampel korrekt. Ein halbes Jahr später kommen die Symbole für Krankenhaus und Apotheke hinzu. Befragt nach dem Erkennen von Wörtern auf einer Abbildung, umgeben von Zeichen und Symbolen, benennt Tobias ein halbes Jahr vor der Einschulung das Wort /Zoo/ und zu Schulbeginn die Wörter /Zoo/ und /Taxi/. Es gelingt ihm zu allen drei Zeitpunkten, den eigenen Namen ganzheitlich zu lesen. Ein Jahr vor Schulbeginn benennt er den Buchstaben /O/. Weitere Buchstaben kann er weder benennen noch lautieren.

Die Erheberin notiert abschließend auf dem Ergebnisbogen zum diagnostischen Lesebuch ihre Beobachtungen zur Stifthaltung mit „korrekt“. Angaben zur Beobachtung der Händigkeit kreuzt sie für „rechts“ an. Die Schreib- und Leserichtung wird mit von „links nach rechts“ verlaufend vermerkt.

- **Informationen aus dem Fragebogen an Eltern**

*Allgemeiner familiärer Kontext*

Die Beantwortung des Elternfragebogens übernimmt die Mutter des Jungen. Tobias ist das jüngere von zwei Kindern. Die Eltern leben als Kernfamilie mit ihren Kindern zusammen (entspricht 70,9 % der Stichprobe). Geplant ist die reguläre Einschulung des Kindes. Zum Zeitpunkt der Befragung besucht Tobias die Kindertageseinrichtung täglich mehr als 8 Stunden. Als ausschlaggebenden Grund für die Wahl der besuchten Kindertageseinrichtung gibt die Mutter: „[...] Nähe zum Wohnort, auf dem Weg zur Arbeitsstätte, [...] Nähe zu den Großeltern und der Grundschule, gutes Preis/Leistungsverhältnis“ an. Der Besuch von Sportvereinen, der Musikschule oder die Anbindung an gestalterische Angebote werden verneint.

*Weitergabe von Informationen und Dokumentationen*

In Bezug darauf, wie die Kindertageseinrichtung den Übergang in die Schule gestaltet, gibt die Mutter an, sich ausreichend informiert und in den Prozess einbezogen zu fühlen. Weiter werden spezielle Angebote von der zukünftigen Schule sowie gemeinsame Angebote und Aktivitäten der Kindertageseinrichtung und der Schule bestätigt. Zur Vorbereitung auf den Übergang empfiehlt die Kindertageseinrichtung der Familie keine Materialien in Form von Ratgebern o. ä., wohl aber nennt die Kindertageseinrichtung Hilfeeinrichtungen für eventuell auftretende Probleme. Die Mutter verneint in ihren Angaben das Vorhandensein von Dokumentationen und Materialien der Schule und der Kindertageseinrichtung zur Gestaltung des Übergangsprozesses.

Allgemein befürwortet sie die Weitergabe von Informationen über das Kind durch die Kindertageseinrichtung an die Schule (entspricht 83,3 % der Stichprobe). Explizit zugesprochen wird der Weitergabe von Informationen über die distalen Kompetenzen, d. h. körperliche, soziale und emotionale Gesamtsituation. Auch der Übermittlung der Entwicklungsdokumentation zum Kind vom Kindergarten an die Schule wird zugestimmt. Die Kenntnis über alle genannten Entwicklungsbereiche wird als gleichermaßen „wichtig“ für die Eltern, die Erzieherin und für die zukünftige Lehrerin eingeschätzt.

*Einsatz von Lern- und Entwicklungsanalysen*

Lern- und Entwicklungsanalysen in der Kita beurteilt die Mutter für die körperliche, soziale und emotionale Gesamtsituation mit „wichtig“. Für die proximalen Kompetenzen schätzt sie die Bedeutung mit „eher wichtig“ ein. Die Mutter erwartet von Lern- und Entwicklungsanalysen, dass sie helfen, „die richtigen Unterstützungsangebote [...] zu finden“, dass sie ihr ermöglichen, „über den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand [...] informiert zu sein“ und „die Zusammen-

arbeit von Kita und Schule beim Übergang des Kindes unterstützen“. Für die Förderung der Interessen des Kindes sieht sie ausschließlich die Familie verantwortlich. Die Zuständigkeit zur Förderung von distalen Fähigkeiten erwartet sie von allen drei Instanzen: Familie, Kindertageseinrichtung und Schule. Die Unterstützung von proximalen Fähigkeiten, schriftsprachlichen und mathematischen Fähigkeiten wird, ebenso wie die Weitergabe der Informationen zu diesen Bereichen, nur der Familie und der Kindertageseinrichtung zugeordnet.

#### *Häusliche Vorbereitungen und schriftsprachspezifische Aktivitäten*

Konkrete häusliche Vorbereitungen auf den bevorstehenden Übergang werden verneint.

Der Förderung von schriftsprachspezifischen und mathematischen Aktivitäten im Familienalltag misst die Mutter generell eine hohe Bedeutsamkeit bei. Ausdrücklich hebt sie folgende Aktivitäten hervor: „Interessen fördern“, „neue Interessen anregen“, „Dinge und Ereignisse erklären“, „Fragen beantworten“, „Geschichten vorlesen“, „zum Erzählen, Beschreiben und Erklären anregen“, „gemeinsam Bücher angucken“ und „Zeichen/Symbole entdecken und besprechen“.

#### *Kooperationen im Transitionsprozess*

Persönlich schätzt die Mutter den bevorstehenden „Übergang von der Kita in die Schule als besonders wichtig“ ein. Als ganz besonders wichtig für die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs werden „die Kooperation von Kita und Schule“, „die Kooperation von Familie und Kita“ und „die pädagogischen Angebote in der Kita“ angekreuzt. Die Mutter von Tobias gibt an, „individuelle Gespräche zum Übergang mit der Erzieherin“ und „Gruppengespräche mit Eltern und Erzieher\_innen“ zu nutzen. Weitere Gesprächsformen, zum Beispiel „mit der zukünftigen Lehrerin“, stehen nicht zur Auswahl.

#### *Familiärer Bildungshintergrund*

Die Mutter gibt an, über mehr als 20 allgemeine Bücher (entspricht 80,3% der Stichprobe) und über mehr als 20 Kinderbücher im Haushalt zu besitzen (entspricht 85,6% der Stichprobe). Elektronische Bücher werden zum Befragungszeitpunkt mit „keine“ angegeben (entspricht 74,0 % der Stichprobe). Konkrete Anzahlen zu den jeweiligen Rubriken stehen nicht zur Verfügung. Der höchste Bildungsabschluss innerhalb der Familie ist das Abitur bzw. die Hochschulreife. Höchster nachschulischer Abschluss in der Familie ist eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Aufnahme einer schulischen oder beruflichen Aus- und Weiterbildung wird verneint. Für das Kind wird das Abitur bzw. die Hochschulreife als höchster erwünschter Schulabschluss angegeben, als realistisch zu erwartender Abschluss schätzt die Mutter die Realschule bzw. die mittlere Reife ein. Zum gewünschten Beruf für das Kind enthält der Fragebogen keine Angaben.

- **Informationen aus dem Fragebogen an Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen**

Die von Tobias besuchte Kindertageseinrichtung liegt in einer Mittelstadt in Sachsen-Anhalt. Kinder mit Migrationshintergrund besuchen die Einrichtung zum Zeitpunkt der Erhebung nicht.

*Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit*

Die Orientierung der konzeptionellen Ausrichtung erfolgt nach dem situationsorientierten Ansatz und dem Bildungskonzept für Sachsen-Anhalt „Bildung elementar“ (Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2005). Die Schwerpunkte der Bildungsarbeit werden wie folgt beschrieben: „Bildung in allen Entwicklungsbereichen.“ Weitere Angaben zur Kindertageseinrichtung enthält die Beschreibung zur Einzelfallcollage von Luisa (siehe Kapitel 6.4, dritter Verlaufstyp).

*Einschätzung zur sozialen Lage der Elternschaft*

Laut Aussage der Leiterin im Jahr 2011 bezieht ein großer Teil der Elternschaft Sozialleistungen nach dem ALG II: „[...] die Hälfte der Familien lebt von Hartz IV“.

- **Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen der Kindertageseinrichtung<sup>79</sup>**

Die Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen für die Einzelfallcollage von Tobias decken sich mit den Angaben in der Einzelfallcollage von Luisa (siehe Kapitel 6.4, dritter Verlaufstyp) und entsprechen den Aussagen der Erzieherin, welche zum Befragungszeitpunkt mit der Gruppe der Vorschulkinder arbeitet. Insgesamt ist zu sagen, dass die Erzieherin dem Übergangsprozess aufgeschlossen gegenübersteht und sie die gestellten Kooperationsaufgaben mit dem Elternhaus und der Schule gemeinsam wahrnimmt. Zur Vorbereitung auf den Übergang empfiehlt sie den Eltern Materialien und erwähnt Hilfeeinrichtungen, an die sich die Eltern im Problemfall wenden können. Von Lern- und Entwicklungsanalysen erwartet sie Informationen für ihre pädagogischen Angebote. Zur Anregung schriftsprachlicher Kompetenzen stehen in der Kindertageseinrichtung eine Vielzahl an Materialien bereit. Zur Übergangsgestaltung zwischen der Kindertageseinrichtung und der Schule äußert sich die Erzieherin zufrieden, die aktive Gestaltung des Übergangsprozesses wird untermauert durch die aufgeführten Aktivitäten (Grundschule besuchen; Klassenlehrerin, Direktorin kennenlernen; Lernangebote für Vorschulkinder bereithalten). Dennoch wünscht die Erzieherin eine stärkere Verzahnung in der Kooperationsbeziehung.

---

<sup>79</sup> Die Kinder Tobias (lfd. Nr. 141) und Luisa (lfd. Nr. 142) besuchen dieselbe Kindertageseinrichtung, Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen beziehen sich auf eine Quelle.

- **Informationen aus dem Fragebogen an ILEA T Erheber\_innen**

Zu dieser Kindertageseinrichtung liegen keine Informationen von Erheber\_innen vor.

### **Gesamtschau zur Einzelfallcollage von Tobias**

Die Einzelfallcollage von Tobias steht als Beispiel für den Verlaufstyp „*Erweiterung der Schreibkompetenzen von der präliterale-symbolischen Stufe zur logographemischen Stufe*“. Der Verlauf zeigt deutlich, dass das Kind im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule, im Zeitraum von einem Jahr, im Bereich Literacy neue Kompetenzen gewinnen konnte. Zeigt Tobias zur ersten und zweiten Erhebung Kompetenzen, die sich der präliterale-symbolischen Stufe zuordnen lassen, so präsentiert er mit Schulbeginn Kompetenzen, die der logographemischen Stufe zuzuordnen sind. Insgesamt kann bei Tobias auch schon zum ersten Erhebungszeitpunkt eine Sensibilität für Schrift vermutet werden. Das Kind zeigt mit seiner Form der Aufgabenbewältigung Irritationen auf. Es scheint die Besonderheit der Aufgabenstellung, zum Schreiben und nicht zum Malen bzw. Zeichnen aufgefordert worden zu sein, zu erkennen. Das Ergebnis könnte für kognitive Klarheit des Kindes in Bezug auf Schrift sprechen (Valtin, 2006: 136). Der Zugriff auf die Befunde der Lesediagnostik bestätigt diese Vermutung. Tobias konnte Einsichten in Bezug auf das Wortkonzept erlangen.

Im diagnostischen Lesebuch zeigt er auf Wörter und unterscheidet diese von Symbolen und Zeichen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt benennt er den Buchstaben /O/. Auch im Schreibergebnis der ersten Erhebung erinnert die Abbildung mit seiner ovalen Form an ein „O“. Im Arbeitsprozess wird diese Verbindung von Tobias nicht benannt und lässt sich demzufolge nur vermuten. Zu Schulbeginn schreibt Tobias erste Worte aus dem Gedächtnis und zeigt somit schriftsprachliche Kompetenzen der logographemischen Stufe. Die Befunde der ILEA T Lernentwicklungs-Analyse für den Teilbereich Lesen verweisen zu allen drei Erhebungszeitpunkten auf Kompetenzen, die sich der logographemischen Stufe zuordnen lassen. Damit ist die Teilkompetenz Lesen im Kindergartenalter bei Tobias bereits etwas vorangeschrittener entwickelt als die Teilkompetenz des Schreibens, obwohl sich auch in diesem Bereich Weiterentwicklungen während des Beobachtungszeitraumes erkennen lassen. So erinnern die Schraffuren im kreisförmigen Gebilde zum zweiten Erhebungszeitpunkt an Nachahmungen von Schrift, was als Suchbewegung nach Schrift und einer geeigneten Schreibrichtung gedeutet werden kann. Die Beantwortung der Schreibaufgabe zum dritten Erhebungszeitpunkt legt die Vermutung nah, dass beide Wörter aus dem Gedächtnis aufgeschrieben wurden. In der oberen Zeile steht der eigene Namen mit großen Druckbuchstaben <TOBIAS>, welche auf ein schon länger in der Schreibung eingeübtes Wort schließen lassen könnten. Vielleicht wurde dieses Wort bereits vor

dem Schulbeginn erlernt. Für das Wort <Mama> könnte die Beachtung der Groß- und Kleinschreibung darauf hinweisen, dass das Wort im Rahmen des schulischen Kontextes erlernt wurde und damit zum Zeitpunkt der Erhebung zu den neu erlernten Wörtern zählt. Die Schrift wirkt noch ungeübt.

Mit der Typeneinteilung von Balakrishnan et al. (2012) lassen sich die Zeichnungen der ersten beiden Erhebungszeitpunkte der einfachen Darstellung mit Kritzeln zuordnen. Dennoch unterscheiden sich beide Zeichnungen in der geschwungenen Form der Schraffuren voneinander. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt erscheinen die Schraffuren bzw. Kritzeleien wellenförmiger und geschwungener.

Neben den drei Schreibprodukten des Kindes geben auch die Kontextinformationen aus dem Fragebogen an die Eltern und an die Pädagog\_innen der Kindertageseinrichtung Einblicke in das unmittelbare Umfeld des Kindes und in die Literacy Förderung.

Tobias hat Eltern an seiner Seite, die sich interessiert an der Entwicklung ihres Kindes zeigen und domänenspezifische Alltagsaktivitäten innerhalb ihrer Familie für bedeutsam halten. Die Eltern von Tobias sind geübt in der Begleitung eines Kindes während des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Schule, sie haben mit ihrem ältesten Kind bereits Erfahrungen dazu sammeln können. Geleitet von diesen Erfahrungen, sehen sie den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule als „besonders wichtig“ an. Schulvorbereitend halten sie es für „wichtig“, einzelne Teilfähigkeiten im mathematischen Bereich zu üben. Dahingegen bewerten sie Einschätzungen aus der Kindertageseinrichtung über mathematische Kompetenzen mit „eher wichtig“, also als nicht von vordergründigem Interesse. Gleichzeitig lehnen sie die Weitergabe von Informationen über die Interessen und die proximalen Kompetenzen ihres Kindes an die Schule ab. Hier zeigen sich gegensätzliche Einstellungen. Mögliche Gründe für diese Haltung können in der Befürchtung der Eltern vor zu schnellen Beurteilungen und Einschätzungen liegen. Als höchster Bildungsabschluss eines Elternteils wird das Abitur bzw. die Hochschulreife angegeben, welcher der Stufe ISCED 3A 4 im Post-Sekundären Bereich zugeordnet wird (entspricht 14,3% der Stichprobe). Beide Elternteile von Tobias waren zum Befragungszeitpunkt berufstätig und entsprechen damit nicht dem von der Leiterin beschriebenen Anteil von 50 % der Familien, die „von Hartz IV“ lebt<sup>80</sup>.

Die besuchte Kindertageseinrichtung lässt in ihrer konzeptionellen Ausrichtung keine Spezifik erkennen. Vielmehr eröffnet sich mit den von der Leiterin benannten Schwerpunkten eine große Bandbreite an Bildungsbereichen, welche gleichermaßen bedient werden. Die Antworten im

---

<sup>80</sup> Mögliche Auswirkungen dieser segregierenden Einschätzungen auf die pädagogische Arbeit wurden nicht erhoben. Zu segregierenden Einteilungen Bos et al., 2007.

Fragebogen an Erzieher\_innen zeigen eine Bereitschaft zur Kooperation, welche in ihrer Praxis ausbaufähig ist. Die individuelle, domänenspezifische Vorbereitung der Kinder scheint ein zentrales Anliegen zu sein, auch wenn sich kleine Widersprüche im Erleben der Mutter (keine Empfehlung von Materialien in Bezug auf den Übergang) zu den Aussagen der Erzieherin finden (Empfehlung von Materialien in Bezug auf den Übergang). Die Erzieherin befürwortet Lern- und Entwicklungsanalysen, um die „richtigen“ Unterstützungsangebote abzuleiten und unterbreitet Angebote zur Anregung schriftsprachlicher Kompetenzen. Warum die Erzieherin die Informiertheit der Lehrerin für die schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen mit „weniger wichtig“ einschätzt, lässt der Fragebogen offen. Zu vermuten wäre, dass die Erzieherin hier die Lehrerin als prädestiniert für die domänenspezifischen Kompetenzen einschätzt und demzufolge für die Lehrerin keine Informationen aus der Kindertageseinrichtung als notwendig erachtet werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Tobias in einem Elternhaus aufwächst und eine Kindertageseinrichtung besucht, welche sich der Bedeutung des Übergangsprozesses bewusst sind und sich aufgeschlossen gegenüber einer Literacy anregenden Förderung zeigen. Wenn Pädagog\_innen und Eltern den Transitionsprozess als bedeutsam erachten und schriftsprachliche Kompetenzen fördern wollen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass diese Einstellung Auswirkungen auf die Förderung des Kindes im Alltag hat (Kunter & Pohlmann, 2015: 268).

## 6.6 Einzelfallcollage von Antonio

Beispiel für den fünften Verlaufstyp - relative Konstanz der Schreibkompetenzen innerhalb alphabetischer Strategien

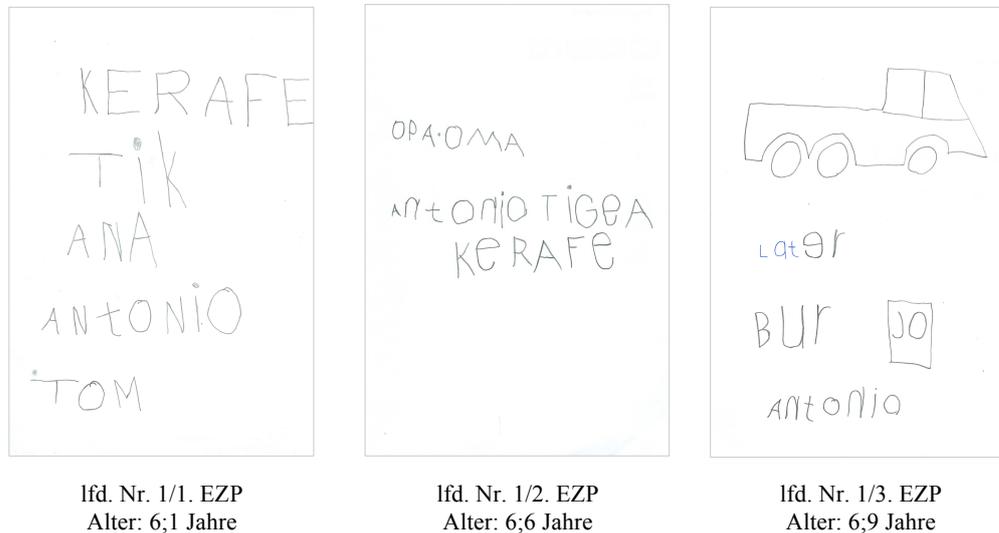


Abbildung 22: „leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als Beispiel für den fünften Verlaufstyp

### Beschreibung der Schreibkompetenzen

Im Oktober 2011 bekam Antonio im Rahmen der ILEA T Literacy Erhebungen die standardisierte Schreibaufgabe zum „leeren Blatt“ gestellt. Der Junge nutzt für seine Schreibprobe das ganze Blatt, insgesamt schreibt er auf fünf gedachten Zeilen, die Anordnung wirkt zentriert (siehe Abbildung 22, 1. EZP). Das Kind schreibt den eigenen Namen <ANtONiO> und zwei weitere Namenwörter <ANA> und <TOM>. Die Kontrollwörter der zusätzlichen Schreibaufgabe ‚Tiger‘ und ‚Giraffe‘ werden als <TiK> und <KERAFE> aufgeschrieben. Beide Wörter verweisen ein Jahr vor Schulbeginn auf die Anwendung entfalteter alphabetischer Strategien. Die eigene phonetische Artikulation wird verschriftet, es kommt zu Auslassungen und Verwechslungen. Die Buchstaben sind überwiegend in großen Druckbuchstaben geschrieben, Ausnahmen bilden der kleine Buchstabe „i“ und der Buchstabe „t“ im eigenen Namen (siehe auch Einzelfallcollage von Luisa Kapitel 6.4).

Im März 2012 wiederholt sich die Erhebung und erneut wird die Schreibaufgabe: „Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“ an Antonio gestellt. Wieder schreibt er ausschließlich Wörter (siehe Abbildung 22, 2. EZP). Die Anordnung wirkt auch zur zweiten Erhebung zentriert. Dabei schreibt der Junge auf drei gedachten Zeilen. Neu erscheint, dass Antonio die Möglichkeit nutzt, zwei Wörter nebeneinander auf einer Zeile anzuordnen. Die Einsicht in die Notwendigkeit von Wortabständen verwirklicht Antonio mit zwei verschiedenen

Möglichkeiten. Zum einen durch das Setzen von Punkten zwischen den Wörtern, zum anderen durch das Einhalten von Abständen. In der ersten Zeile stehen die Wörter <OPA> und <OMA> getrennt durch einen Punkt. Beide Wörter werden in großen Druckbuchstaben geschrieben. Sie wirken sicher geschrieben und könnten zum bereits gesicherten Inventar des Kindes gehören. In der zweiten Zeile steht der eigene Name des Kindes <Antonio> und für das Kontrollwort <Tiger> das Wort <TiGeA>. Ein freier Abstand trennt die beiden Wörter voneinander. Der kleine Buchstabe „n“ erscheint gespiegelt. Darunter folgt für das Kontrollwort <Giraffe> das Wort <KeRAFe>.

Das Schreibprodukt zu Schulbeginn im Oktober 2012 lässt vermuten, dass neben der standardisierten Schreibaufforderung die zusätzliche Schreibaufgabe zur Feindifferenzierung der alphabetischen Stufe entweder nicht gestellt wurde oder von Antonio nicht beantwortet wurde (siehe Abbildung 22, 3. EZP). Großen Arbeitsaufwand verwendet Antonio für die Zeichnung eines Lasters. Gemutmaßt werden könnte hier der erfolgte Einfluss eines schulischen Schreiblehrgangs, welcher Abbildungen von Gegenständen, Personen etc. und die zugehörigen Wörter gemeinsam vorstellt. Im Schreibprodukt von Antonio wird die Abbildung eines Lasters durch das darunter geschriebene Wort <Later> ergänzt, dabei erscheint der Buchstabe „e“ im Wort gespiegelt. Weiter schreibt Antonio das eigene Wort <Bur>, zu vermuten wäre die Schreibung des Wortes <Buch>. Die auf der Zeile nachfolgend angeordnete Silbe <JO>, erscheint mit einer Umrahmung. Diese Kombination wirkt wie die Abschrift einer im Raum angebrachten Lernkarte. In der dritten Zeile erscheint der eigene Name, welcher in seiner Schreibung nicht vom zweiten Erhebungszeitpunkt abweicht.

### **Zusätzliche Kontextinformationen**

- ***Informationen aus dem Ergebnisbogen zur Erhebung mit dem diagnostischen Lesebuch***

Antonio berichtet während der Erhebung zu Hause Bücher zu besitzen. Dass er um deren Anwendung weiß, zeigt sich in der Handhabung und in der Richtung des Blätterns. Vorgelegte Buchstaben kann er benennen und vereinzelt auch lautieren, zum Beispiel /M/. Antonio ist in der Lage, konventionelle Symbole und abstraktere Symbole zu benennen, zum Beispiel Postauto, Krankenhaus, Apotheke, Ampel. Den eigenen Namen kann er zu allen Erhebungszeitpunkten ganzheitlich erlesen. Mit fortlaufender Erhebung gelingt es Antonio, weitere erste Worte ganzheitlich /OMI/ und im Kontext /ESEL/, /LÖWE/, /KAMEL/ sowie /ELEFANT/ selbstständig zu erlesen. Zu Schulbeginn erweitern sich seine Kompetenzen im Erlesen einzelner Wörter und er liest Kunstwörter wie zum Beispiel /LÖTE/.

Zusätzlich vermerkte Beobachtungen betreffen die korrekte Stifthaltung, die von „links nach rechts verlaufende“ Schreib- und Leserichtung und die Verwendung der linken Hand zum Schreiben.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Eltern***

*Allgemeiner familiärer Kontext*

Die Beantwortung des Elternfragebogens übernimmt die Mutter des Kindes. Antonios Eltern leben gemeinsam mit ihren zwei Kindern als Kernfamilie in einem Haushalt (entspricht 70,9 % der Stichprobe). Der Junge ist das erste Kind in der Geschwisterreihe, demzufolge können die Eltern nicht auf unmittelbar erlebte Erfahrungen zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule zurückgreifen. Geplant ist die reguläre Einschulung des Kindes. Zum Zeitpunkt der Befragung wird die Kindertageseinrichtung täglich 6 bis 8 Stunden besucht. Angaben zu Gründen für die Wahl der Kindertageseinrichtung enthält der Fragebogen nicht. Zu weiteren Aktivitäten gehören ein eigenfinanzierter Sprachkurs und privater Musikunterricht.

Die Mutter gibt an, sich ausreichend zum Konzept zur Übergangsgestaltung der Kindertageseinrichtung und den daraus resultierenden Prozessen informiert zu fühlen. Die zukünftige Schule unterbreitet nach den Angaben der Mutter spezielle Angebote, die das Kind auf den Übergang vorbereiten. Gemeinsame Angebote und Aktivitäten der Kindertageseinrichtung und der zukünftigen Schule werden verneint. Materialien zur Vorbereitung auf den Übergang werden der Familie nicht explizit empfohlen. Hilfeeinrichtungen für eventuell auftretende Probleme werden von der Kindertageseinrichtung nicht benannt. Der Mutter sind Dokumentationen in den jeweiligen Einrichtungen unbekannt.

Die Weitergabe von Informationen über das Kind durch die Kindertageseinrichtung an die Schule wird von der Mutter befürwortet (entspricht 83,8 % der Stichprobe). Die Informationsweitergabe bezieht sich auf alle zur Auswahl angegebenen Bereiche (distale und proximale Kompetenzen), auch die Weitergabe der Entwicklungsdokumentation erhält Zustimmung. Die Kenntnis über alle genannten Entwicklungsbereiche wird als „gleichermaßen wichtig“ für die Eltern, die Erzieherin und für die zukünftige Lehrerin eingeschätzt.

*Einsatz von Lern- und Entwicklungsanalysen*

Lern- und Entwicklungsanalysen werden von der Mutter für die Interessen sowie für die proximalen und distalen Kompetenzen als gleichermaßen „wichtig“ beurteilt. Die Bedeutung von Lern- und Entwicklungsanalysen wird in der Möglichkeit gesehen, „über den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand des Kindes informiert zu sein“ und, ergänzend dazu, „in der Schule

passende pädagogische Angebote bereitzustellen“. Befragt nach der Einschätzung über die Zuständigkeit zur Unterstützung der Entwicklung wird die Förderung der emotionalen Gesamtsituation bei der Familie gesehen. Die weiteren Bereiche, welche die körperliche und soziale Gesamtsituation, die schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen sowie die Förderung der Sprachentwicklung umfassen, werden in ihrer Zuständigkeit gleichermaßen der Familie, der Kindertageseinrichtung und der Schule zugeordnet.

#### *Häusliche Vorbereitungen und schriftsprachspezifische Aktivitäten*

Angaben der Mutter zur häuslichen Schulvorbereitung beziehen sich auf den „Besuch der Schule, leichte Schulaufgaben (rechnen und schreiben)“.

Schriftsprachspezifische und mathematische Aktivitäten umfassend im Familienalltag zu fördern, wird als gleichermaßen bedeutsam gesehen und alle benannten einzelnen Aktivitäten werden überwiegend mit „wichtig“ bzw. zum Teil mit „eher wichtig“ bewertet.

#### *Kooperationen im Transitionsprozess*

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule wird als „besonders wichtig“ eingeschätzt. Kriterien zur gelungenen Gestaltung des Übergangs bilden, nach Ansicht der Mutter, die wechselseitige Kooperation zwischen allen drei Institutionen und pädagogische Angebote in der Kindertageseinrichtung und der Schule. Zur Vorbereitung auf den Übergang konnte die Mutter bis zum Befragungszeitpunkt „individuelle Gespräche zum Übergang mit der Erzieherin“ und „Gruppengespräche mit Eltern und Erziehern der Kita“ nutzen, weitere Gesprächsangebote in anderen Konstellationen erfolgten nicht.

#### *Familiärer Bildungshintergrund*

Die Mutter gibt an, zwischen 10 und 20 allgemeine Bücher (entspricht 12,20 % der Stichprobe) und mehr als 20 Kinderbücher im Haushalt (entspricht 85,6 % der Stichprobe) zu besitzen. Der Besitz von elektronischen Büchern wird verneint (entspricht 74,0 % der Stichprobe). Die Angabe konkreter Anzahlen erfolgte für keine der genannten Rubriken. Als höchster Bildungsabschluss wird die Realschule/mittlere Reife/Polytechnische Oberschule (10. Klasse) angegeben. Den höchsten nachschulischen Abschluss bildet eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Elternteile sind zum Befragungszeitpunkt teil- und vollzeitbeschäftigt. Die Aufnahme einer schulischen oder beruflichen Aus- und Weiterbildung wird von der Mutter verneint. Die Mutter wünscht sich für das eigene Kind das Abitur bzw. die Hochschulreife als höchsten Schulabschluss. Als realistisch zu erwarten schätzt sie den Abschluss der Realschule bzw. die mittlere

Reife ein; dies entspricht dem eigenen Schulabschluss. Die Frage nach beruflichen Zukunftswünschen für das Kind wird mit der Kategorie „weiß ich nicht“ angegeben.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen***

Antonio besucht zum Erhebungszeitpunkt eine integrative Kindertageseinrichtung in einer Großstadt im Bundesland Sachsen-Anhalt.

*Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit*

Der Schwerpunkt der Bildungsarbeit wird von der Leiterin der Einrichtung wie folgt beschrieben: „Alle Bildungsbereiche werden bedient!; Arbeit ist auf Projekt bezogen; Projekte werden aus den Erlebnisfeldern der Kinder gestaltet!“ Befragt zu den Besonderheiten der Einrichtung gibt sie die „Aufnahme der Kinder ab dem zweiten Lebensjahr“ und den „Hort als Außenstelle“ an. Die Zusammenarbeit erfolgt mit einer Grundschule im Stadtgebiet.

*Einschätzung zur sozialen Lage der Elternschaft*

Die soziale Lage der Elternschaft wird mit der Beschreibung: „Fast alle [...] in akademischen, medizinischen, pädagogischen Berufen“ eingeschätzt.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an Erzieher\_innen der Kindertageseinrichtungen***

Der Fragebogen an Erzieher\_innen aus der von Antonio besuchten Kindertageseinrichtung liegt nicht vor.

- ***Informationen aus dem Fragebogen an ILEA T Erheber\_innen***

Zu dieser Kindertageseinrichtung liegen keine Informationen von Erheber\_innen vor.

### **Gesamtschau zur Einzelfallcollage von Antonio**

Die Schreibergebnisse des Fallbeispiels „*relative Konstanz der Schreibkompetenzen innerhalb alphabetischer Strategien*“ verweisen auf die Anwendung entfalteter alphabetischer Strategien. Antonio zeigt konstante Schreibergebnisse mit alphabetischen Zugängen. Die Reihenfolge, in der Antonio die Wörter zum ersten Erhebungszeitpunkt schreibt, lässt sich im Nachhinein nicht rekonstruieren. Der standardisierte Ablauf der Erhebung legt die Vermutung nah, dass die Kontrollwörter zuletzt geschrieben werden. Das bedeutet, zunächst schreibt Antonio vertraute und geläufige Wörter. Alle Schreibbeispiele bilden die Vertrautheit mit Schrift ab. Die Schreiber-

gebnisse gewinnen im Prozess eines Jahres an Qualität. Dies kann als erste Einsicht in Konventionen zum Schreiben interpretiert werden (Wortabstände).

Der Verlauf der Entwicklung zeigt die Aneignung vertiefter Einsichten in alphabetische Strategien. Die Groß- und Kleinschreibung findet bereits im vorschulischen Kontext Beachtung und konsolidiert sich unter dem schulischen Einfluss. In der Betrachtung der Kleinbuchstaben gibt das kleine „t“ im eigenen Namen Rätsel auf. Es ist zu vermuten, dass das Kind bereits erfahren hat, dass Buchstaben im Wort kleingeschrieben werden. Es lässt sich zu diesem Zeitpunkt nur vermuten, mehr Gewissheit bietet der Einblick zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Die drei Wörter <AntOniO>, <TiGeA>, <KeRAFe> signalisieren deutlich den Lernprozess des Kindes im Zeitraum von einem halben Jahr. Es hat eine Auseinandersetzung mit der Schreibung von großen und kleinen Buchstaben stattgefunden, Wortanfänge werden großgeschrieben. Soweit das Kind bereits darüber verfügen kann, werden auch im Wort kleine Buchstaben geschrieben. Die Schreibung für das Wort <KERAFE> entwickelt sich zu <KeRAFe>. Das Schreiben aller gehörten Laute ist weiter vorangeschritten aus <TiK> wird <TiGeA>.

Antonio interessiert sich weiterhin für Schrift und gewinnt vertiefte Einsichten in die Struktur von Schrift. Er hat erfahren, dass es große und kleine Buchstaben gibt. Anregungen für neue Erkenntnisse erhält Antonio in der häuslichen Umgebung und in der Kindertageseinrichtung. Mit der Einordnung „leichte Schulaufgaben“ werden die Schulvorbereitungen innerhalb der Familie von der Mutter beschrieben. Dass Antonio neuen Aufgaben und Anregungen offen gegenübersteht, zeigt sich auch zum dritten Erhebungszeitpunkt. Der Schreiblernkurs der Schule findet Eingang in seine Schreibergebnisse. Die Befunde der ILEA T Lern-Entwicklungs-Analysen für den Teilbereich Lesen verweisen parallel zur Schreibentwicklung auf die Konstanz der Kompetenzen mit alphabetischen Zugängen. Zeigen sich ein Jahr vor Schulbeginn mit dem Benennen von Buchstaben /A/, /I/, /O/, /N/, /L/, /P/, /R/, /S/, /T/, /E/ und Lautieren einzelner Buchstaben /M/ Kompetenzen, welche auf die Verwendung beginnender alphabetischer Strategien schließen lassen. So lassen sich die gezeigten Kompetenzen im Lesen ein halbes Jahr, vor der Schule und mit Schulbeginn der alphabetischen Stufe zuordnen.

Die soziale Lage der Elternschaft wird mit „Fast alle [...] in akademischen, medizinischen, pädagogischen Berufen“ eingeschätzt. Antonio besucht nach Einschätzung der Leiterin eine Kindertageseinrichtung, welche von Familien mit höherer Bildungsaspiration besucht wird. Der höchste familiäre Schulabschluss in seiner Familie ist ein Abschluss der Realschule/mittlere Reife/Polytechnische Oberschule (10. Klasse Abschluss). Das erfüllt die Bedingungen der Stufe ISCED 3B 3C im Sekundarbereich II (entspricht 35,6% der Stichprobe). Die Mutter hat für Antonio eine hohe Bildungsaspiration. Sie ist offen für spezifische Aktivitäten im Familienall-

tag und beurteilt vielfältige schriftspezifische Familienaktivitäten mit wichtig. Auch der Kindergarten lässt die Ausrichtung auf interessengebundene Angebote erkennen. Die Leiterin beschreibt die pädagogische Arbeit in Projekten, welche aus „den Erlebnisfeldern der Kinder gestaltet sind“. Kinder kommen in dieser Einrichtung zu Wort. Es ist anzunehmen, dass auch die schriftbezogenen Interessen von Antonio erkannt und gefördert wurden. Antonio nutzt die Anregungen der Kindertageseinrichtung und des Elternhauses und setzt sich konstant mit Schrift und Schreiben auseinander.

### **6.7 Zusammenfassung der Einzelfallcollagen**

Die Fallbeispiele der Einzelfallcollagen entstammen sogenannten „Typischen len“ (Baur & Lamnek, 2005: 245). Dabei stehen sie beispielhaft für einen bestimmten Typus eines Verlaufsweges. Die quantitativen Befunde ermöglichten die Identifizierung bestimmter Verlaufsmuster, welche durch die exemplarisch dargestellten Einzelfallcollagen veranschaulicht werden.

Eine interessante Überschneidung liegt für die beiden Kinder vom ersten Verlaufstyp vor (siehe Kapitel 6.1 und Kapitel 6.2). Beide Kinder durchlaufen die Erhebungszeitpunkte mit vergleichbaren schriftsprachbezogenen Kompetenzen. Sie zeigen für den Entwicklungsverlauf „Verwendung bzw. Zunahme der Schreibkompetenzen durch alphabetische Strategien“ ein beeindruckendes Inventar an Buchstaben. Der Migrationshintergrund des zweiten Kindes bietet sich zum Vergleich an. Elisabeth bedient beide Schriftsysteme gleichermaßen, erst zum dritten Erhebungszeitpunkt zeigt sie auf ihrem Schreibprodukt keine kyrillischen Buchstaben mehr. Eine Erklärung liegt nicht vor. Zu vermuten wäre der schulische Einfluss. Die Entdeckung der besonderen Kompetenz des Kindes, zwei Schriftsysteme gleichermaßen anwenden zu können, wäre ohne die Methode der Einzelfallcollage verloren gegangen und verdeutlicht den beschriebenen Erkenntniszuwachs durch „Mixed Methodologies“ (Mayring & Jenull-Schiefer, 2005).

Das Beispiel des zweiten Verlaufstyps verdeutlicht den Einfluss und die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtung, Bildungsbenachteiligung auszugleichen (siehe Kapitel 6.3). Ein Kind, welches vermutlich in der häuslichen Umgebung nur geringe Literacy Anregungen erfährt (siehe Einschätzung zum Vorlesen von Geschichten mit „weniger wichtig“, die Anzahl der vorhandenen Kinderbücher im Haushalt wurde mit 10 bis 20 Bücher angegeben), kann von der Kindertageseinrichtung mit Literacy Anregungen profitieren. Hasselhorn und Kuger (2014) konnten in ihren Untersuchungen feststellen, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung insbesondere bei „sozial benachteiligten Kindern“ positive Auswirkungen auf ihre sprachlichen Kompetenzen hat (Hasselhorn & Kuger, 2014: 304).

Die Kinder vom dritten und vierten Verlaufstyp besuchen gemeinsam eine Kindertageseinrichtung (siehe Kapitel 6.4 und Kapitel 6.5). Ein Jahr vor der Schule haben sie unter den gleichen institutionellen Rahmenbedingungen unterschiedliche schriftsprachliche Kompetenzen erworben; auch zu Schulbeginn unterscheiden sich ihre Schreibprodukte hinsichtlich ihrer gezeigten Kompetenzen. Dennoch erobern sich beide Kinder auf dem Weg zum Schreiben schriftsprachbezogene Kompetenzen in der ihnen eigenen Geschwindigkeit. Nach den Angaben der Erzieherin ist die Einrichtung mit Literacy anregenden Materialien ausgestattet, zu denen die Kinder freien Zugang haben. Obwohl die Leiterin der Einrichtung segregierende Einschätzungen zur sozialen Lage der Elternschaft vornimmt, entstammen beide Kinder Elternhäusern, die dieser Bewertung, bei Betrachtung der Einzelfallcollage, nicht entsprechen.

Im Beispiel für den fünften Verlaufstyp (siehe Kapitel 6.6) zeigt sich, dass die relative Konstanz innerhalb der alphabetischen Strategien auch Weiterentwicklungen beinhaltet. Das Kind festigt vorhandene Kompetenzen und eignet sich neue Erkenntnisse an. So wird zum Beispiel die über einen längeren Zeitraum währende Auseinandersetzung des Kindes mit der Groß- und Kleinschreibung sichtbar. Der fünfte Verlaufstyp steht für die Sicherung von erworbenen Einsichten und für die intensive Auseinandersetzung mit gewonnenen Erkenntnissen.

Die dargestellten Einzelfallcollagen belegen deutlich: es gibt nicht den „einen“ Weg, auf „dem Weg zum Schreiben“. Dennoch lassen sich einzelne Verläufe bestimmten Verlaufstypen zuordnen, womit sie beschreibbarer werden.

## **7 Kinder auf dem Weg zum Schreiben: Zusammenfassung und Bilanz**

Pädagog\_innen des Elementarbereichs stehen vor neuen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem bestehenden Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen (Diskowski, 2008). Diese Neuausrichtung umfasst auch den Kompetenzbereich Literacy (Heger & Liebers, 2012: 123).

In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff Literacy auf schriftbezogene Anwendungen im weitesten Sinne. Von besonderem Interesse sind dabei frühe Literacy-Aktivitäten. Kinder setzen sich weit vor dem Schulbeginn mit Elementen der Schriftsprache auseinander. Sie erkunden ihre mit Schrift angereicherte Umgebung und nehmen für sich individuell interessant erscheinende Merkmale und Konventionen der Schriftsprache auf. Wenn Kinder zum freien Schreiben aufgefordert werden, zeigen sie das, was ihnen als wichtig und bedeutend erscheint, um die Aufgabenstellung zu bedienen. Sie geben Einblick in ihre Schreibkompetenzen.

Ziel des Dissertationsvorhabens war es, auf der Grundlage eines umfangreichen empirischen Datenkorpus (N = 1966) zum einen, frühe Schreibkompetenzen von Kindern zu beschreiben und zum anderen, ein praktikables diagnostisches Instrument für den pädagogischen Alltag zu generieren.

Die zentrale Forschungsfrage fokussiert auf die vorhandenen Schreibkompetenzen über die Kinder ein Jahr vor Schulbeginn bis hin zum Schuleintritt verfügen. Abgeleitete Teilfragen bezogen sich auf den Einfluss von individuellen, familiären und institutionellen Faktoren auf die Schreibkompetenzen und auf den Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibkompetenzen. Nachfolgend sollten aus der Analyse von Schreibentwicklungen im Längsschnitt Verlaufstypen des Erwerbs früher Schreibkompetenzen generiert werden, die Aufschlüsse über die Entwicklungsdynamik der Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule geben.

Um die forschungsleitende Hauptfrage nach bereits verfügbaren Schreibkompetenzen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule beantworten zu können, war es zunächst notwendig, ein Kategoriensystem zur Erfassung von Schreibprodukten zu generieren. Für die Analyse der Schreibprodukte erwies es sich für die erfasste Altersgruppe der Kindergartenkinder als erforderlich, Vorstufen wie die präliteral-symbolische Stufe explizit auszuformulieren und Zwischenstufen in Form der beginnenden logographemischen Stufe zu entwickeln. Insofern unterscheidet sich das vorliegende Kategoriensystem von den Einteilungen tradierter Stufenmodelle. Die Einführung der beginnenden logographemischen Stufe kann in der vorliegenden Arbeit nur angeregt werden und bietet Potential für weitere vertiefte Forschungen.

Das Kategoriensystem und der zugehörige Analysebogen sind das Ergebnis der Inhaltsanalyse zum „leeren Blatt“ (vgl. Dehn, 1994) einschließlich der Schreibaufforderung zu den Wörtern „Tiger“ und „Giraffe“ (vgl. Martschinke et al., 2002). Der Analysebogen ist eine praktisch anwendbare Arbeitsgrundlage für Pädagog\_innen des Elementar- und Grundschulbereichs.

Im Folgenden werden einige zentrale empirische Ergebnisse aus der Analyse der „leeren Blätter“ benannt. Werden Kindergartenkinder im letzten Kindergartenjahr zum freien Schreiben aufgefordert, dann ist zunächst der eigene Name impulsgebend (May, 2013). Bei knapp einem Drittel der Kinder stehen die geschriebenen Einzelbuchstaben im Zusammenhang mit dem eigenen Vornamen. Schreiben die Kinder ein Jahr vor der Einschulung sechs Buchstaben, so sind es zur Schulanfangszeit bereits neun Buchstaben. Etwas mehr als zwei Drittel der Kinder schreiben zu Beginn des letzten Kindergartenjahres mindestens ein Wort. Für 60 % der Kinder ist es der eigene Name. Mit jedem Erhebungszeitpunkt nimmt die Anzahl der geschriebenen Wörter um ein weiteres Wort zu. Zu Schulbeginn schreiben die Kinder im Durchschnitt sechs Wörter. Mindestens ein Wort schreiben 96 % der Kinder, davon gehört der eigene Vorname für 88 % der Kinder zum Schreibprodukt. Unabhängig vom Vornamen und den beschriebenen Kontrollwörtern (<Tiger> und <Giraffe>) schreiben knapp 25 % der Kinder zu Schulbeginn bereits eigene Wörter. Die angewandten Strategien lassen sich ein Jahr vor Schulbeginn für zwei Drittel der Kinder der logographemischen Stufe zuordnen, dieses Bild verschiebt sich zur Schulanfangszeit zugunsten der Anwendung alphabetischer Strategien, welche von knapp mehr als der Hälfte der Kinder genutzt werden. In der Interpretation dieser hohen Prozentzahl von alphabetisch geprägten Schreibungen, ist auch die Spanne der dritten Erhebung von August bis Oktober zu berücksichtigen.

Für die Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf die Schreibkompetenzen wurden die Faktoren Alter, Geschlecht sowie Einstellungen der Eltern zu schriftbezogenen Aktivitäten und institutionelle Einflüsse einbezogen. Zunächst lässt sich das Alter als Einflussfaktor konstatieren. Insbesondere in der Schulanfangsphase können die älteren Kinder schneller die Anwendung logographemischer Strategien verlassen und alphabetische Stufen erreichen. Auch das Geschlecht scheint die Schreibproduktivität, bezogen auf die Anzahl geschriebener Buchstaben und Wörter, zu bedingen. Die Mädchen schreiben über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg im Durchschnitt einen Buchstaben mehr. Auch hinsichtlich der Anzahl geschriebener Wörter zeigt sich dieser produktive Vorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen. Sie schreiben ein bis zwei Wörter mehr pro Erhebungszeitpunkt. Zu Beginn des letzten Kindergartenjahres verwenden Mädchen tendenziell eher alphabetische Strategien. Dieser Vorsprung kann von den Jungen der vorliegenden Stichprobe zum dritten Erhebungszeitpunkt aufgeholt werden, wobei eine kleine Gruppe der Mädchen zu diesem Zeitpunkt bereits prozentual häufiger lexika-

lisch/orthographische Strategien anwendet. Hier wären weitere Forschungsschwerpunkte erfolgversprechend, um insbesondere geschlechtssensible Anregungen und Impulse im Feld der institutionellen Literacy-Aktivitäten zu etablieren (Liebers & Heger, 2017: 197).

Ein nachfolgend erhobener Einflussfaktor bezieht sich auf die Einstellungen zu Literacy-Aktivitäten der familiären Bezugspersonen. Schriftbezogene Aktivitäten werden von den Eltern als bedeutsam angesehen, so geben sie an, ihren Kindern Geschichten vorzulesen und gemeinsam Bücher anzuschauen. Die Einstellung der Eltern zu Literacy-Aktivitäten im Familienalltag konnte in Beziehung zu den erhobenen Schreibkompetenzen des Kindes gesetzt werden. Die generierende Annahme eines deutlich ablesbaren Zusammenhangs zwischen einer positiven Einstellung der Eltern zu Literacy-Aktivitäten und einer höheren Schreibkompetenz des Kindes fand keine Bestätigung. Vielmehr sprachen sich die Eltern für die Mehrzahl der Literacy-Aktivitäten unabhängig vom Niveau der Schreibkompetenzen des Kindes aus und hielten diese persönlich für bedeutsam. Dennoch lassen sich für fünf Teilaussagen Einflüsse auf die Schreibkompetenz des Kindes ablesen. Literacy-Aktivitäten zum gemeinsamen Anschauen von Büchern und Vorlesen von Geschichten sowie der Besuch einer Bücherei, wirken sich positiv auf die Schreibkompetenzen aus, ähnliche Befunde beschreiben auch Müller-Brauers et al. (2017), Niklas et al. (2016) und Rau (2013).

Interessanterweise finden sich aber auch negative Auswirkungen auf das Niveau von Schreibkompetenzen bei einer befürwortenden Einstellung zur Bereitstellung sprachlicher PC-Lernsoftware und sprachlicher Lernmaterialien. Eine generierende Aussage kann aus diesen Befunden nicht abgeleitet werden, da die Erhebung der Einstellungen keine Angaben zu tatsächlich gelebten Familienpraktiken beinhaltet. Vielmehr können die beschriebenen Aspekte Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten liefern.

Die beschriebenen Befunde zeigen, dass die Kinder der vorliegenden Forschungsarbeit weiter entwickelte Schreibkompetenzen zeigen als Kinder aus vergleichbaren Studien. Dabei müssen Effekte der Wiederholung mitgedacht werden, die sich durch das Längsschnittdesign zwangsläufig ergeben. Dennoch lässt sich in aller Vorsicht konstatieren, dass Literacy bezogene Anregungen positiv beeinflussend sein können.

Auch der Einfluss spezieller Übergangskonzepte von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, konnte am Beispiel der Basisstufenklassen in der Schweiz eruiert werden. Das Konzept der Basisstufen erweist sich in Bezug auf die Schreibkompetenzen von Kindern als gewinnbringend (Moser & Bayer, 2010). Im Vergleich der beiden Teilstudien zwischen den deutschen Schulanfänger\_innen und den Basisstufenkindern der Schweiz zeigt sich ein Vorsprung für die Kinder der Basisstufen, bezogen auf ihre Schreibkompetenzen. In der Gegenüberstellung zu den

deutschen Schulkindern weisen die Produkte der Kinder aus den Basisstufenklassen auf Schreibungen, welche über das Schreiben des eigenen Namens und der Wörter der Schreibaufgabe „Tiger“ und „Giraffe“ hinausgehen. Die Kinder der Schweizer Stichprobe haben zum Zeitpunkt der Erhebung bereits Kompetenzen erworben, welche es ihnen ermöglichen, zu den Inhalten der vorab gehörten Geschichte zu schreiben und sich somit nicht auf bekannte und gefestigte Wörter begrenzen zu müssen. Diese inhaltliche Freiheit unterscheidet die gezeigten Schreibprodukte im Ländervergleich in ihrer Qualität.

Die Befunde zur Gegenüberstellung von Lese- und Schreibkompetenzen bestätigen das bestehende Bedingungsgefüge zwischen Lesen und Schreiben (Shanahan, 2016: 198). Ein Jahr vor Schulbeginn divergieren die Ergebnisse zu den Lese- und Schreibkompetenzen. Kinder verfügen zu diesem Zeitraum und auch ein halbes Jahr später über ausgeprägtere Lesekompetenzen. Mit Schulbeginn, unter dem Einfluss der schulischen Lehrpläne, nähern sich die Ergebnisse zwischen den Kompetenzen Lesen und Schreiben an.

Methodisch hat sich erwiesen, dass sich die offene Schreibaufgabe zum leeren Blatt (Dehn, 1994) zur umfangreichen Erfassung von Schreibkompetenzen bereits vor schulbezogenen Unterweisungen zum Schriftspracherwerb eignet, da sie bezogen auf Wissensbestände über Buchstaben und Wörter vorraussetzungslos ist. Jedes Kind kann erfahren, auf seiner Entwicklungsstufe kompetent zu sein. Mit den Schreibprodukten lassen sich Erkenntnisse und Einsichten zum individuellen Entwicklungsstand der Schreibkompetenzen des Kindes gewinnen. Das „leere Blatt“ allein als Methode kann allerdings nur die sichtbaren Ergebnisse abbilden, nicht sichtbare (emotionale und kognitive Prozesse) bleiben außen vor. Andererseits besteht im Forschungsdiskurs Einigkeit darüber, dass es günstig ist, im Anschluss an den Erhebungsprozess mit dem Kind ein Gespräch über sein Produkt zu führen, um auch Intentionen zu erfassen, welche beim Schreiben nicht zum Ausdruck kommen (Barkow, 2013; Balakrishnan et al., 2012; Neuss, 2005: 336). Das Zusammenspiel der Ergebnisse des Schreibprodukts, verbunden mit den Kontextinformationen der Experten (Eltern, Pädagog\_innen aus den Kindertageseinrichtungen und den involvierten Erheber\_innen), ermöglicht die Darstellung von Einzelfällen in Form von Collagen mit nichtsichtbaren Prozessen des Schreibprodukts. Die Einzelfallcollagen sensibilisieren für die Wahrnehmung von Verläufen sowie für die Anerkennung von Veränderungen und schärfen den Blick auf das Können des Kindes im Rahmen des Schriftspracherwerbs.

Die aus den empirischen Ergebnissen gewonnenen **fünf Verlaufstypen** zur frühen Schreibkompetenzentwicklung konnten exemplarisch durch Einzelfälle unterlegt werden.

Der **erste Verlaufstyp** beschreibt die *Erweiterung der Schreibkompetenzen durch die Verwendung bzw. Zunahme der alphabetischen Strategien*. Dieser Verlauf konnte bei einem Drittel der

Kinder in der vorliegenden Stichprobe beobachtet werden. Die Einzelfallcollagen von Emily und Elisabeth beschreiben die ausgeprägten Zugänge auf dem Niveau der alphabetischen Strategie bereits ein Jahr vor dem Schulbeginn. Das starke Interesse am Schreiben zeigt sich für beide Einzelfälle in dem umfangreichen Schreibwortschatz, welcher mit jedem Erhebungszeitpunkt zunimmt.

Ein **zweiter Verlaufstyp** ist gekennzeichnet durch *relative Konstanz der Schreibkompetenzen auf der präliterale-symbolischen Stufe oder auf der logographemischen Stufe*. Diese Konstanz konnte für ein Drittel der Kinder auf der logographemischen Stufe empirisch belegt werden. Das Einzelfallbeispiel von Kimberly verdeutlicht diesen Verlaufstyp und weist exemplarisch auf angewandte feine Nuancen der Leistungssteigerung innerhalb der logographemischen Stufe hin. Das Kind wiederholt im eigenen Tempo variantenreich die Schreibung des eigenen Namens, weitere Namen kommen im Verlauf der Erhebungen hinzu. Die Kenntnisse zum Schreiben des eigenen Vornamens und weiterer Namen von Bezugspersonen scheinen Kimberly die Sicherheit zur Erfüllung der Schreibaufgabe zu geben.

Der **dritte Verlaufstyp** verweist auf die *progressive Zunahme der Schreibkompetenzen*, welche bei 13 % der Kinder zu beobachten ist. Er zeichnet sich durch eine rasante Kompetenzsteigerung im Erhebungsverlauf aus. Ausgehend von der präliterale-symbolischen bzw. der logographemischen Stufe kommt es vorrangig zur Anwendung erweiterter alphabetischer bzw. lexikalisch/orthographischer Strategien. Da die Schreibkompetenzen innerhalb eines Jahres um mindestens drei Stufen ansteigen, wird der Verlaufstyp als progressiv zunehmend beschrieben. Das Einzelfallbeispiel von Luisa veranschaulicht auch hier die Ausgangslage im Schreiben des eigenen Namens, welcher zum Schulbeginn, neben weiteren vollständig verschrifteten Namenwörtern und den genannten Kontrollwörtern, nur noch eine untergeordnete Rolle spielt.

Zehn Prozent der Kinder der Stichprobe entsprechen dem **vierten Verlaufstyp** zur *Erweiterung der Schreibkompetenzen von der präliterale-symbolischen Stufe zur logographemischen Stufe*. Das Einzelfallbeispiel von Tobias schildert die mühevoll erzielte Eroberung der Buchstabenkenntnis ein Jahr vor der Schule bis zum Schulbeginn.

Ein weiteres Beispiel für die konstante Anwendung von gewonnenen Strategien findet sich im **fünften Verlaufstyp** zur *relativen Konstanz der Schreibkompetenzen innerhalb alphabetischer Strategien*. Dieser Verlaufstyp ist bei sechs Prozent der Kinder der vorliegenden Stichprobe zu beobachten und wird durch das Einzelfallbeispiel von Antonio exemplarisch dargestellt. Bereits ein Jahr vor Schulbeginn gelingt es Antonio, alphabetische Strategien anzuwenden und Wörter mit einzelnen Buchstaben bzw. vollständig zu schreiben. Über alle drei Zeitpunkte hinweg bleibt sein Interesse für das Schreiben auf einem hohen Niveau aufrecht.

Die Einzelfallcollagen verdeutlichen einmal mehr die individuellen Aneignungswege der Kinder. Bemerkenswert sind ihre eigenaktiven Wege zum Schreiben, auch wenn sich Entwicklungsschritte in unterschiedlicher Geschwindigkeit vollziehen. Schreibaufgaben, welche Kinder bewusst positiv ansprechen und ein weites Feld an Möglichkeiten der Beantwortung offerieren, können bereits bei jungen Kindern wertvolle Unterstützung zur Einschätzung von Lese- und Schreibkompetenzen geben (Clay, 2013). Zudem ist es wichtig, Stadien der Schreibentwicklung als Hypothesen zur Beschreibung von Aneignungsprozessen zu sehen (Mey, 2005: 152), um Kompetenzen nicht als manifest sondern entwicklungsoffen zu beschreiben. Die Analyse von Schreibprodukten kann mithilfe des differenzierten Kategoriensystems vertiefende Einblicke in die Entwicklung von frühen Schreibkompetenzen eröffnen. Angereichert durch die aufgeführten ergänzenden Beobachtungen wird es dem Anspruch nach dezidiert Erfassung von Schreibentwicklung gerecht. Der aus der inhaltsanalytischen Auswertung erarbeitete Analysebogen bietet daher eine praktisch anwendbare Arbeitsgrundlage zur differenzierten Erfassung von frühen Schreibkompetenzen.

Wenn Pädagog\_innen der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen Schreibprodukte von Kindern im zeitlichen Verlauf wiederholt betrachten und insbesondere Auffälligkeiten in den Tätigkeitsprodukten einer Analyse mithilfe des Arbeitsbogens unterziehen, dann können sie Hypothesen bilden, auf deren Grundlage es möglich ist, nachfolgende pädagogische Angebote zu entwickeln. Es lassen sich Lernangebote unterbreiten, die die Lernentwicklung anregen und nachfolgenden Entwicklungsschritten vorauslaufen und damit zur „Zone der nächsten Entwicklung“ werden (Wygotski, 1934/1964: 213). Dabei gilt es, „adaptive Lern- und Entwicklungsangebote“ zu unterbreiten und damit die anschließende Förderung an den Kompetenzen des Kindes zu orientieren (Geiling et al., 2015). „Denn praxistauglich ist nicht nur, was ohne besonderen Aufwand in den Schulalltag integriert werden kann, sondern was der Förderung der Kinder am meisten zugute kommt“ (Moser, 2008: 21).

Die Forschungsarbeit ist damit für Pädagog\_innen aus Kindertageseinrichtungen und aus Grundschulen gleichermaßen bedeutsam. Sie öffnet den Blick für ein leistungssensibles Begleiten bzw. Unterrichten auf der Grundlage eines entwicklungssensiblen diagnostischen Instruments, welches die Möglichkeit offeriert passende pädagogische Angebote abzuleiten.

## Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	und andere (übersetzter Begriff)
etc.	et cetera
EZP	Erhebungszeitpunkt
Kita	Kindertagesstätte
lfd. Nummer	laufende Nummer
o. S.	ohne Seitenangabe
z. B.	zum Beispiel

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht zu Typen von Kinderzeichnungen, Tabelle übernommen von Balakrishnan et al. (2012: o. S.) .....	23
Tabelle 2:	Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens, Modell übernommen von Valtin (1997: 83) .....	29
Tabelle 3:	Stufenmodell der Leseentwicklung, Modell übernommen von Scheerer-Neumann (2010a: 14) .....	31
Tabelle 4:	Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung, Modell übernommen von Scheerer-Neumann (2010b: 12) .....	33
Tabelle 5:	ILEA T Stufenmodell zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, Modell übernommen von Heger, Liebers & Prengel (2015a: 49) .....	64
Tabelle 6:	Entwicklung der Literacy-Kompetenzen der Längsschnitt- Teilstichprobe (n = 459), Tabelle übernommen von Heger, Liebers & Bartusch (2015b: 19), Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	65
Tabelle 7:	Stichprobenbeschreibung der Querschnittsstudie bezogen auf die Erhebungszeitpunkte, die regionale Verteilung der Institutionen, des Geschlechts, der Erstsprache und des Alters .....	72
Tabelle 8:	Stichprobenbeschreibung der Längsschnittstudie bezogen auf die regionale Verteilung der Institutionen, des Geschlechts, der Erstsprache und des Alters.....	73
Tabelle 9:	Internationale Klassifizierung von Bildungsabschlüssen, Tabelle übernommen von Ehmke und Siegle (2005: 527) .....	75
Tabelle 10:	Zuordnung der Schreibergebnisse für die Wörter <Tiger > und <Giraffe>, Einteilung übernommen von Kirschhock und Martschinke (2002: 39).....	78
Tabelle 11:	Verteilung der Anzahl geschriebener Buchstaben in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	99
Tabelle 12:	Mittelwertvergleich zur Anzahl geschriebener Buchstaben in Abhängigkeit von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt .....	99
Tabelle 13:	Verteilung der häufigsten Buchstaben in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	100
Tabelle 14:	Verteilung der häufigsten Kleinbuchstaben in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	101
Tabelle 15:	Verteilung geschriebener Wörter in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	104
Tabelle 16:	Mittelwertvergleich zur Anzahl geschriebener Wörter in Abhängigkeit von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt .....	104
Tabelle 17:	Verteilung der dominierenden Schreibstrategien mit Ausweisung einer beginnenden logographemischen Stufe, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	106

Tabelle 18:	Mittelwertvergleich zur Verteilung der dominierenden Schreibstrategien mit Ausweisung einer beginnenden logographemischen Stufe, Angaben der Häufigkeiten in Prozent ....	107
Tabelle 19:	Verteilung der ergänzenden Beobachtungen bezogen auf die Schreibprodukte in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	109
Tabelle 20:	Verteilung dominierender Strategien beim Schreiben der Wörter <Tiger> und <Giraffe>, Tabelle in Anlehnung an Kirschhock und Martschinke (2002: 39), erweitert um die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe, Angaben der Häufigkeiten in Prozent .....	112
Tabelle 21:	Verteilung der dominierenden Schreibstrategien im Abgleich mit unterschiedlichen Studien, Tabelle in Anlehnung an Liebers (2011: 23) erweitert um die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	112
Tabelle 22:	Verteilung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit von Alter und Erhebungszeitpunkt, Alter klassiert nach dem Median, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	115
Tabelle 23:	Mittelwertvergleich dominierender Schreibstrategien in Abhängigkeit von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	116
Tabelle 24:	Verteilung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	117
Tabelle 25:	Korrelation zwischen den Einstellungen zu Literacy bezogenen Aktivitäten im Familienalltag und der dominierenden Schreibstrategie des 2. EZP .....	120
Tabelle 26:	Verteilung der Anzahl geschriebener Buchstaben und Wörter in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	121
Tabelle 27:	Mittelwertvergleich zur Anzahl geschriebener Buchstaben und Wörter in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz.....	121
Tabelle 28:	Verteilung der ergänzenden Beobachtungen bezogen auf die Schreibprodukte in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz, Angaben der Häufigkeiten in Prozent .....	122
Tabelle 29:	Verteilung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	122
Tabelle 30:	Mittelwertvergleich der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit der Länderstichproben Deutschland/Schweiz.....	123
Tabelle 31:	Verteilung der dominierenden Schreibstrategien im Vergleich der Lese- und Schreibentwicklung in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....	127
Tabelle 32:	Mittelwerte zu den dominierenden Schreibstrategien im Vergleich der Lese- und Schreibentwicklung in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt .....	127

Tabelle 33:	Verteilung der Rangentwicklung zum Verhältnis zwischen Lesen und Schreiben in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt .....128
Tabelle 34:	Verteilung der Rangentwicklung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt.....130
Tabelle 35:	Entwicklung der dominierenden Strategien vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....131
Tabelle 36:	Entwicklung der Strategien in der Längsschnittanalyse vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt, Angaben in Prozent .....132
Tabelle 37:	Entwicklung der dominierenden Strategien vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt, Angaben der Häufigkeiten in Prozent.....133
Tabelle 38:	Entwicklungsverläufe der Längsschnittanalyse sowie daraus abgeleitete Verlaufstypen, Angaben der Häufigkeiten in Prozent....134

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Stufenmodell zum Schriftspracherwerb, Abbildung übernommen von Frith (1986: 225).....	26
Abbildung 2:	Stufenmodell zum Schriftspracherwerb, Abbildung übernommen von Günther (1986b: 361) .....	27
Abbildung 3:	ILEA T Untersuchungsdesign der Validierungsstudie, Abbildung übernommen von Geiling & Liebers (2014: 80) .....	53
Abbildung 4:	Konstante Teilstichprobe der Längsschnittstudie in Bezug zur Gesamtstichprobe für den jeweiligen Erhebungszeitpunkt .....	73
Abbildung 5:	Schema zur Analyse der leeren Blätter.....	76
Abbildung 6:	Schema zur Erarbeitung von Einzelfallcollagen.....	77
Abbildung 7:	„leere Blätter“ spezielle Beispiele für Zuordnungen zur präliteral-symbolischen Stufe .....	86
Abbildung 8:	„leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur präliteral-symbolischen Stufe .....	86
Abbildung 9:	„leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur beginnenden logographemischen Stufe .....	87
Abbildung 10:	„leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur logographemischen Stufe.....	88
Abbildung 11:	„leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur beginnenden alphabetischen Stufe.....	89
Abbildung 12:	„leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur alphabetischen Stufe .....	900
Abbildung 13:	„leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur entfalteten alphabetischen Stufe .....	91
Abbildung 14:	„leere Blätter“ Beispiele für Zuordnungen zur lexikalisch/orthographischen Stufe.....	92
Abbildung 15:	Verteilung der dominierenden Schreibstrategien in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt mit Ausweisung einer beginnenden logographemischen Stufe.....	1077
Abbildung 16:	Mittelwertvergleich zur Bedeutung von Literacy bezogenen Aktivitäten im Familienalltag .....	118
Abbildung 17:	„leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als erstes Beispiel für den ersten Verlaufstyp.....	141
Abbildung 18:	„leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als zweites Beispiel für den ersten Verlaufstyp.....	149
Abbildung 19:	„leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als Beispiel für den zweiten Verlaufstyp.....	153
Abbildung 20:	„leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als Beispiel für den dritten Verlaufstyp.....	164

Abbildung 21:	„leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als Beispiel für den vierten Verlaufstyp .....	172
Abbildung 22:	„leere Blätter“ der drei Erhebungszeitpunkte als Beispiel für den fünften Verlaufstyp.....	180

## Literaturverzeichnis

- Ahmed, Y., Wagner, R. K. & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels. A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106, 419-434.
- Augst, G. & Dehn, M. (2013). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen* (5. aktualisierte Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Balakrishnan, R., Drexler, H. & Billmann-Mahecha, E. (2012). *Rekonstruktion der kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnungen. Typen kindlicher Bildproduktion*. *Journal für Psychologie*, 20 (3). Als Download unter <http://www.journal-fuer-psychologie.de> (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Barkow, I. & Müller-Brauers, C. (2017). Frühe Literalität. In *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Schwerpunkt Frühe Literalität, 6 (4), 181-182.
- Barkow, I. (Hrsg.). (2013). *Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität und Kritzeln*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bartusch, S. & Geiling, U. (2015). Pädagogische Diagnostik für Kinder auf dem Weg in die Welt der Zahlen. In Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht* (S. 62-94). Halle: Martin-Luther-Universität, Projekt ILEA T.
- Bartusch, S., Geiling, U. & Simon, J. (2015). *Reise zu den Zahleninseln. Ein Aufgaben-Set für Kinder im Übergang Kita-Grundschule zur Erhebung von Kompetenzen im Umgang mit Mengen und Zahlen. Manual*. Halle: Martin-Luther-Universität, Projekt ILEA T.
- Baur, N. & Lamnek, S. (2005). Einzelfallanalyse. In Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 241-252). Konstanz: UVK.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In Grabowski, J. (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51-71). Opladen: Budrich.

- Below, J. L., Skinner, C. H., Fearing, J. Y. & Sorrell C. A. (2010). Gender Differences in Early Literacy: Analysis of Kindergarten through Fifth-Grade Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills Probes. *School Psychology Review*, 39, 240-257.
- Bergau, M. (2013). *Bericht zur Befragung der Schulleiter\_innen der ILEA T- Stichprobeneinrichtungen in Sachsen-Anhalt und Brandenburg*. Als Download unter <http://ileat.reha.uni-halle.de> (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Berger, M. (2013). *Vergleichende Darstellung der Sichtweisen von Akteuren\_innen im Transitionsprozess Kita-Schule - zusammenfassender Bericht zu den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen*. Als Download unter <http://ileat.reha.uni-halle.de> (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Billmann-Mahecha, E. (2005). Die Interpretation von Kinderzeichnungen. In Mey, G. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 435-453). Köln: Studien Verlag.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. (Herausgegeben von Steinrück, M. und aus dem Französischen übersetzt von Bolder, J.). Cloppenburg: Springer.
- Brinkmann, E. (2008). *Unkel. Ein ungewöhnliches Buch*. Donauwörth: Virtual Product Management.
- Brockmeier, J. (1998). *Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München: Fink.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt: Fischer.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998). *Die Schrift erfinden*. Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. (1995). „Röntgen-Aufnahmen“ vom Schriftspracherwerb. In Brügelmann, H. & Balhorn, H. (Hrsg.), *Schriftwelten im Klassenzimmer* (S. 38-41). Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. (1994). Wo genau liegen geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb? Eine kritische Übersicht über den Forschungsstand. In Richter, S. & Brügelmann, H. (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb* (S. 14-26). Konstanz: Libelle.

- Budde, J. (2011). Jungen und Deutschunterricht. Empirische Befunde und riskante Thematisierungen. In Sasse, A. & Valtin, R. (Hrsg.), *Mädchen und Jungen in der Schule. Förderung von Lesekompetenz und Leseinteresse* (S. 32-50). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse* (13. Auflage). München: Pearson.
- Clay, M. M. (2013). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (3. Auflage). Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Heidelberg: Edition S.
- Costa, L.-J., Ahmad, U., Edwards, C., Vanselow, S., Yerby, D. C. & Hooper, S. R. (2013). The Writing Side. In Miller, B., Mc Cardle, P. & Long, R. (Hrsg.), *Teaching Reading & Writing. Improving Instruction & Student Achievement* (S. 21-34). Baltimore: Brookes Publishing.
- Dehn, M. (2013). *Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (Neufassung). Berlin: Cornelsen.
- Dehn, M. (2007). *Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dehn, M. (2006). *Zeit für die Schrift*. Berlin: Cornelsen.
- Dehn, M. & Hüttis-Graff P. (2006). *Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose*. Berlin: Cornelsen.
- Dehn, M. (1994). *Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb*. Weinheim: Beltz.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen - ein neues und noch unbedeutendes Steuerungsinstrument. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (11), 47-61.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Downing, J. & Valtin, R. (1984). *Language Awareness and learning to read*. New York: Springer.
- Duden (2006). *DUDEN. Die deutsche Rechtschreibung* (24. Auflage). Mannheim: Duden.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 521-539.
- Faust, G. (2013). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidung im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann.
- Faust, G. (2012). Zur Bedeutung des Schuleintritts für Kinder - eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In Pohlmann-Rother, S. & Franz, U. (Hrsg.), *Kooperation von Kita und Grundschule. Reihe Praxishilfen* (S. 11-22). Cronach: Link.
- Faust, G. (2008). Annäherung an die Schrift. In Fried, L. (Hrsg.), *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik* (S. 84-100). Weinheim: Juventa.
- Faust, G. (2006). Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 328-347.
- Fischer, M. & Pfost, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (1), 35-51.
- Foerster, F. (2012). Sprache und Literacy. Fachliche Grundlagen, Diagnose- und Fördermöglichkeiten. In Pohlmann-Rother, S. & Franz, U. (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 87-103). Köln: Link.
- Franzkowiak, T. (2002). *Buchstaben, Wörter, Schrifterfahrungen: Ergebnisse von acht vorschulischen Erhebungen. 1997 - 2001*. Online verfügbar über die Universität Siegen (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens. In Augst, G. (Hrsg.), *New trends in graphemics and orthography* (S. 218-233). Berlin: de Gruyter.
- Fröhlich, L. P., Metz, D. & Petermann, F. (2010). *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen: das Lobo-Kindergartenprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Füssenich, I. & Geisel, C. (2008). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München: Reinhardt.
- Füssenich, I. & Löffler, C. (2008). *Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. München: Reinhardt.

- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.). (2015). *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht*. Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg.
- Geiling, U. & Liebers, K. (2014). Übergänge von der Kita in die Grundschule inklusiv gestalten. Gemeinsame diagnostische Sichtweisen entwickeln. In Peters, S. & Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 73-85). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (2012). ILEA T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition-ein Beitrag für einen inklusionsorientierten Übergang von der Kita zur Grundschule? In Hellmich, F., Förster, S. & Hoya, F. (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule*. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 16 (S. 119-122). Wiesbaden: Springer.
- Gold, A., Duzy, D., Rauch, W. & Quiroga Murcia, C. (2012). Relatives Lebensalter und die Entwicklung schulischer Leistungen. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 93-208.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014). Geschichte der Grundschule. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. ergänzte und aktualisierte Auflage), (S. 32-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, A. (2013). Inszenierung von Schrifterfahrung im Kindergarten. In Barkow, I. (Hrsg.), *Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität und Kritzeln* (S. 151-183). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Grohnfeldt, M. (2007). *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grube, D. & Hasselhorn, M. (2006). Längsschnittliche Analysen zur Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistung im Grundschulalter: Zur Rolle von Vorwissen, Intelligenz, phonologischem Arbeitsgedächtnis und phonologischer Bewusstheit. In Hosenfeld, I., Schrader F.-W. (Hrsg.), *Schulische Leistung: Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 87-105). Münster: Waxmann.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2006). *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Budrich.

- Günther, K. B. (1986a). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In Brügelmann, H. (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32-54). Konstanz: Faude.
- Günther, K. B. (1986b). Entwicklungs- und Sprachpsychologische Begründung der Notwendigkeit spezifischer Methoden für den Erwerb der Schriftsprache bei sprachentwicklungsge störten, lernbehinderten und hörgeschädigten Kindern. In Augst, G. (Hrsg.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (S. 354-382). Berlin: de Gruyter.
- Habighorst, K. (2005): *Malschule für Kinder*. München: Knaur.
- Haddock, G. & Maio, G. (2014). Einstellungen. In Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6. Auflage), (S.197-230). Heidelberg: Springer.
- Hasselhorn, M. & Kruger, S. (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17, 299-314.
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Schöler, H. (2012). Editorial Schwerpunkt: Schulreifes Kind. Ein Modellprojekt zur kompensatorischen vorschulischen Förderung. In *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Schwerpunkt Schulreifes Kind, 1 (1), 1-2.
- Havighurst, R. (1948/1974). *Development Tasks and Education*. New York: Mc Kay Company.
- Heger, B., Liebers, K. & Prengel, A. (2015a). Pädagogische Diagnostik für Kinder auf dem Weg zur Schrift. In Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht* (S. 37-60). Halle: Martin-Luther-Universität, Projekt ILEA T.
- Heger, B., Liebers, K. & Bartusch, S. (2015b). *Theobald als Schatzsucher. Theobald geht zur Schule. Diagnostische Lesebücher zur Erhebung schriftsprachlicher Kompetenzen für Kinder im Übergang Kita-Grundschule. Manual*. Halle: Martin-Luther-Universität, Projekt ILEA T.
- Heger, B. & Liebers, K. (2015a). *Theobald als Schatzsucher. Diagnostisches Lesebuch für Kinder im Übergang Kita-Schule*. Halle: Martin-Luther-Universität, Projekt ILEA T.
- Heger, B. & Liebers, K. (2015b). *Theobald geht zur Schule. Diagnostisches Lesebuch für Kinder im Übergang Kita-Schule*. Halle: Martin-Luther-Universität, Projekt ILEA T.

- Heger, B. & Liebers, K. (2012). Dokumentation und Unterstützung von Bildungsprozessen im Kompetenzbereich Literacy im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In Hellmich, F., Förster, S. & Hoya, F. (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 123-126). Wiesbaden: Springer.
- Heilig, L. (2014). Risikokonstellationen in der frühen Kindheit: Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilitäten sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsverläufe. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 263-280.
- Helbig, P., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Kummer, U. (2005). *Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Hetzer, H. (1926). *Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit. Erster Beitrag zur psychologischen Bestimmung der Schulreife*. Wien: Jugend und Volk.
- Hippmann, K. (2008). *Prädiktoren des Schriftspracherwerbs im Deutschen*. Dissertationsschrift. Aachen.
- Hoffsommer, J. & Ramseger, J. (2012). Übergänge gelingen. Erfahrungen aus dem Programm »ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen«. In Pohlmann-Rother, S. & Franz, U. (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule* (S. 189-195). Köln: Link.
- Hurrelmann, K. (1998). Gesundheitswissenschaftliche Ansätze in der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 189-213). Weinheim: Beltz.
- Hüttis-Graff, P. (2013). Die Schulanfangsbeobachtung. In Dehn, M. (Hrsg.), *Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (S. 164-189). Berlin: Cornelsen.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jantzen, C. (2010). Verändert sich die Welt beim Überarbeiten? Oder: Warum Schreiben und Überarbeiten von Anfang an zusammen gehören. In Jantzen, C. & Merklinger, D. (Hrsg.), *Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen* (S. 115-147). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2013). *Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule* (2. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Kammermeyer, G. (2013). *Expertise zur Einschätzung des - im Rahmen des BMBF geförderten Drittmittelprojekts ILEA T (Individuelle Lern- und Entwicklungsanalyse im Übergang*

*Kita-Schule*) entwickelten theoretischen Modells Literacy - sowie zu dem standardisierten diagnostischen Instrument Literacy: „Theobald geht zur Schule“ (unveröffentlicht).

Kammermeyer, G. (2007). Mit Kindern Schriftsprache entdecken. Entwicklung, Diagnose und Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten in Kindertagesstätte und Anfangsunterricht. In Stiftung Bildungspaket Bayern (Hrsg.), *Das KIDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „KIDZ-Kindergarten der Zukunft in Bayern“* (S. 204-224). Köln: Link.

Kammermeyer, G. & Molitor, M. (2005). Literacy Center - ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In Roux, S. (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 130-142). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Keller, H. (2011). *Kinderalltag-Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.

Kirschhock, E. & Martschinke, S. (2002). Vereinfachtes Modell der Schreibentwicklung als Diagnoseinstrument. In Martschinke, S., Kammermeyer, G., Frank, A. & Marhofer, C. (2002), *Heterogenität im Anfangsunterricht - Welche Voraussetzungen bringen Schulanfänger mit und wie gehen Lehrerinnen damit um?* Nr. 101, Universität Erlangen-Nürnberg.

Kleeberger, F., Frankenstein, Y. & Leu, H. R. (2009). *Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Weimar: Das Netz.

Klein, G. (1985). *Lernbehinderte Kinder und Jugendliche: Lebenslauf und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG - In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.

Korntheuer, P. (2017). Erfassung früher Schriftsprachkompetenz mit „Concepts about Print“ (CaP). Was Vorschulkinder über Bücher und Schrift wissen. In *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Schwerpunkt Frühe Literalität, 6 (4), 183-190.

Kotzerke, M., Röhrich, V., Weinert, S. & Ebert, S. (2013). Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende der Klassenstufe 2. In Faust, G. (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompeten-*

zentwicklung und Selektionsentscheidung im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“ (S. 111-135). München: Waxmann.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its methodology*. Thousand Oaks-London-New Dehli: Sage.

Krok, G. & Lindewald, M. (2007). *Portfolios im Kindergarten. Das schwedische Modell*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In Möller, J. & Wild, E. (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Psychologie* (2. Auflage), (S. 261-281). Berlin: Springer.

Küspert, P., Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007). Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten. In Suchodoletz, W. von (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 81-96). Göttingen: Hogrefe.

Küspert, P. & Schneider, W. (1999). *Hören, lauschen, lernen 1. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lehrl, S. (2013). Die häusliche Lernumwelt im Vorschulalter - wie Eltern die kindliche Kompetenzentwicklung unterstützen. In Faust, G. (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“* (S. 51-67). Münster: Waxmann.

Liebers, K. & Heger, B. (2017). Erwerb früher Literalität im Übergang von der Kita in die Grundschule. Befunde einer Längsschnittuntersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterunterschieden. In *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Schwerpunkt Frühe Literalität, 6 (4), 191-198.

Liebers, K. (2016). Erwerb von Early Literacy unter dem Fokus Bildungsbenachteiligung. In Inckemann, E. & Sigel, R. (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb* (S. 21-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Liebers, K. & Scheib, S. (2012). TransKiGS: Gemeinsam eine »Bildungsphilosophie« entwickeln-gemeinsam den Übergang professionell begleiten. In Pohlmann-Rother, S. & Franz U. (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule* (S. 200-208). Köln: Link.

Liebers K. (2011). *Evaluationsbericht. Schriftsprachspezifische Lernvoraussetzungen von Schulanfängern und Schulanfängerinnen. Ergebnisse einer Erhebung im Land Brandenburg*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten - Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.

München. Als Download unter [https://www.dji.de/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Lisker\\_2011](https://www.dji.de/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011) (zuletzt geprüft am 28.01.2018).

- Lurija, A. R. (1979/1982). *Sprache und Bewusstsein*. Berlin: Volk und Wissen.
- Mannhaupt, G. (2004). *Münsteraner Screening (MÜSC) zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Mannhaupt, G. (1994). Risikokind Junge - Vorteile der Mädchen in Vorläufer- und Teilfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. In Richter, S. & Brügelmann, H. (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 14-26). Konstanz: Libelle.
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2008). *Der Rundgang durch Hörhausen. Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit*, Band 1. Donauwörth: Auer.
- Martschinke, S., Kammermeyer, G., Frank, A. & Marhofer, C. (2002). Heterogenität im Anfangsunterricht - Welche Voraussetzungen bringen Schulanfänger mit und wie gehen Lehrerinnen damit um? Nr. 101, Universität Erlangen-Nürnberg.
- May, K. (2013). „Geht so Apfel?“- Der Blick auf den Schreibprozess und die Funktionalität der Notate. In Barkow, I. (Hrsg.), *Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität und Kritzeln* (S. 113-149). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Jenull-Schiefer, B. (2005). Triangulation und „Mixed Methodologies“ in entwicklungspsychologischer Forschung. In Mey, G. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 515-527). Köln: Studien Verlag.
- Mc Elvany, N. & Schwabe, F. (2013). Fairness von Lesetestaufgaben für Kinder aus Familien mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status bei Large-Scale-Studien. In Mc Elvany, N. & Holtappels, H. G. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*. München: Waxmann.
- Meindl, M. & Jungmann, T. (2014). Erfassung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Vorschulalter zur primären Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. In *Empirische Sonderpädagogik* 3, 211-226.
- Mey, G. (2005). *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Studien Verlag.
- Meyers, H. (1973). *Die Welt der kindlichen Bildnerie* (5. unveränderliche Auflage). Witten: Luther Verlag.

- Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2013a). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar - Bildung von Anfang an* (Fortschreibung 2013). Als Download unter: <http://www.ms.sachsen-anhalt.de> (zuletzt geprüft am 12.11.2017).
- Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2013b). *Kinderförderungsgesetz - KiFöG. Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt*. Als Download unter: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de> (zuletzt geprüft am 05.02.2017).
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2013). *Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt*. Als Download unter: <http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/geschulgesetz.pdf> (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2009). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule*. Weimar.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2006). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Potsdam.
- Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2005). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar - Bildung von Anfang an*. Halle.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Grundlagen in der Entwicklungspsychologie. Kontinuität und Diskontinuität in der Entwicklung. In Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage), (S. 27-60). Weinheim: Beltz.
- Montada, L. (2002). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In Montada, L. & Oerter, R. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage), (S. 3-53). Weinheim: Beltz.
- Morrow, L. M. (2002). *The Literacy Center. Contexts for Reading and Writing*. Portland.
- Moser, U. & Bayer, N. (2010). *Schlussbericht der summativen Evaluation. Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der 3. Klasse der Primarschule*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Moser, U. (2008). Wie zahlenstark und wortgewandt sind Vier- bis Sechsjährige? *4 bis 8 - Die Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 12, 19-21.

- Moser, U. & Berweger, S. (2007). *Wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Müller-Brauers, C., Stark, L. & Lehmden, F. von (2017). Einpassung literater Strukturen. Wie Kinder den Input aus Vorlesesituationen produktiv nutzen können. In *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Schwerpunkt Frühe Literalität, 6 (4), 199-206.
- Müller, C. & Zeller, S. (2015). *Spielen & Lernen - die Schriftsprache begreifen* (1. Auflage). Augsburg: Auer Verlag.
- Naujok, N. (2011). Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In Hütis-Graff, P. & Wieler, P. (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 95-121). Freiburg: Fillibach.
- Neuss, N. (2005). Kinderzeichnung. In Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 333-342). Konstanz: UVK.
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünder, H. & Hopf, M. (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 645-657). Opladen: Budrich.
- Nickel, S. (2011). Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In Bothe, J. (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 17-30). Münster: Waxmann.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2007). *Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung* (3. Auflage). Buxtehude: Persen.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2004). *Dani hat Geburtstag*. Horneburg: Persen.
- Niklas, F., Cohns, C., Tayler, C. & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (1), 35-44.
- Oberhuemer, P. (2010). Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (2. Auflage), (S. 359-383). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ong, W. J. (2016). *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.

- Pfost, M., Freund, J. G. & Becker, S. (2018). Aspekte der Nutzung digitaler Lesemedien im Vorschulalter. In *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*, 7 (1), 40-47.
- Piaget, J. (1974). *Psychologie der Intelligenz. Mit einer Einführung von Hans Aebli* (6. Auflage). München: Kindler.
- Plume, E. & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prengel, A., Liebers, K. & Geiling, U. (2015). Leitideen. In Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht* (S. 10-19). Als Download unter: <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. J. & Naumann, E. (2010). *SPSS Ergänzungen. Quantitative Methoden*, Band 2 (3. Auflage). Als Download unter [http://www.quantitative-methoden.de/Dateien/Auflage3/Band\\_I](http://www.quantitative-methoden.de/Dateien/Auflage3/Band_I) (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Rau, M. L. (2013). *Kinder von 1 bis 6. Bilderbuchrezeption und kognitive Entwicklung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rau, M. L. (2009). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben* (2. Auflage). Bern: Haupt.
- Richter, H.-G. (1987). *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Berlin: Cornelsen.
- Richter, S. (1992). *Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac'.
- Richter-Greupner, W. (2016). *Literacy-Sozialisation in Familie, Kindergarten und Grundschule. Eine Ethnographische Collage*. Berlin: Budrich.
- Ritter, M. (2013). *Stellungnahme zum diagnostischen Diagnoseinstrument ILEA T: Literacy* (unveröffentlicht).
- Rosbach, H.-G. (2008). Vorschulische Erziehung. In Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 283-323). Reinbek: Rowohlt.

- Sasse, A. (2005). Aufwachsen mit Schrift. Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsprogrammen der Bundesländer für den Elementarbereich. In Hofmann, B. & Sasse, A. (Hrsg.), *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule* (S. 192-222). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheerer-Neumann, G. (2010a). *ILeA 2 Individuelle Lernstandsanalysen. Teil 1 - Lesen. Lehrerheft* (5. Auflage). Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- Scheerer-Neumann, G. (2010b). *ILeA 2 Individuelle Lernstandsanalysen. Teil 2 -Rechtschreiben. Lehrerheft* (5. Auflage). Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- Scheerer-Neumann, G. (2010c). *ILeA 4 Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft. Deutsch* (2. Auflage). Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- Scheerer-Neumann, G., Doil, B., Hübner, A., Ritter, C. & Schnitzler, C. D. (2006). *ILeA 2 - 6 für das Fach Deutsch*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- Schenk-Danzinger, L. (2006). *Entwicklungspsychologie* (2. Auflage). Wien: G & G Verlagsgesellschaft.
- Schmidt-Lauber, B. (2010). *Mittelstadt. Urbanes Leben jenseits der Metropole*. Frankfurt am Main: Campusverlag.
- Schönert, C. (2013). *Bericht zur Befragung der KindertagesstättenleiterInnen der ILEA T-Stichprobeneinrichtungen in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und der Zentralschweiz*. Als Download unter <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Shanahan, T. (2016). Relationships between Reading and Writing Development. In Mac Arthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 194-207). New York: Guilford Press.
- Shanahan, T. & Lonigan C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. In *Educational researcher*, 39 (4), 279-287.
- Smidt, W. (2013). Vorschulische Förderung im Kindergartenalltag. In Faust, G. (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Se-*

- lektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“ (S. 69-82). Münster: Waxmann.
- Spiess, K. C. (2014). Die NUBBEK-Ergebnisse: Ihre Relevanz aus bildungs- und familienökonomischer Perspektive. In *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Schwerpunkt NUBBEK, 3 (2), 106-109.
- Stamm, M. (2013). Das Konzept der Schulfähigkeit. Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildung. In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 273-284). Wiesbaden: Springer.
- Stritzker, U., Peez, G. & Kirchner, C. (2008). *Frühes Schmieren und erste Kritzel - Anfänge der Kinderzeichnung*. Norderstedt: Books on Demand.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2013a). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein internationaler Kriterienkatalog* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Tietze, W., Becker-Stoll F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013b). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Krefeld: Luchterhand.
- Twiehaus, I. (1979). *Kritzelbriefe. Zur Nachahmung von Schrift im Vorschulalter*. Münster: Münsteraner Arbeitskreis für Semiotik e.V.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2007). *Seldak - Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern: Begleitheft und Beobachtungsbogen*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. (2003). Sprachliche Bildung im Elementarbereich. In *kiga heute*, 3, 6-18.
- Valtin, R. (2012). Ein kritischer Blick auf ein modisches Konstrukt. In *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Schwerpunkt Bildungsmonitoring, 1 (4), 223-225.
- Valtin, R. (2006). Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (LRS). In Hofmann, B. & Sasse, A. (Hrsg.), *Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörung oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen* (S. 127-148). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In Haarmann, D. (Hrsg.), *Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung*, Band 2 (3. Auflage), (S. 76-88). Weinheim/Basel: Betz.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. (herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Cole, M.). Cambridge: Harvard University Press.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Wergowski, S. (2013). *Erster zusammenfassender Bericht zur qualitativen Untersuchung*. Als Download unter <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> (zuletzt geprüft am 05.02.2018).
- Whitehead, M. R., Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (2007). *Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Grundlagen frühkindlicher Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag eins.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69, 848-873.
- Wildemann, A. (2015). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung*. Seelze: Kallmeyer.
- Wildemann, A. (2010). *Lesen und Schreiben erfolgreich unterrichten. Wege im sprachlichen Anfangsunterricht*. München: Oldenbourg Fortbildung.
- Winner, A. (1997). *Der „spielzeugfreie Kindergarten“ - ein Projekt zur Förderung von Lebenskompetenzen bei Kindern?. Begleitstudie zur Suchtprävention im Kindergarten* (2. Auflage). München: Landesarbeitsstelle Bayern.
- Wolter, I. & Hannover, B. (2010). Auswirkungen der Geschlechtsrollenstereotype von Erzieherinnen auf Motivation, Selbstkonzept und Leistung im Lesen und Schreiben von Jungen im Übergang von der Kita in die Grundschule. In Petermann, F. & Koglin, U. (Hrsg.), *47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Abstracts*. Lengerich: Pabst.
- Wygotski, L. S. (1934/1964). *Denken und Sprechen* (herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Helm, Johannes). Berlin: Akademie Verlag.
- Zöllner, J. (2016). Schule im Kontext der empirischen Wende - Ist eine Veränderung festzustellen? In Bonsen, M. & Priebe, B. (Hrsg.), *PISA - Folgen und Fragen: Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem* (S. 16-33). Seelze: Kallmeyer.

Zumwald, B. (2011). Die Basisstufe - ein Schulversuch zur Neugestaltung der Eingangsstufe in der Schweiz. Das herkömmliche Modell: Kindergarten und Primarschule. In Oehlmann, S., Manning-Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (S. 143-155). Weinheim: Juventa.

## **Anhang**

- A.** ILEA T-Protokollbogen zum Einzelverfahren Literacy
- B.** ILEA T-Fragebogen an die Eltern
- C.** ILEA T-Fragebogen an die Leitungen von Kindertageseinrichtungen
- D.** ILEA T-Fragebogen an die Pädagog\_innen der Kindertageseinrichtungen
- E.** ILEA T-Fragebogen an die Erheber\_innen
- F.** Analysebogen zur Erfassung kindlicher Schreibprodukte zum „leeren Blatt“ einschließlich der Schreibaufforderung „Tiger“ und „Giraffe“

# Anhang A. ILEA T-Protokollbogen zum Einzelverfahren Literacy

## L 7 PROTOKOLLBOGEN (Kopiervorlage) DIAGNOSTISCHE LESEBÜCHER „Theobald als Schatzsucher“ & „Theobald geht zur Schule“



Name des Kindes	Geburtsdatum	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Name der Pädagogin/ des Pädagogen	Erhebungsdatum	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Hinweis:** Die Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der diagnostischen Lesebücher entnehmen Sie bitte den Handlungsanweisungen im Manual (L6). Der Protokollbogen ist für beide Lesebücher verwendbar. Bei abweichendem Wortlaut finden Sie beide Möglichkeiten (mit \*markiert).

**Ich möchte dir die Geschichte ‚Theobald als Schatzsucher‘ bzw. \*‚Theobald geht zur Schule‘ vorlesen. Theobald, ein Drache, muss in dieser Geschichte Aufgaben lösen. Dazu braucht er deine Hilfe und ich bin mir sicher, dass du ihm helfen kannst. Ich lege dir jetzt das Buch hin und du schaust es dir an.**

Beobachtungen zu den Seiten 4-5	Beobachtung
<b>B 4.1 „Was hat Dorothea in der Hand?“</b> <i>Entnimmt das Kind Informationen aus den Abbildungen?</i>	
<b>B 4.2 „Was glaubst du, was Theobald und Dorothea mit der Schatzkarte machen werden/ *in der Schule erleben werden?“</b> <i>Außert sich das Kind zur Handlung der Geschichte?</i>	
<b>B 4.3 Zusätzliche Beobachtungen</b> <i>Richtet das Kind den Blick auf das Buch? Wie hält es das Buch? Wie blättert das Kind im Buch weiter? Hört das Kind beim Vorlesen zu?</i>	
<b>Vertiefungsfrage: „Theobald hat ein Bücherregal in seiner Höhle. Hast du auch Bücher zu Hause?“</b> <i>Für welche Bücher interessiert sich das Kind (Themen und Interessen)?</i>	

Aufgaben auf den Seiten 6-7	Das Kind...
<b>A 6.1 „Hör gut zu, sprich nach und finde heraus, welche Wörter in den nächsten Reihen am ähnlichsten klingen und sich reimen.“</b>	... <b>erkennt</b> Reimwortpaare in: <input type="checkbox"/> Ohr, <u>Or</u> , Mond (A 6.1 a) <input type="checkbox"/> Suppe, Schippe, <u>Puppe</u> <input type="checkbox"/> Arm, <u>Wurm</u> , <u>Turm</u> (A 6.1 b) <input type="checkbox"/> Rüssel, Deckel, <u>Schüssel</u>
<b>A 6.2 „Weißt du, was die Zeichen auf der Karte bedeuten? Sag mir die Bedeutung der Zeichen!“</b>	... <b>deutet/umschreibt</b> Symbole: <input type="checkbox"/> Postauto <input type="checkbox"/> Krankenhaus (A 6.2 a) <input type="checkbox"/> Spielstraße <input type="checkbox"/> Apotheke (A 6.2 b)
	... <b>benennt</b> Symbole: <input type="checkbox"/> Postauto <input type="checkbox"/> Krankenhaus (A 6.2 c) <input type="checkbox"/> Apotheke (A 6.2 d)
<b>A 6.3 „...Welche Wörter erkennst du?“</b>	...erkennt die Wörter: <input type="checkbox"/> <TAXI> <input type="checkbox"/> <ZOO>

Beobachtungen zu den Seiten 6-7		Beobachtung	
<b>Weitere Beobachtung</b> <i>Inwieweit unterscheidet das Kind Symbole, Ziffern und Buchstaben?            Identifiziert das Kind den Weg?            Kann es weitere Wörter lesen?</i>			
Aufgaben auf den Seiten 8-9		Das Kind...	
<b>A 8.1 „In dieser Zeile sind Buchstaben zu sehen... Der erste Buchstabe ist das...“</b>  <i>Welche Buchstaben werden benannt?            Welche Buchstaben werden lautiert?             Hinweis: Sie sollten in der Vorlesesituation alle Buchstaben benennen und lautieren lassen.</i>		... <b>benennt</b> die Buchstaben: <input type="checkbox"/> A (A 8.1 a) <input type="checkbox"/> M (A 8.1 b) <input type="checkbox"/> I (A 8.1 a) <input type="checkbox"/> O (A 8.1 a) <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> L (A 8.1 b) <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> R <input type="checkbox"/> S (A 8.1 b) <input type="checkbox"/> T (A 8.1 b) <input type="checkbox"/> E (A 8.1 a) <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> V (A 8.1 c) <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> K (A 8.1 c) <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> B (A 8.1 b) <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> W	... <b>lautiert</b> die Buchstaben: <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M (A 8.1 d) <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> N (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> L (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> P (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> R (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> S (A 8.1 d) <input type="checkbox"/> T (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> D (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> H (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> K (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> G (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> B (A 8.1 e) <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> W (A 8.1 e)
<b>A 8.2 „Welche Wörter kannst du schon lesen?“</b>  <i>Welche weiteren Wörter erliest das Kind?             Hinweis: Sie können in der Vorlesesituation alle Wörter erlesen lassen. Für die Einschätzung müssen jedoch nur die nebenstehenden Lösungen vermerkt werden.</i>		... <b>zeigt/kennt</b> den eigenen Namen als Wortbild. <input type="checkbox"/> (A 8.2 a)	<input type="checkbox"/> (A 8.2 a)
		... <b>liest</b> den eigenen Namen als Ganzwort. <input type="checkbox"/> (A 8.2 b)	<input type="checkbox"/> (A 8.2 b)
		...erliest lautgetreue einsilbige Wörter <input type="checkbox"/> <TIM> <input type="checkbox"/> <MAX> (A 8.2 c)	<input type="checkbox"/> <TIM> <input type="checkbox"/> <MAX> (A 8.2 c)
		...erliest weitere Wörter:	
Aufgaben auf den Seiten 10-11		Das Kind...	
<b>A 10.1 „Hör gut zu, sprich nach und klatsche selbst die nächsten Wörter, die ich dir vorspreche.“</b>		...gliedert Wörter in Sprechsilben: <input type="checkbox"/> En-te <input type="checkbox"/> E-le-fant (A 10.1 a)	
		<input type="checkbox"/> Ka-mel <input type="checkbox"/> En-ten-fe-der (A 10.1 b)	
Beobachtungen zu den Seiten 10-11			
<b>B 10.2 „...Welches Schild gehört zu welchem Tier? Welche Karten gehören zusammen? Ich lese dir die Namen vor und du zeigst auf die Abbildung.“</b> <i>(Kind bekommt Text vorgelesen)            Ordnet das Kind die vorgelesenen Wörter den Abbildungen zu?</i>			
<b>Weitere Beobachtung</b> <b>„Lies bitte die Wörter vor und ordne die Schilder mit den Wörtern den Bildern zu/ordne die Karten mit den Wörtern den Karten mit Bildern zu.“</b> <i>Benennt bzw. lautiert das Kind einzelne Buchstaben. Erschließt das Kind einzelne Wörter im Kontext?</i>			

Aufgaben auf den Seiten 12-13		Das Kind...	
<b>A 12.1</b> „Hör gut zu, sprich nach und finde heraus, welche Wörter am Anfang gleich klingen?“	...hört gleiche Anlaute heraus.	<input type="checkbox"/> Sonne-Sieb-Kaktus	(A 12.1 a)
		<input type="checkbox"/> Löwe-Milch-Maus	(A 12.1 b)
		<input type="checkbox"/> Krokodil-Kirsche-Lampe	(A 12.1 b)
		<input type="checkbox"/> Ente-Wurst-Wolke	(A 12.1 c)
<b>A 12.2</b> „Lies bitte die Sätze aus dem Brief* auf dem Zettel vor und ergänze sie.“ (Kind liest selbst) <i>Hinweis: Vermerken Sie nur die nebenstehenden Lösungen.</i>	...liest einfache Sätze.	<input type="checkbox"/> Satz 3	<input type="checkbox"/> Satz 4
Beobachtung zu den Seiten 12-13		Das Kind...	
<b>B 12.3</b> „...Ich lese dir die Sätze vor und du vervollständigst sie.“ (Kind bekommt Text vorgelesen)		<input type="checkbox"/> ...entnimmt Informationen aus Abbildungen.	
Aufgaben auf den Seiten 14-15		Das Kind...	
<b>A 14.1</b> „Hör gut zu, sprich nach und finde heraus, in welchem Wort du ein // hörst?“	...hört den Laut // heraus in:	<input type="checkbox"/> Ball	(A 14.1 b)
		<input type="checkbox"/> Lupe	
	Ball Tasse Lupe	<input type="checkbox"/> Löwe	(A 14.1 a)
	Bücher Löwe Ampel	<input type="checkbox"/> Ampel	(A 14.1 b)
	Feder Heft Esel	<input type="checkbox"/> Esel	(A 14.1 b)
	Messer Ente Blume	<input type="checkbox"/> Blume	
<b>A 14.2</b> „Lies bitte Theobald vor, was auf dem Zettel/Bildschirm steht, und ergänze.“ (Kind liest selbst, siehe Hinweis A 12.2)	...liest Sätze mit komplexeren Buchstaben-Laut-Gruppen.	<input type="checkbox"/> Satz 3	<input type="checkbox"/> Satz 4
<b>A 14.3</b> „Auf dem Zettel/Bildschirm fehlen Wörter. Ich lese dir den Text vor und du ergänzt bitte die fehlenden Wörter.“ (Kind bekommt Text vorgelesen; siehe Hinweis A 12.2)	...ergänzt den vorgelesenen Text (Textverständnis).	<input type="checkbox"/> Satz 2	<input type="checkbox"/> Satz 4
Beobachtungen zu den Seiten 16-17			
<b>B 16.1</b> „Lies bitte den Text vor.“ (Kind liest selbst) <i>Wie bearbeitet das Kind den Text?</i>			
<b>B 16.2</b> „Ich lese dir den Text vor. Hör gut zu.“ (Kind bekommt Text vorgelesen; siehe Hinweis A 12.2) <i>Hört das Kind beim Vorlesen zu?</i>			
<i>Vertiefungsfrage zum Abschluss der Lesebuchsituation</i>			
<b>„Von wem hat der alte Drache den Schatz bekommen? Wie heißt das Märchen?“</b>			
<i>Beantwortet das Kind die Frage zum Text?</i>			
B 18 Beobachtungen während des Malens, Schreibens und Lesens			
<b>Stifthaltung</b>	<input type="checkbox"/> korrekt	<input type="checkbox"/> weitgehend korrekt	<input type="checkbox"/> ungelenkt (z.B. Faustgriff)
<b>Schreibrichtung Leserichtung</b>	links nach rechts	rechts nach links	andere Richtung
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Händigkeit</b>	<input type="checkbox"/> rechts	<input type="checkbox"/> links	<input type="checkbox"/> beide Hände

Name des Kindes	Erhebungsdatum				
-----------------	----------------	--	--	--	--

**Hinweis:** Markieren Sie die Kreise auf diese Weise:

○ = noch nicht gezeigt/beobachtet   ● = teilweise gezeigt/erbracht   ● = vollständig gezeigt/erbracht

Schreibverfahren - Zusammenfassende Auswertung			
Nr. der Aufgabe	Das Kind...		Hinweis zur Stufe
<b>„Male etwas für Theobald.“</b>			
B 18.3	1) ...erzeugt Spuren auf dem Papier.	○	Basal
	2) ...malt gegenständlich.	○	
	3) ...kritzelt flächig über das Blatt verteilt.	○	Präliteralsymbolisch
	4) ...kritzelt in Form von Wiederholungen einer Grundform.	○	
	5) ...spielt „Als-ob-Schreiben“.	○	
	6) ...schreibt schriftähnliche Zeichen und Symbole.	○	
<b>„Schreibe für Theobald alles auf, was du schon schreiben kannst!“</b>			
A 18.1	7) ...schreibt aus dem Gedächtnis erste Buchstaben.	○	Logographisch
	8) ...schreibt aus dem Gedächtnis den eigenen Namen.	○	
	9) ...schreibt aus dem Gedächtnis weitere Namen.	○	
	10) ...schreibt aus dem Gedächtnis weitere Wörter.	○	Beginnend alphabetisch
	11) ...verschriftlicht einzelne Laute.	○	
	12) ...schreibt erste lautgetreue Wörter (ggf. in der Skelettschreibweise).	○	Alphabetisch
	17) ...verschriftlicht alle gehörten Laute.	○	
	18) ...verschriftlicht lautgetreue Wörter (ggf. mit Auslassungen und Verwechslungen).	○	Entfaltet alphabetisch
	21) ...verschriftlicht lautgetreue Wörter weitgehend vollständig (ggf. Übergeneralisierung / nutzt eigene phonetische Artikulation).	○	
	22) ...nutzt Silbenstrukturen.	○	Lexikalisch/orthographisch
	25) ...wendet orthographische Regeln an.	○	
26) ...berücksichtigt Wissen über die Struktur von Wörtern.	○		
27) ...berücksichtigt Satzstrukturen.	○		
<b>Zusatzaufgabe für Kinder mit Kompetenzen der Alphabetischen Stufe</b>			
<b>„Schreibe bitte für ihn die Wörter &lt;Tiger&gt; und &lt;Giraffe&gt; auf.“</b>			
A 18.2	*...verschriftlicht einzelne Laute (Spiegelschriften möglich).		Beginnend alphabetisch
	13) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Tiger>: „T“, „K“, „A“      14) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Giraffe>: „G“, „I“, „Ä“	○	
	*...verschriftlicht pro Silbe mindestens einen Laut.		Alphabetisch
	15) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Tiger>: „TG“, „Tea“      16) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Giraffe>: „GRF“, „Gif“	○	
	*...verschriftlicht fast alle gehörten Laute.		Entfaltet alphabetisch
19) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Tiger>: „TIGR“, „Tia“      20) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Giraffe>: „Giäfe“	○		
*...verschriftlicht weitgehend alle gehörten Laute/ genaue Schreibung der eigenen phonetischen Artikulation.		Lexikalisch/orthographisch	
23) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Tiger>: „Tikea“, „Diga“, „Tika“      24) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Giraffe>: „GirafÄ“, „Kirafe“	○		
*...berücksichtigt orthographische Strukturen/ Elemente u. Wissen über die Struktur von Wörtern.			
28) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Tiger>: „Tieger“, „Tiker“, „Tiger“      29) <input type="checkbox"/> Bsp. für <Giraffe>: „Gieraffe“, „Kiraffe“, „Giraffä“, „Giraffe“	○		

\*Hinweise zur Beurteilung der Schreibstrategien für die Aufgabe 18.2 erfolgte in Anlehnung an Kirschhock & Martschinke (2002, S.39)

Name des Kindes	Erhebungsdatum	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----------------	----------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

**Hinweis:** In dieser Tabelle werden nur die Items vermerkt, die sich in der Raschskalierung eindeutig einer Stufe zuordnen lassen. Markieren Sie die Kreise auf diese Weise:

= noch nicht gezeigt/beobachtet     = teilweise gezeigt/erbracht     = vollständig gezeigt/erbracht

Leseverfahren - Zusammenfassende Auswertung (Übertragen der Ergebnisse von Seite 1 bis 3)		
Nr. der Aufgabe	Das Kind...	Hinweis zur Stufe
B 4.3	...richtet den Blick auf das Buch.	<input type="radio"/>
	...hält das Buch korrekt.	<input type="radio"/>
	...blättert im Buch weiter.	<input type="radio"/>
B 4.3/ B 16.2	...hört beim Vorlesen zu.	<input type="radio"/>
B 4.1/ B 12.3	...entnimmt Informationen aus Abbildungen.	<input type="radio"/>
B 10.2	...ordnet vorgelesene Wörter den Abbildungen zu.	<input type="radio"/>
B 4.2	...äußert sich zur Handlung der Geschichte.	<input type="radio"/>
A 8.2 a	...erkennt den eigenen Namen als Wortbild wieder.	<input type="radio"/>
A 6.2 a	...deutet konventionelle Symbole (Postauto, Krankenhaus).	<input type="radio"/>
A 14.3	...vervollständigt vorgelesene Sätze.	<input type="radio"/>
A 6.1 a	...erkennt erste Reimwortpaare (Ohr-Tor).	<input type="radio"/>
A 10.1 a	...gliedert Wörter in Sprechsilben (En-te, E-le-fant).	<input type="radio"/>
A 8.2 b	...liest den eigenen Namen als Ganzwort.	<input type="radio"/>
A 6.2 c	...benennt konventionelle Symbole (Postauto, Krankenhaus).	<input type="radio"/>
A 6.2 b	...deutet abstraktere Symbole (Spielstraße, Apotheke).	<input type="radio"/>
A 8.1 a	...benennt die Vokale A, I, O und E.	<input type="radio"/>
A 6.3	...erkennt die Wörter <ZOO> und <TAXI> („Ganzwort“-Lesen).	<input type="radio"/>
A 6.1 b	...erkennt weitere Reimwortpaare (Wurm-Turm).	<input type="radio"/>
A 10.1 b	...gliedert Wörter in Sprechsilben (Ka-mel, En-ten-fe-der).	<input type="radio"/>
A 14.1 a	...hört den Laut // am Wortanfang heraus (Löwe).	<input type="radio"/>
A 12.1 a	...hört gleiche Anlaute heraus (Sonne-Sieb).	<input type="radio"/>
A 8.1 b	...benennt die Buchstaben M, L, S, T und B.	<input type="radio"/>
A 8.1 d	...lautiert die Buchstaben M und S.	<input type="radio"/>
A 6.2 d	...benennt buchstabengebundene Symbole (Apotheke).	<input type="radio"/>
A 12.1 b	...hört gleiche Anlaute heraus (Milch-Maus, Krokodil-Kirsche).	<input type="radio"/>
A 14.1 b	...hört en Laut // am Wortende heraus (Ampel, Ball, Esel).	<input type="radio"/>
A 8.1 c	...benennt die selteneren Buchstaben V und K.	<input type="radio"/>
A 8.1 e	...lautiert die Buchstaben N, L, P, R, T, D, H, K, G, B und W.	<input type="radio"/>
A 8.2 c	...erliest lautgetreue einsilbige Wörter (<TIM>, <MAX>).	<input type="radio"/>
A 12.1 c	...hört gleiche Anlaute in Wörtern heraus (Wurst, Wolke).	<input type="radio"/>
A 12.2	...liest einfache Sätze (Satz 3 und 4).	<input type="radio"/>
A 14.2	...liest automatisiert Sätze mit komplexen Buchstaben-Laut-Gruppen.	<input type="radio"/>
B 16.1	...liest den Text sinnerfassend.	<input type="radio"/>

**AUSWERTUNG UND REFLEXION - Wo befindet sich das Kind auf dem Weg zur Schrift?**

Was habe ich über die schriftsprachlichen Kompetenzen und Interessen des Kindes gelernt?  
Auf welcher Stufe auf dem Weg zur Schrift befindet sich das Kind?  
Wo braucht das Kind noch Unterstützung?

Decken sich Ihre Ergebnisse mit anderen Beobachtungen/Dokumentationen z.B. im Alltag?  
Welche neuen Fragen für weitere Beobachtungen haben sich ergeben?

**PLANUNG PÄDAGOGISCHER ANGEBOTE**

Welche pädagogischen Angebote möchten Sie für das Kind zur weiteren Unterstützung seines Schriftspracherwerbs realisieren?  
Was können diesbezüglich konkrete nächste Schritte sein?  
Inwieweit lassen sich individuelle Interessen des Kindes aufgreifen?  
Welche Ressourcen (familiär, personell, räumlich, materiell) können/sollten aktiviert werden?

## Anhang B. ILEA T-Fragebogen an die Eltern

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg • Philosophische Fakultät III • Erziehungswissenschaften • Institut für Rehabilitationspädagogik  
ILEA T – Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse Transition  
Prof. Dr. Ute Geiling • Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle, Telefon: 0345 5523753



**Bitte geben Sie den ersten Buchstaben des Vornamens und ersten Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes an, sowie das Geburtsdatum und das Geschlecht.**

Erste Buchstabe des Vornamens:   weiblich  
Erste Buchstabe des Nachnamens:   männlich  
Geburtsdatum: ..

**Wer füllt diesen Fragebogen aus?**

Mutter, Geburtsjahr: \_\_\_\_\_  Vater, Geburtsjahr: \_\_\_\_\_  
 andere Person und zwar: \_\_\_\_\_, Geburtsjahr: \_\_\_\_\_

**Welche zweite wichtige Bezugsperson hat Ihr Kind in Ihrer Familie?**

Mutter, Geburtsjahr: \_\_\_\_\_  Vater, Geburtsjahr: \_\_\_\_\_  
 andere Person und zwar: \_\_\_\_\_, Geburtsjahr: \_\_\_\_\_  
 Eine andere zweite wichtige Bezugsperson hat mein Kind nicht.

**Leben Sie und die zweite wichtige Bezugsperson Ihres Kindes zusammen in einem Haushalt?**

Ja  Nein

**Leben weitere Personen mit Ihnen zusammen in einem Haushalt?**

Nein  Ja und zwar:  Geschwister meines Kindes  meine Eltern  
 andere Person: \_\_\_\_\_  andere Person: \_\_\_\_\_  
 andere Person: \_\_\_\_\_  andere Person: \_\_\_\_\_

**Falls Sie, Ihr Kind oder die zweite Bezugsperson Ihres Kindes nicht in Deutschland geboren worden sind, seit wann leben Sie in Deutschland?**

Sie, seit \_\_\_ Jahren  
 Ihr Kind, seit \_\_\_ Jahren  
 2. Bezugsperson, seit \_\_\_ Jahren

1. **Der Übergang Ihres Kindes von der Kita in die Schule steht kurz bevor. Wie wichtig ist für Sie dieses Ereignis?** Bitte entscheiden Sie sich für eine der folgenden Antwortmöglichkeiten.

- a) Ich finde den Übergang von der Kita in die Schule besonders wichtig.       b) Ich finde spätere schulische Übergänge wichtiger.
- c) Ich finde Übergänge nicht bedeutsam.       d) Ich finde, den Übergang Kita-Schule und spätere schulische Übergänge gleich wichtig.

2. **Was ist Ihrer Meinung nach ganz besonders wichtig für die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs Ihres Kindes von der Kita in die Schule?** Mehrfachnennungen sind möglich.

- die Kooperation von Kita und Schule       die Unterstützung durch die Familie
- die Kooperation von Familie und Kita       die pädagogischen Angebote in der Kita
- die Kooperation von Familie und Schule       die pädagogischen Angebote in der Schule
- andere Bedingungen und zwar: \_\_\_\_\_

3.1 **Inwieweit fühlen Sie sich von der Kita Ihres Kindes über ILEA T informiert?** Bitte entscheiden Sie sich für eine der folgenden Antwortmöglichkeiten.

- sehr gut     gut     teilweise     wenig     gar nicht

3.2 **Hat Ihnen Ihr Kind vom Lesebuch „Theobald als Schatzsucher“ oder dem Würfelspiel „Reise zu den Zahleninseln“ erzählt?**       Ja     Nein

3.3 **Haben Sie – seit dem Einsatz von ILEA T – Veränderungen in der Kita Ihres Kindes (z.B. bei Förderangeboten, Gesprächen über den Lern- und Entwicklungsstand oder der Schulvorbereitung Ihres Kindes) wahrnehmen können?**

- Nein     Ja, und zwar in folgenden Bereichen: \_\_\_\_\_

3.4 **Wie schätzen Sie diese Veränderungen insgesamt ein?**  positiv     negativ

Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung kurz: \_\_\_\_\_

4. **Inwieweit ist Ihnen die Förderung, Anregung bzw. Unterstützung Ihres Kindes (in der Kita) in den folgenden Bereichen wichtig?**

Bereich... (1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)	1	2	3	4
...Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Bereiche: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. **Bitte schätzen Sie ein: Inwieweit ist Ihr Kind Ihrer Meinung nach zum gegenwärtigen Zeitpunkt in den folgenden Bereichen auf den Übergang in die Schule vorbereitet?**

Bereich... (1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)	1	2	3	4
...Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Bereiche: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.1 **Welche Gesprächsangebote zur Vorbereitung des Übergangs Ihres Kindes in die Schule gab es, welche davon haben Sie genutzt?** Mehrfachnennungen sind möglich.

<i>Individuelle Gespräche</i> zum Übergang mit...	Habe ich genutzt	Wurde mir nicht angeboten
a) der/den Erzieherin/nen meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) der zukünftigen Lehrerin meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>		
<i>Gemeinsame Gespräche</i> zum Übergang mit...		
c) der/den Erzieherin/nen und der zukünftigen Lehrerin meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) der/den Erzieherin/nen und der zukünftigen Lehrerin meines Kindes und meinem Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>		
<i>Gruppengespräche</i> zum Übergang meines Kindes mit...		
e) den Eltern und den Erzieherinnen der Kita meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- f) den Eltern und den zukünftigen Lehrerinnen.
- g) den Eltern, den Erzieherinnen der Kita meines Kindes und den zukünftigen Lehrerinnen gemeinsam.
- 6.1 **Wurde Ihr Kind in weitere der oben aufgeführten Gespräche (außer Form d) aktiv mit einbezogen?**  Ja  Nein
7. **Mir wurden in der Kita zur Vorbereitung auf den Übergang...**
- ...Materialien (z.B. Ratgeber) empfohlen.  Ja  Nein
- ...Materialien (z.B. Ratgeber) gegeben.  Ja  Nein
- ...Informationen darüber mitgeteilt, an welche Hilfeeinrichtungen ich mich wenden kann, wenn es Probleme beim Übergang geben sollte.  Ja  Nein
- 8.1 **Fühlen Sie sich...**
- ...ausreichend darüber informiert, wie die Kita Ihres Kindes den Übergang in die Schule gestaltet?  Ja  Nein
- ...ausreichend in diese Prozesse mit einbezogen?  Ja  Nein
- ...ausreichend über Formen der Zusammenarbeit zwischen der Kita Ihres Kindes und Schulen in Ihrer Region informiert?  Ja  Nein
- 8.2 **Gibt es...**
- ...spezielle Angebote der zukünftigen Schule Ihres Kindes, die den Übergang vorbereiten?  Ja  Nein
- ...gemeinsame Angebote, Projekte oder Aktivitäten der Kita und der zukünftigen Schule Ihres Kindes?  Ja  Nein
- ...Dokumentationen, Materialien von der Kita, wie der Übergang geplant, begleitet und unterstützt wird?  Ja  Nein
- ...Dokumentationen, Materialien von der zukünftigen Schule, wie der Übergang geplant, begleitet und unterstützt wird?  Ja  Nein
9. **Für wie bedeutsam halten Sie insgesamt die Weitergabe von Informationen über Ihr Kind durch die Kita an die zukünftige Schule Ihres Kindes?**
- wichtig  eher wichtig  eher unwichtig  unwichtig
- 10.1 **Befürworten Sie die Weitergabe von Informationen über Ihr Kind durch die Kita an die zukünftige Schule Ihres Kindes?**  Ja  Nein
- Wenn ja, welche Informationen über Ihr Kind sollten Ihrer Ansicht nach weitergegeben werden? Mehrfachnennungen sind möglich.**
- Informationen über Ihr Kind bezogen auf seine...
- ...derzeitigen Interessen
- ...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)
- ...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)
- ...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)
- ...schriftsprachlichen Kompetenzen

...mathematischen Kompetenzen

...Sprachentwicklung

...Entwicklungsdokumentationen (z.B. Portfolios, Lerngeschichten, etc.) zu Ihrem Kind

11. **Wie wichtig ist es für Sie, dass Sie selbst, die Erzieherin, oder die zukünftige Lehrerin über die folgenden Aspekte der Entwicklung Ihres Kindes informiert sind?**

(1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)

Bereich...	Sie				Erzieherin der Kita				zukünftige Lehrerin			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
...derzeitige Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit, Freunde finden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Bereiche: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. **Bereiten Sie Ihr Kind konkret auf den Übergang Kita-Schule vor?**  Ja  Nein

Wenn ja, bitte notieren Sie einige Beispiele: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13.1 **Wie wichtig ist für Sie, dass die Erzieherinnen Sie über den aktuellen Entwicklungsstand bzw. die Gesamtsituation Ihres Kindes informieren?**

wichtig  eher wichtig  eher unwichtig  unwichtig

13.2 **Wie wichtig ist es Ihrer Meinung nach, Lern- und Entwicklungsanalysen in der Kita in den folgenden Bereichen durchzuführen?**

Bereich... (1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)	1	2	3	4
...derzeitige Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Bereiche: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.3 **Welche Erwartungen haben Sie an Lern- und Entwicklungsanalysen im Zusammenhang mit dem Übergang Ihres Kindes von der Kita in die Schule?**

Kreuzen Sie bitte maximal 3 für Sie bedeutsame Aussagen an.

Lern- und Entwicklungsanalysen sind wichtig, um...

...mein Kind besser mit anderen Kindern vergleichen zu können	<input type="checkbox"/>
...die „richtigen“ Unterstützungsangebote (z.B. Frühförderung, Logopädie, etc.) für mein Kind zu finden.	<input type="checkbox"/>
...die „richtige“ Schule (Grund-, Förder-, Privatschule, etc.) für mein Kind zu finden.	<input type="checkbox"/>
...den Einschulungstermin (vorzeitig/verspätet/fristgemäß) begründen zu können.	<input type="checkbox"/>
...über den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand meines Kindes informiert zu sein.	<input type="checkbox"/>
...in der Familie möglichst gute Entwicklungsbedingungen für mein Kind zu schaffen.	<input type="checkbox"/>
...den Anspruch auf finanzielle/materielle Unterstützung für mein Kind zu begründen.	<input type="checkbox"/>
...in der Kita passende pädagogische Angebote für mein Kind bereitstellen zu können.	<input type="checkbox"/>
...in der Schule passende pädagogische Angebote für mein Kind bereitstellen zu können.	<input type="checkbox"/>
...die Zusammenarbeit von Kita und Schule beim Übergang meines Kindes zu unterstützen.	<input type="checkbox"/>

14.1 **Wie wichtig sind für Sie folgende spezifische Aktivitäten in Ihrem Familienalltag?**

(1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)

Mein Kind/mit meinem Kind/meinem Kind...	1	2	3	4
...in seinen Interessen fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...neue Interessen anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Dinge und Ereignisse erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Fragen beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...Geschichten vorlesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zum Erzählen, Beschreiben und Erklären anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...gemeinsam Bücher angucken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...eine Bücherei besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Zeichen/Symbole entdecken und besprechen (Verkehrsschilder, Logos wie z.B. Post, Krankenhaus, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zum Reimen/Silbenklatschen anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...über Buchstaben, Wörter und Sprache sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...erste Buchstaben schreiben (z.B. den eigenen Namen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...das Alphabet zur Verfügung stellen (z.B. eine Anlauttabelle).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sprachliche PC-Lernspiele/Lernsoftware zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sprachliche Lernmaterialien zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.2 **Wie wichtig sind für Sie folgende spezifische Aktivitäten in Ihrem Familienalltag?**

(1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)

Mein Kind/mit meinem Kind/meinem Kind...	1	2	3	4
...Mengen vergleichen (z.B. Kekse, Löffel, Teller aufteilen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Dinge abzählen (z.B. Autos, Spielsachen, Schritte, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Längen abmessen (z.B. Körper-/Schuhgröße, Räume, etc.) oder Dinge abwägen (z.B. Backzutaten, Obst, Körper, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zum Sprechen von Zahlwörtern oder der Zahlwortreihe anregen (z.B. „eins, zwei, drei“, „erster, zweiter, ...“, Abzählreime, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zum Entdecken und Benennen/Lesen von Zahlen anregen (z.B. in Spielen, Hausnummern, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Spiele anbieten, in denen Zahlen vorkommen (z.B. Würfelspiele).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...erste Zahlen schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische PC-Lernspiele/Lernsoftware zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Lernmaterialien zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...in den Umgang mit Geld einbeziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. **Wer ist Ihrer Meinung nach für die Entwicklung bzw. Unterstützung Ihres Kindes in den folgenden Bereichen besonders verantwortlich? Die Familie (F), die Kita (K) oder die Schule (S)?** Mehrfachantworten sind möglich.

Bereich...	F	K	S
...Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Bereiche: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Liebe Eltern, zum Abschluss unseres Fragebogens bitten wir Sie nun noch um ein paar allgemeine Angaben zu Ihrer Familie.**

**16.1 Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie und die zweite Bezugsperson Ihres Kindes?** Bitte kreuzen Sie für jede Person die zutreffende Antwortmöglichkeit an.

	Sie	2. Bezugsperson
keinen Schulabschluss/Abgangszeugnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonder-/Förderschule (Welche? _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschule/Volksschule (9. Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschule/mittlere Reife/Polytechnische Oberschule (10. Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hochschulreife/Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderer Schulabschluss, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16.2 Über welche nachschulischen Abschlüsse verfügen Sie?** Bitte kreuzen Sie für jede Person die zutreffende Antwortmöglichkeit an.

	Sie	2. Bezugsperson
keinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abgeschlossene Berufsausbildung/Lehre/Gesellenbrief an einer Berufs-, Handels- oder Berufsaufbauschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
höhere Fach-/Berufsausbildung (Fachausweis, Meisterbrief)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hochschulabschluss (Universität, FH, ETH, Berufsakademie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promotion/Habilitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderer und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.3 **Wie lässt sich die derzeitige berufliche Situation von Ihnen und der zweiten Bezugsperson Ihres Kindes am besten beschreiben?**

a) Zur Zeit erwerbstätig...	Sie	2. Bezugsperson
vollzeitbeschäftigt (mit mind. 35 Stunden pro Woche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
teilzeitbeschäftigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stundenweise beschäftigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in folgendem Beruf:	<input type="checkbox"/> Sie: _____	
	<input type="checkbox"/> 2. Bezugsperson: _____	

b) Zur Zeit nicht erwerbstätig:

in Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, Umschulung oder Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in Rente, Pension oder Vorruhestand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beurlaubt (z.B. Mutterschutz, Erziehungsurlaub)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausfrau/Hausmann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auf Arbeitssuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere (z.B. BJG, BFD...), und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. **Haben Sie eine schulische oder berufliche Aus- bzw. Weiterbildung oder ein Studium begonnen und noch nicht beendet?**

Ja    Nein   **Wenn ja**, streben Sie den Abschluss weiterhin an?    Ja    Nein

18. **Bitte schätzen Sie ein, wie viele Einwohner ungefähr in Ihrem Wohnort wohnen.**

100 bis 5.000    5.001 bis 20.000    20.001 bis 100.000    mehr als 100.000

19.1 **Wenn Sie an die Zukunft Ihres Kindes denken, welchen höchsten Schulabschluss würden Sie sich für Ihr Kind wünschen und welchen Schulabschluss halten Sie für realistisch?**

Bitte setzen Sie in jeder Spalte nur ein Kreuz.

	würde ich mir wünschen	halte ich für realistisch
keinen Schulabschluss/Abgangszeugnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonderschule/Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss (8. Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschule (9. Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschule/mittlere Reife (10. Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hochschulreife/Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderer und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiß ich nicht.	<input type="checkbox"/>	

- 19.2 **Wenn Sie an die Zukunft Ihres Kindes denken, welchen Beruf würden Sie sich für Ihr Kind wünschen?**  
 Ich wünsche mir, dass mein Kind \_\_\_\_\_ wird.  
 Weiß ich nicht.
- 20.1 **Ist Ihr Kind ein Mehrlingsgeborenes (z.B. Zwilling oder Drilling)?**  Ja  Nein
- 20.2 **Hat Ihr Kind noch weitere Geschwister?**  
 Nein  Ja, und zwar \_\_\_\_\_ Bruder/Brüder und \_\_\_\_\_ Schwester/Schwestern.  
**Wenn ja**, geben Sie uns bitte an, an welcher Stelle Ihr Kind in der Geschwisterreihe steht.  
 1. Kind  2. Kind  3. Kind  4. Kind  5. Kind  \_\_\_\_\_ Kind
- 21.1 **Erhält Ihr Kind derzeit eine besondere Förderung?**  
 Nein  Ja und zwar:  Frühförderung  Ergotherapie  Logotherapie  
 Mototherapie  andere: \_\_\_\_\_
- 21.2 **Wird Ihr Kind in der Kita als ‚Integrationskind‘ geführt?**  Ja  Nein
- 21.3 **Hat Ihr Kind chronische Leiden, die sich auf sein Lernen auswirken können?**  
 Nein  Ja und zwar: \_\_\_\_\_
22. **Wie wird Ihr Kind 2012 eingeschult?**  
 regulär (beantragt)  vorzeitig (beantragt)  zurückgestellt (beantragt)
- 23.1 **Bitte schätzen Sie ein, wie viele Bücher es in Ihrem Haushalt ungefähr gibt (ohne Kinderbücher, Zeitschriften, Zeitungen und eBooks).**  
 keine  weniger als 10  zwischen 10 und 20  mehr als 20  ca. \_\_\_\_\_ Bücher
- 23.2 **Bitte schätzen Sie ein, wie viele Kinderbücher es in Ihrem Haushalt ungefähr gibt (ohne Zeitschriften, Zeitungen und eBooks).**  
 keine  weniger als 10  zwischen 10 und 20  mehr als 20  ca. \_\_\_\_\_ Bücher
- 23.3 **Bitte schätzen Sie ein, wie viele elektronische Bücher (eBooks) es in Ihrem Haushalt ungefähr gibt (ohne Zeitschriften, Zeitungen).**  
 keine  weniger als 10  zwischen 10 und 20  mehr als 20  ca. \_\_\_\_\_ Bücher
- 24.1 **Mein Kind besucht die Kita...**  
 jeden Wochentag  nicht an jedem Wochentag

24.2. **Wie viele Stunden verbringt Ihr Kind durchschnittlich am Tag in der Kita?**

- weniger als 5 Std./Tag     5 Std./Tag     6-8 Std./Tag     mehr als 8 Std./Tag

24.3 **Nimmt Ihr Kind an folgenden Aktivitäten teil und wenn ja, werden diese extra von Ihnen bezahlt?**

	Teilnahme		Wird extra von mir bezahlt	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Musikschule, privater Musikunterricht	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Sportverein, privater Sportunterricht	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
gestalterische Angebote (z.B. Malkurs...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Sprachkurse (z.B. Englisch...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
anderes und zwar: _____	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

25. **Aus welchen Gründen haben Sie sich genau für diese (Ihre) Kita entschieden?**

---



---



---



---

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, um unseren Fragebogen auszufüllen!

Ihr ILEA T – Team



## Anhang C. ILEA T-Fragebogen an die Leitungen von Kindertageseinrichtungen



Sehr geehrte Leiterin,

vielen Dank, dass ihre Einrichtung an unserer Studie teilnimmt, im Rahmen unseres Forschungsprojektes benötigen wir noch einige allgemeine Angaben zu ihrer Einrichtung. Wir möchten Sie daher ganz herzlich bitten, die folgenden Fragen zu beantworten. Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen an unsere Mitarbeiterinnen zurück.

Vielen herzlichen Dank für ihre Bemühungen.

Prof. Dr. Ute Geiling

### Information zu ihrer Einrichtung

Bitte füllen Sie die folgenden Fragen vollständig aus. Wenn der Platz innerhalb der Kästchen nicht ausreichen sollte, können Sie gern zusätzliche Blätter beschreiben.

#### 1. Einrichtung

1a	Name der Einrichtung:	
1b	PLZ, Ort der Einrichtung:	
1c	Seit wann besteht die Einrichtung?	
1d	Name des Trägers der Einrichtung:	
1e	Kreuzen Sie bitte die Form des Trägers ihrer Einrichtung an:	<input type="checkbox"/> öffentlicher / kommunaler Träger <input type="checkbox"/> DRK <input type="checkbox"/> anderer, und zwar: _____ _____
	Freie Träger:	<input type="checkbox"/> Diakonie <input type="checkbox"/> Caritas <input type="checkbox"/> AWO

#### 2. Besonderheiten der Einrichtung

2a	Ist Ihre Einrichtung laut Ihrer Betriebserlaubnis eine integrative Einrichtung?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
2b	Wie viele Kinder können Sie laut Ihrer Betriebserlaubnis insgesamt in-	

	tegrativ betreuen?	
2c	Wie viele Kinder werden derzeit in Ihrer Einrichtung integrativ betreut?	
2d	Bitte beschreiben Sie die überwiegende soziale Lage der Familien, deren Kinder Ihre Einrichtung derzeit besuchen.	
2e	Bitte beschreiben Sie Besonderheiten Ihrer Einrichtung (z.B. Familienzentrum...).	
2f	Welche Öffnungszeiten hat Ihre Einrichtung?	Uhr
2g	Gibt es Besonderheiten bei Ihren Öffnungszeiten?	

### 3. Größe der Einrichtung

3a	Wie viele Kinder werden derzeit in Ihrer Einrichtung insgesamt betreut?	
3b	Wie viele Familien nehmen derzeit die Eltern-Beitragermäßigung wahr?	
3c	Wie viele Kinder haben Migrationshintergrund? ① Bei Familien mit Migrationshintergrund wurde mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren.	

### 4. Konzept der Einrichtung

4a	Nach welchem pädagogischen Konzept wird in Ihrer Einrichtung gearbeitet?	<input type="checkbox"/> Freinet <input type="checkbox"/> Montessori <input type="checkbox"/> Waldorf <input type="checkbox"/> Reggio <input type="checkbox"/> Situationsansatz <input type="checkbox"/> infans <input type="checkbox"/> Fröbel <input type="checkbox"/> Bildung: elementar - Bildung von Anfang an (LSA) <input type="checkbox"/> Grundsätze elementarer Bildung (LBB) <input type="checkbox"/> anderes Konzept, und zwar: _____
4b	Nach welchem Organisationsprinzip für Kinder im letzten Kindergartenjahr wird in Ihrer Einrichtung gearbeitet?	<input type="checkbox"/> offene Arbeit <input type="checkbox"/> Gruppenarbeit <input type="checkbox"/> anderes, und zwar: _____
4c	Wie sind die Gruppen der Kinder im letzten Kindergartenjahr in Ihrer Einrichtung strukturiert?	<input type="checkbox"/> altershomogen <input type="checkbox"/> altersgemischt <input type="checkbox"/> anders, und zwar: _____

Welchen Schwerpunkt setzt Ihre Einrichtung in der Bildungsarbeit?
---

**5. Zusammenarbeit mit Grundschulen**

5a	In wie viele Grundschulen werden die Kinder Ihrer Einrichtung durchschnittlich eingeschult?	
5b	Mit welchen Grundschulen kooperiert Ihre Einrichtung enger?  ⓐ Bitte geben Sie den Namen und den Ort der Schulen an.	

**6. Personal der Einrichtung**

Bitte geben Sie die Anzahl der Personen mit der aufgeführten Ausbildung in Ihrer Einrichtung an. In die leeren Zeilen können Sie auch andere Berufsbezeichnungen und die entsprechende Anzahl eintragen.

Berufsausbildungsabschluss	Anzahl
Dipl. SozialpädagogInnen, Dipl. Sozialarbeiterinnen, Dipl. PädagogInnen, Dipl.-Erziehungswissenschaftlerinnen (FH, Universität oder vergleichbarer Abschluss)	
Dipl.-HeilpädagogeInnen (Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss)	
ErzieherInnen	
HeilpädagogInnen (Fachschule)	
KinderpflegerInnen	
AssistentInnen im Sozialwesen	
PraktikantInnen, FSJ, FÖJ, BFD...	

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

# Anhang D. ILEA T-Fragebogen an die Pädagog\_innen der Kindertageseinrichtungen

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg • Philosophische Fakultät III • Erziehungswissenschaften • Institut für Rehabilitationspädagogik  
ILEA T – Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse Transition  
Prof. Dr. Ute Geiling • Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle, Telefon: 0345 5523753



Liebe Erzieherinnen und Erzieher,

wir freuen uns sehr, dass auch Sie an unserer Studie teilnehmen. Hierfür möchten wir uns im Vorfeld sehr herzlich bei Ihnen bedanken.

Dieser Fragebogen befasst sich thematisch mit dem Übergangsprozess von der Kita in die Grundschule. Um diesen Prozess besser verstehen zu können, möchten wir Sie sehr herzlich bitten, die folgenden Fragen zu beantworten. Bitte füllen Sie hierzu diesen Fragebogen vollständig aus. Kreuzen Sie bitte dazu die zutreffenden Antwortmöglichkeiten in den dafür vorgesehenen Kästchen  an. Normalerweise ist für jede Frage nur eine Antwort möglich, weshalb nur ein Kästchen angekreuzt werden muss. Bei bestimmten Fragen, bei denen Sie mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen können, erhalten Sie einen Hinweis, der durch das Symbol  $\oplus$  angezeigt wird. Zum Schreiben im Fragebogen werden Sie durch das Symbol  $\text{✍}$  aufgefordert. Wenn im Fragebogen die Formulierung „Ihre“ Kinder erscheint, sind damit die Ihnen anvertrauten Kinder in Ihrer Kita gemeint. Zur Vereinfachung der Fragen, wird die weibliche Ansprache verwendet.

Ihre Angaben werden selbstverständlich anonymisiert und vertraulich behandelt. Bitte nehmen Sie den ausgefüllten Fragebogen, in einem verschlossenen Umschlag, bald möglichst wieder in Ihre Einrichtung mit zurück. Die Umschläge werden von unseren Erzieherinnen abgeholt und an uns weitergeleitet. Alternativ können Sie Ihren Fragebogen auch direkt an uns senden: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik, Projekt ILEA T, 06110 Halle.

**1. Seit wann sind Sie in Ihrer Kindertagesstätte tätig?**

$\oplus$  Bitte geben das Jahr an, an dem Sie Ihre Tätigkeit in der Einrichtung aufgenommen haben.

--	--	--	--	--

**2. Seit wann sind Sie als Erzieherin in einer Kindertagesstätte tätig?**

$\oplus$  Bitte geben das Jahr an, an dem Sie Ihre berufliche Tätigkeit als Erzieherin aufgenommen haben.

--	--	--	--	--

**3. Wann wurden Sie geboren?**

$\oplus$  Bitte geben nur den Monat und das Jahr Ihrer Geburt an.

		.					
--	--	---	--	--	--	--	--

**4. Ich bin...**

...weiblich.     ...männlich.

**5. Über welche berufliche Qualifikation(en) verfügen Sie?**

$\oplus$  Bitte geben Sie die genaue Bezeichnung Ihres Berufsausbildungsabschlusses oder Ihres Hochschulabschlusses (FH, Uni) an, sowie das Jahr, in dem Sie Ihren Abschluss erworben haben.

Wenn Sie über mehrere Berufsabschlüsse verfügen, so geben Sie bitte auch diese an.

$\text{✍}$  \_\_\_\_\_ (Abschlussbezeichnung, Jahr)  
 $\text{✍}$  \_\_\_\_\_ (Abschlussbezeichnung, Jahr)  
 $\text{✍}$  \_\_\_\_\_ (Abschlussbezeichnung, Jahr)



12. **Wie bedeutsam bewerten Sie den Übergang der Kinder von der Kita in die Schule?**

① Bitte entscheiden Sie sich für eine der folgenden Antwortmöglichkeiten.

- a) Ich finde den Übergang von der Kita in die Schule besonders wichtig.       b) Ich finde spätere schulische Übergänge wichtiger.
- c) Ich finde Übergänge nicht bedeutsam.       d) Ich finde, den Übergang Kita-Schule und spätere schulische Übergänge gleich wichtig.

13. **Wie würden Sie Ihren Informationsstand in Bezug auf ILEA T bewerten?**

① Bitte entscheiden Sie sich für eine der folgenden Antwortmöglichkeiten.

**Ich bin über ILEA T...**

- ...sehr gut     ...gut     ...teilweise     ...wenig     ...gar nicht informiert.

14. **Haben Sie an einem ILEA T-Workshop teilnehmen können?**

- Ja       Nein

15. **Haben Sie Eltern über ILEA T informiert?**

- Ja       Nein

16. **Haben Sie seit dem Einsatz von ILEA T Veränderungen vorgenommen, z.B. bei Angeboten, Gesprächen über den Lern- und Entwicklungsstand oder der Schulvorbereitung?**

- Ich habe ILEA T (noch) nicht eingesetzt und kann daher keine Aussage treffen.
- Nein, ich habe keine Veränderungen vorgenommen.
- Ja, und zwar:  \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

17. **Inwieweit ist Ihnen die Förderung, Anregung bzw. Unterstützung der Ihnen anvertrauten Kinder in der Kita in den folgenden Bereichen wichtig?**

Bereich...	(1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)	1	2	3	4
...Interessen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

andere Bereiche:  \_\_\_\_\_

18. **Bitte schätzen Sie ein, inwieweit „Ihre“ Kinder zum gegenwärtigen Zeitpunkt in den folgenden Bereichen auf den Übergang in die Schule vorbereitet sind?**

Bereich...	(1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = wenig, 4 = gar nicht)	1	2	3	4
...Interessen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

andere Bereiche:  \_\_\_\_\_

**19. Haben Sie den Eltern zur Vorbereitung auf den Übergang...**

- ...Materialien (z.B. Ratgeber) empfohlen.  Ja  Nein
- ...Materialien (z.B. Ratgeber) gegeben.  Ja  Nein
- ...Informationen darüber mitgeteilt, an welche Hilfeinrichtungen sich die Eltern wenden können, wenn es Probleme beim Übergang geben sollte.  Ja  Nein

**20. Glauben Sie, dass Sie die Eltern...**

- ...ausreichend darüber informiert haben, wie Ihre Kita den Übergang in die Schule gestaltet?  Ja  Nein
- ...ausreichend in diese Prozesse mit einbezogen haben?  Ja  Nein
- ...ausreichend über Formen der Zusammenarbeit zwischen Ihrer Kita und den Schulen in Ihrer Region informiert haben?  Ja  Nein

**21. Für wie bedeutsam halten Sie insgesamt die Weitergabe von Informationen über die Kinder Ihrer Kita, durch die Kita, an die zukünftigen Schulen der Kinder?**

- wichtig  eher wichtig  eher unwichtig  unwichtig

**22. Befürworten Sie die Weitergabe von Informationen über die Kinder Ihrer Kita, durch die Kita, an die zukünftigen Schulen der Kinder?**

- Ja  Nein

Wenn ja, welche Informationen über die Kinder sollten Ihrer Ansicht nach weitergegeben werden?

① *Mehrfachnennungen sind möglich.*

Informationen über Ihr Kind bezogen auf seine...

- ...derzeitigen Interessen
- ...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)
- ...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)
- ...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)
- ...schriftsprachlichen Kompetenzen
- ...mathematischen Kompetenzen
- ...Sprachentwicklung
- ...Entwicklungsdokumentationen (z.B. Portfolios, Lerngeschichten, etc.) zu Ihrem Kind

**23. Wie wichtig ist es für Sie, dass Sie selbst, die Eltern, oder die zukünftige Lehrerin über die folgenden Aspekte der Entwicklung der Kinder Ihrer Kita informiert sind?**

(1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)

Bereich...	Sie				Eltern				zukünftige Lehrerin			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
...derzeitige Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit, Freunde finden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

andere Bereiche:  \_\_\_\_\_

24. Bereiten Sie „Ihre“ Kinder in der Kita konkret auf den Übergang Kita-Schule vor?

Ja  Nein

Wenn ja, bitte notieren Sie einige Beispiele:

 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

25. Wie wichtig ist für Sie, dass Sie durch die Eltern über den aktuelle Entwicklungen bzw. die Gesamtsituation „Ihrer“ Kinder informiert werden?

wichtig  eher wichtig  eher unwichtig  unwichtig

26. Wie wichtig ist es Ihrer Meinung nach, Lern- und Entwicklungsanalysen in der Kita in den folgenden Bereichen durchzuführen?

Bereich...	(1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)	1	2	3	4
...derzeitige Interessen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

andere Bereiche: \_\_\_\_\_

27. Welche Erwartungen haben Sie an Lern- und Entwicklungsanalysen im Zusammenhang mit dem Übergang „Ihrer“ Kinder von der Kita in die Schule?

① Kreuzen Sie bitte maximal 3 für Sie bedeutsame Aussagen an.

Lern- und Entwicklungsanalysen sind wichtig, um...

...die Kinder besser mit anderen Kindern vergleichen zu können.	<input type="checkbox"/>
...die „richtigen“ Unterstützungsangebote (z.B. Frühförderung, Logopädie, etc.) für die Kinder zu finden.	<input type="checkbox"/>
...die „richtige“ Schule (Grund-, Förder-, Privatschule, etc.) für die Kinder zu finden.	<input type="checkbox"/>
...den Einschulungstermin (vorzeitig/verspätet/fristgemäß) begründen zu können.	<input type="checkbox"/>
...über den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand die Kinder informiert zu sein.	<input type="checkbox"/>
...in den Familien möglichst gute Entwicklungsbedingungen für die Kinder zu schaffen.	<input type="checkbox"/>
...den Anspruch der Eltern auf finanzielle/materielle Unterstützung für die Kinder zu begründen.	<input type="checkbox"/>
...in der Kita passende pädagogische Angebote für die Kinder bereitstellen zu können.	<input type="checkbox"/>
...in der Schule passende pädagogische Angebote für die Kinder bereitstellen zu können.	<input type="checkbox"/>
...die Zusammenarbeit von Kita und Schule beim Übergang der Kinder zu unterstützen.	<input type="checkbox"/>

**28. Wer ist Ihrer Meinung nach für die Entwicklung bzw. Unterstützung der Kinder in den folgenden Bereichen besonders verantwortlich? Die Familie (F), die Kita (K) oder die Schule (S)?**

① *Mehrfachantworten sind möglich.*

Bereich...	F	K	S
...Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...körperliche Gesamtsituation (Entwicklungsstand, Gesundheit, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Gesamtsituation (Zugehörigkeit zur Kindergruppe, Freunde finden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...emotionale Gesamtsituation (Stabilität, Umgang mit Kummer, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...schriftsprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderer Bereich: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**29. Wie wichtig sind für Sie folgende spezifische Aktivitäten im Alltag der Kita?**

(1 = wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = unwichtig)

Die Kinder / mit den Kindern / den Kindern...	1	2	3	4
...in ihren Interessen fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...neue Interessen anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Dinge und Ereignisse erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Fragen beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Geschichten vorlesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zum Erzählen, Beschreiben und Erklären anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...gemeinsam Bücher angucken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...eine Bücherei besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Zeichen/Symbole entdecken und besprechen (Verkehrsschilder, Logos wie z.B. Post, Krankenhaus, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zum Reimen/Silbenklatschen anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...über Buchstaben, Wörter und Sprache sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...erste Buchstaben schreiben (z.B. den eigenen Namen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...das Alphabet zur Verfügung stellen (z.B. eine Anlauttabelle).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sprachliche PC-Lernspiele/Lernsoftware zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sprachliche Lernmaterialien zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Mengen vergleichen (z.B. Kekse, Löffel, Teller aufteilen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Dinge abzählen (z.B. Autos, Spielsachen, Schritte, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Längen abmessen (z.B. Körper-/Schuhgröße, Räume, etc.) oder Dinge abwägen (z.B. Backzutaten, Obst, Körper, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zum Sprechen von Zahlwörtern oder der Zahlwortreihe anregen (z.B. „eins, zwei, drei“, „erster, zweiter, ...“, Abzählreime, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zum Entdecken und Benennen/Lesen von Zahlen anregen (z.B. in Spielen, Hausnummern, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Spiele anbieten, in denen Zahlen vorkommen (z.B. Würfelspiele).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...erste Zahlen schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische PC-Lernspiele/Lernsoftware zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mathematische Lernmaterialien zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...in den Umgang mit Geld einbeziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30. Welche Anregungen im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenzen haben Sie in Ihrer Einrichtung?**

① *Mehrfachantworten sind möglich.*

Anregungen

Buchstaben der deutschen Sprache (an den Wänden, auf den Fußböden...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Buchstaben oder Schriftzeichen aus anderen Sprachen (an den Wänden...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Schreibmaschine oder Computertastatur, die für die Kinder zugänglich sind	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Tafel und Kreide	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Anlauttabelle	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Buchstabenspiele	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Name des Kindes an seinem Platz (z.B. Garderobenhaken, Fach...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Bücher, die für die Kinder zugänglich sind	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Reime, Gedichte, Lieder in der Einrichtung (an den Wänden, Scheiben...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Alphabet (Poster, Plakate...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Literacy – Ecke	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Arbeitsblätter zur Schrift	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

**31. Welche Anregungen im Bereich der mathematischen Kompetenzen haben Sie in Ihrer Einrichtung?**

① *Mehrfachantworten sind möglich.*

Anregungen

Ziffern der deutschen Sprache (an den Wänden, auf den Fußböden...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Ziffern oder Schriftzeichen aus anderen Sprachen (an den Wänden...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Lineal, Meßlatte für Körpergröße	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Waage	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Kalender für Kinder zugänglich	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Uhr für Kinder zugänglich	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Würfelbilder (an den Wänden, auf den Fußböden, an den Fenstern...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Kaufmannsladen	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Spielgeld	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Pläne mit Maßangaben (Baupläne, Konstruktionspläne, Grundrisse...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Würfelspiele oder Zahlenspiele	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Numeracy – Ecke	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Zahlenreihe (Poster, Plakate...)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Arbeitsblätter zu Zahlen	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

**32. Welchen Eindruck haben Sie vom ILEA T-Handbuch?**

① *Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen.*

(1 = trifft zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4
Das Handbuch passt inhaltlich zu den pädagogischen Angeboten, die ich in unserer Kita anbiete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Handbuch erscheint mir hilfreich zu sein, um Genaueres über die Entwicklung der Kinder ein Jahr vor Schulbeginn zu erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Handbuch erscheint mir hilfreich zu sein, um mit den Lehrerinnen aus der Grundschule ins Gespräch über die Kinder zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Handbuch könnte in meinem pädagogischen Alltag problemlos eingesetzt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Handbuch könnte im Rahmen der Bildungsdokumentationen einen zentralen Stellenwert bilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Handbuch erscheint mir hilfreich zur Durchführung von Entwicklungsgesprächen mit den Eltern zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Was ist Ihrer Meinung nach **ganz besonders** wichtig für die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule?

① Mehrfachnennungen sind möglich.

- die Kooperation von Kita und Schule
- die Kooperation von Familie und Kita
- die Kooperation von Familie und Schule
- die Kooperation von Familie, Kita und Schule
- andere Bedingungen und zwar: \_\_\_\_\_
- die Unterstützung durch die Familie
- die pädagogischen Angebote in der Kita
- die pädagogischen Angebote in der Schule

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kooperation mit den zukünftigen Schulen. Bei unseren Untersuchungen im Vorfeld haben wir festgestellt, dass die meisten Kitas zwar mit mehreren Schulen in Kontakt stehen, aber mit durchschnittlich drei Schulen enger kooperieren. Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Fragen auf die drei Schulen, mit denen Sie persönlich enger zusammenarbeiten. Schule ① soll dabei die Schule sein, mit der Sie am häufigsten zusammenarbeiten. Schule ②, mit der Sie weniger häufig zusammenarbeiten und Schule ③, mit der Sie noch weniger häufig kooperieren.

34. Wie sieht die Kooperation zwischen Ihnen und der zukünftigen Schule konkret aus? Welche Kooperationsformen praktizieren Sie im Vorfeld am häufigsten?

① Wenn Sie mit einer einzigen Schule zusammenarbeiten, dann kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeiten bei Schule ① an und lassen die anderen Felder frei. Arbeiten Sie mit mehreren Schulen zusammen, dann kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeiten für die entsprechende Schule an. Kreuzen Sie das entsprechende Kästchen  an, bedeutet das, dass Sie diese Kooperationsform mit der entsprechenden Schule praktizieren.

Name der Schule ①: \_\_\_\_\_

Name der Schule ②: \_\_\_\_\_

Name der Schule ③: \_\_\_\_\_

Welche Kooperationsform haben Sie praktiziert mit:

Formen der Kooperation	Schule ①	Schule ②	Schule ③
Besuchstage in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnahme von Kindern aus der Kita am Tag der Offenen Tür in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Spielaktionen wie Spielnachmittage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegenseitige Besuche von Kinder- und Schülergruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koordinationsstreffen zwischen Kita und Schule zur Planung des Übergangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koordinationsstreffen zwischen Kita und Schule zur Planung des Übergangs und der Einschulung mit Eltern/Elternvertretern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Planung von Elternversammlungen zum Thema des Übergangs und der Einschulung durch Erzieherinnen von Kita und Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absprachen im Rahmen gemeinsamer Konferenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fachlicher Austausch über pädagogische Programme und Konzepte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Fortbildungen zur Gestaltung des Übergangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsam vorbereitete und durchgeführte Elternversammlungen unter Teilnahme der Erzieherinnen und Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wechselseitige Teilnahme von Elternvertretern oder Elternbeiräten an Beratungen und Veranstaltungen zu strukturellen Fragen (z.B. Elternmitarbeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wechselseitige Teilnahme von Elternvertretern oder Elternbeiräten an Beratungen und Veranstaltungen zu pädagogischen Fragen (wie Bildungsverständnis, Tagesrhythmus, Unterrichtsstunde, Riten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Hospitationen wechselseitig in Kita und Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stundenweise Mitarbeit einer Pädagogin in der jeweils anderen Einrichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nutzen von Medien, Lehr- und Lernmaterialien wechselseitig aus Kita und Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

gemeinsame Nutzung von Räumen durch Kinder und Schüler in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Veranstaltungen (Eltern – Kita – Schule) wie Feste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Projekte von Kita und Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitergabe der Portfolios der Kinder an die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verwendung gemeinsamer Dokumentations- oder Diagnostikinstrumente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verwendung gemeinsamer Curricula / Lehrpläne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Falls Sie mit einer oder mehreren Schulen zusammenarbeiten, wie oft treffen Sie sich?

	Schule ①	Schule ②	Schule ③
einmal am Ende des Kindergartenjahres,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einmal zu Beginn des Kindergartenjahres,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einmal zu Beginn des Schuljahres,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mehrmals im Verlaufe des Jahres,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
regelmäßig im Verlaufe des Jahres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Welche Gespräche zur Vorbereitung des Übergangs „Ihrer“ Kinder in die Schule haben Sie den Eltern angeboten?

① Mehrfachnennungen sind möglich.

Einzelgespräche (bezogen auf ein Kind) zum Übergang mit... habe ich angeboten

a) den Eltern.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
b) der zukünftigen Lehrerin.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

Gespräche (bezogen auf ein Kind) zum Übergang gemeinsam mit der zukünftigen Lehrerin und...

c) den Eltern	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
d) den Eltern <u>sowie</u> dem Kind.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

Gruppengespräche (z.B. Elternabend) zum Übergang mit...

e) den Eltern aller schulpflichtigen Kinder.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
f) den Eltern aller schulpflichtigen Kinder <u>und</u> der/den zukünftigen Lehrerinnen.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

37. Waren „Ihre“ Kinder in weitere der oben aufgeführten Gespräche (außer Form d) aktiv mit einbezogen?

Ja  Nein

**38. Welche konkreten Vorbereitungsmaßnahmen zum Übergang Kita – Schule finden für die Kinder zurzeit statt?**

① Kreuzen Sie das entsprechende Kästen  an, bedeutet das, dass Sie diese Vorbereitungsmaßnahme mit der entsprechenden Schule praktizieren.

Vorbereitungsmaßnahmen	Schule ①	Schule ②	Schule ③
Besuchstage in der Schule wie das Kennenlernen der örtlichen Gegebenheiten der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentation der Arbeitsergebnisse der Vorschulkinder in der Schule in Form von Ausstellungen, Beiträgen im Rahmen bestimmter Anlässe wie Kulturveranstaltungen (in der Gemeinde)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einschauen der Entwicklungsdokumentation der Kinder durch die zukünftigen Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachkurse für Vorschulkinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elterninformation und -beratung zur „Frühzeitigen Einschulung“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternkurse zu wichtigen Themen wie Tagesrhythmus in der Schule, Verhaltensregeln, Lernformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternkurse zu Mitbestimmungsrechten und Elternvertretung in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angebote an Eltern, deren Kinder keine Kindergartenerfahrung haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**39. Wie schätzen Sie Ihre Zusammenarbeit mit den folgenden Kooperationspartnern ein?**

(1 = sehr eng, 2 = eng, 3 = gering, 4 = nicht vorhanden)

Meine Zusammenarbeit mit...	Schule ①	Schule ②	Schule ③
...den Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...den zukünftigen Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...den zukünftigen Schulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**40. Beim Übergang der Kinder von der Kita in der Schule müsste(n)...**

...die Kinder durch die Schule weiterhin, ihrem Alter und Entwicklungsprozess angemessen, Bildungsanregung und Förderung bekommen.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...ein Teil Eltern von sich aus mehr Eigeninitiative und Engagement zeigen.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...unter Wahrung der Eigenständigkeit von Kita und Schule regelmäßige Koordinationstreffen beider Leitungen stattfinden.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...regelmäßige Gespräche über Konzepte und Programme beider Einrichtungen geführt werden.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam Fragen des Übergangs diskutieren und klären.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...die Schulärzte besser mit der Schule kooperieren.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

40. **Beim Übergang der Kinder von der Kita in der Schule müsste(n)...**

...die zuständigen Träger und Amtsverwaltungen ihre Verantwortung gegenüber unseren Einrichtungen erhöhen und größere Unterstützung leisten.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...Kitas auf Schulen und Schulen auf Kitas weniger voreingenommen zugehen.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...es gemeinsame Bildungs- und Erziehungspläne für Kitas und Schulen geben.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...Bildungszentren errichtet werden, die von der Kita bis zur Sek. 1 an einem Standort konzentriert sind.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...regionale Arbeitskreise diesen Übergang besser koordinieren.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, um unseren Fragebogen auszufüllen!

Ihr ILEA T – Team



## Anhang E. ILEA T-Fragebogen an die Erheber\_innen

### Fragebogen für Erheberinnen ILEA T

Herzlich Willkommen zum Fragebogen für Erheberinnen für das Projekt ILEA T.  
Bitte füllen Sie diesen Fragebogen für jede Einrichtung aus, in der Sie Erhebungen durchgeführt haben.

Vielen Dank.

Diese Umfrage enthält 25 Fragen.

#### 1. In welcher Einrichtung haben Sie die Erhebungen durchgeführt?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

*Einrichtungsnamen für Veröffentlichung nicht freigegeben.*

#### 2. Bitte wählen Sie Ihren Namen aus.

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

*Namen für Veröffentlichung nicht freigegeben.*

#### 3. Bitte wählen Sie den Erhebungszeitpunkt aus, zu dem Sie in der Einrichtung waren?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Erhebungszeitpunkt 1       Erhebungszeitpunkt 2       Erhebungszeitpunkt 3

#### 4. Wie gestaltete sich die Kontaktaufnahme (Terminabsprache, Selbstvorstellung) mit den Mitarbeitern der Einrichtung?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

#### 5. Wurden Sie von Einrichtung zu einem Kennenlerngespräch eingeladen?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja       Nein

#### 6. Wie empfanden Sie dieses Kennenlerngespräch?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

#### 7. Hatten Sie den Eindruck, dass die Mitarbeiter der Einrichtung über die Inhalte des Projekts ILEA T informiert waren?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja       Nein

**8. Welche Inhalte zum Projekt ILEA T wurden von den Mitarbeitern der Einrichtung thematisiert?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**9. Wurden von den Mitarbeitern der Einrichtung Inhalte der Materialien des Projekts (Handbuch, Spielplan usw.) thematisiert?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja       Nein

**10. Haben sich die Mitarbeiter der Einrichtung eine Vorstellung der Materialien gewünscht?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja       Nein

**11. Haben Sie den Mitarbeitern der Einrichtung die Materialien vorgestellt?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja       Nein

**12. Wie beurteilen Sie die Einstellung der Mitarbeiter der Einrichtung zum Projekt ILEA T?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr interessiert
- eher interessiert
- weder interessiert, noch desinteressiert
- eher desinteressiert
- sehr desinteressiert
- keine Aussage möglich

**13. Welche Besonderheiten haben Sie in der Einstellung der Mitarbeiter der Einrichtung zum Projekt ILEA T erlebt?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**14. Wie wurden die Kinder für die Erhebungen von den Mitarbeitern der Einrichtung aktiviert („ein Spiel spielen, einen Einschulungstest durchführen, Rätselaufgaben lösen“)?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**15. Haben die Mitarbeiter der Einrichtung oder die Eltern sich Rückmeldungen zu den Ergebnissen gewünscht?**

	Ja	Nein	keine Aussage möglich
Mitarbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Haben Sie erste Rückmeldungen gegeben?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja       Nein

**17. Wem haben Sie erste Rückmeldungen gegeben?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Mitarbeitern       Eltern

**18. Welche Besonderheiten sind bei der Kontaktaufnahme, beim Umgang mit den Mitarbeitern usw. in dieser Einrichtung zu beachten?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**19. Fertigen die Mitarbeiter der Einrichtung Portfolios für die Kinder an?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja       Nein

**20. Welche Anregungen für den Bereich Literacy haben Sie in der Einrichtung beobachten können?**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- keine
- Buchstaben der deutschen Sprache in der Einrichtung (Wänden, Fußböden, Scheiben...)
- Buchstaben oder Schriftzeichen aus anderen Sprachen in der Einrichtung (Wänden, Fußböden, Scheiben...)
- Schreibmaschine oder Computertastatur, die für die Kinder zugänglich sind
- Tafel und Kreide
- Anlauttabelle
- Buchstabenspiele
- Name des Kindes an seinem Platz (z.B. Garderobenhaken, Fach...)
- Bücher, die für die Kinder zugänglich sind
- Reime, Gedichte, Lieder in der Einrichtung (Wänden, Fußböden, Scheiben...)
- Alphabet in der Einrichtung (Poster, Plakate...)
- Literacy – Ecke
- Arbeitsblätter zur Schrift

**21. Welche Anregungen für den Bereich Literacy konnten Sie in der Einrichtung noch beobachten?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**22. Bitte vergeben Sie eine Note für den Anregungsgehalt im Bereich Literacy für die Einrichtung.**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1     2     3     4     5     6

**23. Welche Anregungen für den Bereich Numeracy haben Sie in der Einrichtung beobachten können?**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- keine
- Ziffern der deutschen Sprache in der Einrichtung (Wänden, Fußböden, Scheiben...)
- Ziffern oder Schriftzeichen aus anderen Sprachen in der Einrichtung (Wänden, Fußböden, Scheiben...)
- Lineal, Messlatte für Körpergröße
- Waage
- Kalender für Kinder zugänglich
- Uhr für Kinder zugänglich
- Würfelbilder in der Einrichtung (Wänden, Fußböden, Scheiben...)
- Kaufmannsladen
- Spielgeld
- Pläne mit Maßangaben (Baupläne, Konstruktionspläne, Grundrisse...)
- Würfelspiele oder Zahlenspiele
- Numeracy - Ecke
- Zahlenreihe in der Einrichtung (Poster, Plakate...)
- Arbeitsblätter zu Zahlen

**24. Welche Anregungen für den Bereich Numeracy konnten Sie in der Einrichtung noch beobachten?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**25. Bitte vergeben Sie eine Note für den Anregungsgehalt im Bereich Numeracy für die Einrichtung.**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1    2    3    4    5    6

**Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.**

## Anhang F. Analysebogen zur Erfassung kindlicher Schreibprodukte zum „leeren Blatt“ einschließlich der Schreibaufforderung „Tiger“ und „Giraffe“

Analysebogen zur Erfassung kindlicher Schreibprodukte zum „leeren Blatt“ einschließlich der Schreibaufforderung „Tiger“ und „Giraffe“ (Blatt 1)				
Name des Kindes:		Beobachtungsdatum:		
dominierende Strategie	Das Kind...	gezeigt	teilweise gezeigt	nicht gezeigt
<i>basal</i>	...hinterlässt ausschließlich erste Spuren (gezeichnet, gekleckst).			
<i>präliteralsymbolisch</i>	...kritzelt ausschließlich.			
	...kritzelt und zeichnet.			
	...notiert einzelne schriftähnliche Elemente.			
	...(zeichnet ausschließlich).			
	Beschreibung der schriftähnlichen Elemente:			
<i>beginnend logographemisch</i>	...kritzelt und schreibt.			
	...schreibt Ziffern und Buchstaben gemischt ohne Abstände.			
	...schreibt ausschließlich einzelne Buchstaben a. d. Gedächtnis.			
	Erfassung der Schreibung der Buchstaben:			
<i>logographemisch</i>	...„probiert“ den eigenen Vornamen zu schreiben.			
	...schreibt den eigenen Vornamen a. d. Gedächtnis.			
	...schreibt den eigenen Vor- und Zunamen a. d. Gedächtnis.			
	...schreibt weitere Vornamen a. d. Gedächtnis.			
	...schreibt Mama a. d. Gedächtnis.			
	...schreibt Papa a. d. Gedächtnis.			
	...schreibt Oma/Omi a. d. Gedächtnis.			
	...schreibt Opa a. d. Gedächtnis.			
	...schreibt Wörter und einzelne Buchstaben a. d. Gedächtnis.			
Erfassung der Schreibung der Wörter und Buchstaben:				
<i>beginnend alphabetisch</i>	...schreibt <Tiger> als ‚T‘, ‚K‘, ‚A‘.			
	...schreibt <Giraffe> als ‚G‘, ‚I‘, ‚Ä‘.			
	...verschriftlicht einzelne Laute/Anlaute.			
	...variiert mit einzelnen Buchstaben.			
	Erfassung der Schreibung weiterer Wörter und Buchstaben:			
<i>alphabetisch</i>	...schreibt <Tiger> als ‚TG‘, ‚Tea‘, ‚TIGR‘, ‚Tia‘.			
	...schreibt <Giraffe> als ‚GRF‘, ‚Gif‘, ‚Giafe‘.			
	...verschriftlicht alle gehörten Laute.			
	Erfassung der Schreibung weiterer Wörter:			
<i>entfaltet alphabetisch</i>	...schreibt <Tiger> als ‚Tikea‘, ‚Diga‘, ‚Tika‘.			
	...schreibt <Giraffe> als ‚GirafÄ‘, ‚Kirafe‘.			
	...verschriftlicht lautgetreue Wörter weitgehend vollständig.			
	Erfassung der Schreibung weiterer Wörter:			
<i>lexikalisch/orthographisch</i>	...schreibt <Tiger> als ‚Tieger‘, ‚Tiker‘, ‚Tiger‘.			
	...schreibt <Giraffe> als ‚Gieraffe‘, ‚Kiraffe‘, ‚Giraffä‘, ‚Giraffe‘.			
	...schreibt „anspruchsvolle“ Wörter regelorientiert.			
	Erfassung der Schreibung weiterer Wörter:			

Analysebogen zur Erfassung kindlicher Schreibprodukte zum „leeren Blatt“ einschließlich der Schreibaufforderung „Tiger“ und „Giraffe“ (Blatt 2)				
Name des Kindes:		Beobachtungsdatum:		
ergänzende Beobachtungen		gezeigt	teilweise gezeigt	nicht gezeigt
Das Kind...				
...zeichnet zu den Inhalten der Geschichte.				
...schreibt ausschließlich, ohne zu zeichnen.				
...vorsichtiges Herangehen, zaghafter Stiftdruck.				
...verschnörkelt, verbindet, verziert einzelne Buchstaben.				
...schreibt große Buchstaben A-Z.		Anzahl:		
...schreibt kleine Buchstaben a-z.		Anzahl:		
...schreibt Umlaute Ä, Ö, Ü.				
...schreibt einstellige, mehrstellige Zahlen.				
...schreibt zusätzlich zum eigenen Namen weitere Wörter. Erfassung der Schreibung:				
...schreibt Wörter.				
...schreibt Wörter mit Auslassungen und Verwechslungen.		Anzahl:		
...schreibt Wörter orthographisch richtig.		Anzahl:		
...schreibt Einzelbuchstaben mit engem Zusammenhang zum eigenen Namen.				
...schreibt „neue“ Wörter aus Buchstaben des eigenen Namens.				
...schreibt zu den Inhalten der Geschichte.				
...schreibt sauber und klar.				
...hält Linienschreibung ein, auf gedachter Linie.				
...zeichnet zum Schreiben eine eigene Linie.				
...markiert Wortabstände (Trennstriche o. ä.).				
...lässt Platz zwischen den Wörtern.				
...schreibt Wortanfänge groß.				
...benutzt die Schreibschrift.				
...verwendet die Möglichkeit der Korrektur (überschreiben, durchstreichen o. ä.).				
...schreibt Sätze.				
...setzt Satzzeichen.				
...spiegelt einzelne Buchstaben.				
...gespiegelter Buchstabe Erfassung Buchstabenname:				
...spiegelt Wörter.				
...spiegelt Ziffern.				
...gespiegelte Ziffer Erfassung der Ziffer:				
...schreibt in Briefform (z. B. Anrede, Text, Absender)				
...entwickelt eigenes Anordnungsschema zur Blatteinteilung, zeichnet Linien Beschreibung der Blattnutzung (oben, unten, zentral etc.):				
Was habe ich außerdem beobachtet?				
Welche Strategien erscheinen sicher in der Anwendung?				
Welche pädagogischen Angebote möchte ich für das Kind explizit bereitstellen?				

## **Eigenständigkeitserklärung**

Mit meiner Unterschrift erkläre ich, Beate Heger, geborene Hempel, dass ich die vorliegende Dissertationsschrift selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der angegebenen Quellen verfasst habe. Alle Zitate und Verweise auf andere Werke, auch Internetquellen, habe ich eindeutig und nach geltenden Regeln kenntlich gemacht.

Halle, 29.04.2018