

## Ein Buchstabe, ein Laut, ein Bild

Was ABC-Bücher für den Leseanfang leisten müssen — und was die Forschung dazu weiß

**Lars Tiedemann**

Dipl. Heilpädagoge (FH) · AssistUK

18. September 2026

---

*Arbeitsfassung. Dieser Text ergänzt den Aufsatz „Lesen ist kein Talent“ um eine Frage, die dort offen blieb: Wie muss das allererste Lesematerial gebaut sein — das ABC-Buch, die Anlauttabelle, die Buchstabenseite auf dem Tablet? Er ist als Grundlage gedacht für die Auswahl, Gestaltung und Nutzung solcher Bücher in Familie, Kita, Schule und Unterstützter Kommunikation. Die Quellen habe ich im September 2026 geprüft; das Verzeichnis am Ende weist den Prüfstatus aus. Wo ich aus Befunden eine Gestaltungsregel ableite, die selbst nicht untersucht ist, sage ich das.*

## Inhalt

1. Ein unterschätztes Buch
  2. Was ein ABC-Buch leisten kann — und was nicht
  3. Laut vor Name
  4. Das Ankerwort: sechs Prüfsteine
  5. Das Igel-Problem: die deutsche Schrift auf 26 Seiten
  6. Das Bild: Merkhilfe oder Ablenkung
  7. Groß und klein, Schrift und Seite
  8. Reihenfolge, Tempo, Wiederholung
  9. Gemeinsam lesen: Was die erwachsene Person tut
  10. Digitale ABC-Bücher: Ton ja, Spielerei nein
  11. Menschen, die unterstützt kommunizieren
  12. Mehrsprachige Kinder
  13. Das eigene ABC-Buch
  14. Zwölf Prüffragen an ein ABC-Buch
  15. Grenzen dieses Textes
  16. Fazit in fünf Sätzen
  17. Literatur (mit Prüfvermerk)
- 

### 1. Ein unterschätztes Buch

Kaum ein Buch wirkt harmloser. Sechszwanzig Seiten, auf jeder ein Buchstabe und ein Bild: A wie Affe, B wie Ball. Fast jedes Kinderzimmer hat eines, fast jede Fibel legt eine Anlauttabelle bei, und in vielen Förderräumen hängt das Alphabet mit Bildern über der Tafel. Gerade weil das so selbstverständlich ist, fragt selten jemand, ob diese Bücher ihre Aufgabe erfüllen.

Die Aufgabe ist enger, als die bunte Gestaltung vermuten lässt. Ein ABC-Buch soll die Verbindung zwischen einem Schriftzeichen und einem Sprachlaut stiften — den Kern dessen, was die Leseforschung das alphabetische Prinzip nennt. Alles andere auf der Seite, das Bild, der Reim, die Farbe, die Klappe, die lustige Figur, dient dieser Verbindung oder konkurriert mit ihr. Ein großer Teil dieses Textes handelt von genau dieser Konkurrenz.

Dass ABC-Bücher wirken können, ist belegt. Werden sie vorgelesen und dabei die Laute betont, stärken sie bei Vierjährigen die Phonembewusstheit (Murray, Stahl & Ivey 1996).

Eltern sprechen beim Vorlesen eines ABC-Buchs häufiger über Buchstaben, Laute und Schrift als beim Vorlesen einer Geschichte (Stadler & McEvoy 2003). Und in einer randomisierten Studie aus den Niederlanden steigerte gemeinsames ABC-Buch-Lesen das Buchstabenwissen von Kindergartenkindern (Both-de Vries & Bus 2014). Dieselbe Studie zeigt allerdings auch, wie leicht diese Wirkung verloren geht — davon in Abschnitt 6.

Ich schreibe diesen Text, weil ABC-Bücher in der Unterstützten Kommunikation eine doppelte Rolle haben. Sie sind Lesematerial — und zugleich der erste Schritt zu einer Buchstabentafel, mit der ein Mensch eines Tages alles sagen kann, was er will. Wer dieses Buch schlecht baut, verbaut mehr als eine Leseübung.

---

## 2. Was ein ABC-Buch leisten kann — und was nicht

**Buchstabenwissen ist ein starker Frühindikator.** Das US-amerikanische National Early Literacy Panel hat die Studienlage 2008 zusammengefasst: Das Wissen um Buchstaben gehört zu den stärksten Vorhersagewerten für das spätere Lesen und Schreiben, mit Zusammenhängen in der Größenordnung von  $r \approx 0,5$  zum späteren Dekodieren (NELP 2008). Eine Längsschnittstudie in vier Sprachen — Englisch, Spanisch, Slowakisch und Tschechisch — fand, dass Buchstaben-Laut-Wissen, Phonembewusstheit und schnelles Benennen zu Beginn des Unterrichts in allen vier Sprachen mit ähnlichem Gewicht das spätere Lesen und Rechtschreiben vorhersagen (Caravolas u. a. 2012).

**Im Deutschen zählt sich dieses Wissen besonders schnell aus.** Die deutsche Schrift ist beim Lesen vergleichsweise regelhaft: Wer die Laute der Buchstaben kennt, kann die meisten Wörter erlesen. In einem Vergleich von 13 europäischen Schriftsprachen lasen Kinder in den meisten Sprachen am Ende des ersten Schuljahres über 95 Prozent vertrauter Wörter richtig, englischsprachige Kinder dagegen 34 Prozent (Seymour, Aro & Erskine 2003; Zahlen nach Seymour 2005). Deutsch gehört zur ersten Gruppe. Für ein deutsches ABC-Buch heißt das: Der Laut ist der Schlüssel, und er schließt viel auf.

**Aber Buchstabenwissen ist nicht Lesen.** Die gründlichste Metaanalyse zum Buchstabenlernen (Piasta & Wagner 2010; 63 Studien, rund 8.500 Kinder) fand deutliche Wirkungen von Unterricht auf das Buchstabenwissen selbst — am stärksten auf das Wissen um die Laute —, aber kaum Übertragung auf Phonembewusstheit, Lesen oder Rechtschreiben. Ein Kind, das alle Buchstaben benennen kann, liest deswegen noch nicht. Es braucht zusätzlich die Fähigkeit, Wörter in Laute zu zerlegen und Laute zu Wörtern zu verbinden; wirksam ist die Verbindung von beidem (ausführlich im Aufsatz „Lesen ist kein Talent“, Abschnitt 3).

Daraus folgt die realistische Rolle des ABC-Buchs: **Es ist ein Baustein, kein Lehrgang.** Es kann Buchstaben und Laute einführen, festigen und nachschlagbar machen. Es ersetzt nicht das Lautieren, das Zusammenschleifen, das Schreiben und das Lesen echter Wörter.

### 3. Laut vor Name

Jeder Buchstabe hat zwei Etiketten: einen **Namen** („Be“, „eF“, „Ha“) und einen **Laut** — den Laut, mit dem „Ball“, „Fisch“ und „Hase“ beginnen. Zum Lesen braucht man den Laut. Wer „Ha-A-eS-E“ aneinanderreihet, kommt nicht bei „Hase“ an.

Welches Etikett Kinder zuerst lernen, prägt, wie sie weiterlernen. Ellefson, Treiman und Kessler (2009) verglichen Kinder in England, wo mit den Lauten begonnen wird, und in den USA, wo die Namen im Vordergrund stehen. Die englischen Kinder waren bei den Lauten besser, die amerikanischen bei den Namen. Die Kinder nutzten das zuerst gelernte Etikett, um das zweite zu erschließen, und machten entsprechend verschiedene Fehler — bis in ihre ersten selbst erfundenen Schreibungen hinein. Die Metaanalyse von Piasta und Wagner (2010) zeigt dasselbe von der Unterrichtsseite: Unterricht, der auf die Laute zielt, verbessert das Lautwissen zuverlässig; Unterricht in Buchstabennamen wirkt auf das Lautwissen nur schwächer mit.

Namen sind trotzdem nicht nutzlos. Enthält der Name den Laut, hilft er beim Lernen — am meisten, wenn der Laut am Anfang des Namens steht („Be“), weniger, wenn er am Ende steht („eF“), und kaum, wenn er fehlt (Treiman u. a. 1998, an 660 englischsprachigen Kindern). Im Deutschen enthält der Buchstabenname meist den Laut. Die Ausnahmen — „Ypsilon“, das „Vau“ für ein Zeichen, das mal wie f und mal wie w klingt — sind genau die Buchstaben, die auch sonst Sonderfälle sind (Abschnitt 5). Die Übertragung der englischen Befunde auf die deutschen Namen ist meine Ableitung.

#### Für das ABC-Buch heißt das:

- Der **Laut** steht im Mittelpunkt. Wenn der Name genannt wird, dann erkennbar getrennt: „Das ist das Em. Es klingt mmm.“
- Laute werden **ohne angehängten Vokal** gesprochen: „mmm“, nicht „me“; ein kurzes t, nicht „te“. Wer „be-a-el-el“ zusammenschleift, landet nicht bei „Ball“. Das ist eine Regel der Fachpraxis; eine eigene Studie dazu kenne ich nicht.
- Weil viele Erwachsene Laute unwillkürlich mit Vokal sprechen, ist eine **Tonaufnahme** des richtigen Lauts einer der wertvollsten Zusätze, die ein ABC-Buch haben kann (Abschnitt 10).

### 4. Das Ankerwort: sechs Prüfsteine

Das Wort, das zum Buchstaben gehört — „A wie **Affe**“ —, trägt die ganze Arbeit. Die Person soll den ersten Laut dieses Wortes heraushören und mit dem Buchstaben verbinden. Ob das gelingt, hängt an Eigenschaften des Wortes, die sich prüfen lassen.

**1. Der Anlaut ist der Laut, für den der Buchstabe meistens steht.** Günther Thomé hat die deutsche Rechtschreibung danach ausgezählt, welches Schriftzeichen einen Laut am häufigsten wiedergibt (das *Basisgraphem*) und welche Schreibungen die selteneren Ausnahmen sind (*Orthographeme*). Ein Ankerwort sollte den Normalfall zeigen, nicht die Ausnahme — sonst lernt das Kind die Ausnahme als Regel (Thomé 2000; Kriterien für Lauttabellen bei Riegler 2009). Das bekannteste Gegenbeispiel hat einen eigenen Namen bekommen: das Igel-Problem (Abschnitt 5).

**2. Der Laut steht allein vor einem Vokal.** In „Ball“ steht das b allein vor dem Vokal, in „Blume“ hängt es in einer Konsonantenverbindung. Kinder isolieren den ersten Laut leichter, wenn er allein steht, und leichter in kurzen Wörtern (Treiman & Weatherston 1992). Also: B wie Ball, nicht Blume; K wie Katze, nicht Krokodil; D wie Dose, nicht Drache.

**3. Das Wort ist bekannt, und das Bild wird genau so benannt.** Ein Ankerwort funktioniert nur, wenn die Person beim Anblick des Bildes von selbst genau dieses Wort sagt. Genau darin unterscheiden sich Kinder von Erwachsenen: Bei 400 Strichzeichnungen gaben Fünf- und Sechsjährige häufiger einen anderen Namen als Erwachsene, nannten mehr Alternativen — meist ein Nachbarwort derselben Kategorie oder den Namen eines ähnlich aussehenden Gegenstands — und fanden öfter gar keinen Namen (Cycowicz u. a. 1997). Das Bild eines Kaninchens heißt für manche Kinder „Hase“, eine Tasse „Becher“, ein Dackel „Hund“. Sicher ist die Grundebene — der Begriff, den Menschen im Alltag am ehesten verwenden: „Hund“, nicht „Dackel“ und nicht „Tier“ (zu dieser Ebene der Aufsatz „Wo die Wörter wohnen“). Auch in der deutschen Didaktik gilt die Erkennbarkeit der Bilder als Qualitätskriterium von Anlauttabellen (Topsch 2005, nach Nickel 2020).

**4. Der Anlaut ist betont und klar zu hören.** In „Affe“ liegt die Betonung auf dem ersten A; in „Elefant“ liegt sie am Ende, das erste E ist schwach und kaum zu hören. „Giraffe“ beginnt in der Standardaussprache mit einem weichen sch-Laut, nicht mit g. Das ist eine Ableitung aus der Aussprache, keine untersuchte Regel — aber sie sortiert viele Fehlgriffe aus.

**5. Das Wort steht ohne Artikel.** Unter dem Bild steht „Affe“, nicht „der Affe“. Wer „der Affe“ hört oder liest, hört zuerst ein d. Auch das ist eine Ableitung, und eine einfache.

**6. Das Ankerwort bleibt überall dasselbe.** Heißt es im Buch „A wie Affe“, in der Tabelle an der Wand „A wie Ameise“ und auf dem Tablet „A wie Apfel“, muss die Person drei Verbindungen aufbauen statt einer. In den Studien zu Bild-Merkhilfen (Abschnitt 6) hatte jeder Buchstabe genau ein festes Merkbild. Ein Buchstabe, ein Wort, ein Bild — in Buch, Tabelle, Klassenraum und Gerät. Diese Konsistenzregel ist eine Ableitung; sie entspricht dem Grundsatz, der in der Unterstützten Kommunikation für die feste Position von Wörtern gilt.

## 5. Das Igel-Problem: die deutsche Schrift auf 26 Seiten

„I wie Igel" steht in fast jedem deutschen ABC-Buch. Das Wort ist bekannt, das Tier eindeutig zu erkennen, das I klar zu hören. Und trotzdem ist es ein schlechtes Beispiel. Das lange i in „Igel" wird im Deutschen nur in 8,89 Prozent der Fälle mit einfachem i geschrieben — in 72,11 Prozent dagegen mit ie (Siekman & Thomé 2018, Tab. 32). Thomé nennt das „Igel-Syndrom" (Thomé 2000, S. 118): Das Kind lernt am prominentesten Beispiel die seltene Schreibung. Auch beim Lesen steht das einfache i meist für das kurze i wie in „Insel", „Kind" und „mit". Besser also: **I wie Insel**. Das lange i bekommt eine eigene Seite: **ie wie Biene**.

Der Igel steht für ein grundsätzliches Problem. Das Alphabet hat 26 Buchstaben, die deutsche Sprache aber rund vierzig Laute, und die Zuordnung ist an vielen Stellen nicht eins zu eins. Ein ABC-Buch muss deshalb Entscheidungen treffen, die über „ein Buchstabe, ein Tier" hinausgehen.

**ABC-Buch und Lauttabelle sind zwei verschiedene Werkzeuge.** Ein ABC-Buch geht vom Buchstaben aus und fragt: Wie klingt er? Das ist die Richtung des Lesens. Eine Lauttabelle geht vom Laut aus und fragt: Wie schreibe ich ihn? Das ist die Richtung des Schreibens. Für Lauttabellen wird deshalb gefordert, dass sie alle Laute des Deutschen abbilden — auch solche, die nie am Wortanfang stehen — und nur die Basisgrapheme zeigen; v, c und y gehören dort gar nicht hinein (Riegler 2009, nach Nickel 2020). Ein ABC-Buch kommt um diese Buchstaben nicht herum. Es muss sie zeigen, aber als das kennzeichnen, was sie sind: Sonderfälle.

**Mehrbuchstabige Zeichen sind Einheiten.** Au, ei, sch oder ch stehen für einen einzigen Laut. Geübte Leser verarbeiten solche Zeichen als Einheit: Einen einzelnen Buchstaben in einem Wort zu entdecken dauert länger, wenn er Teil eines solchen mehrbuchstabigen Zeichens ist (Rey, Ziegler & Jacobs 2000, für Englisch und Französisch). Ein ABC-Buch, das „A wie Auto" oder „E wie Eule" zeigt, bringt dem Kind das Gegenteil bei: dass der Laut in „Auto" mit dem Laut in „Affe" beginne. Solche Zeichen brauchen eigene Seiten.

Die folgende Tabelle fasst die häufigsten Stolperstellen zusammen. Sie beruht auf der Laut-Buchstaben-Systematik nach Thomé und auf den Prüfsteinen aus Abschnitt 4. Die Wortvorschläge sind Beispiele, keine geprüfte Liste.

| Zeichen    | Typischer Fehlgriff                 | Warum                                                                     | Besser                                                               |
|------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| A, E       | A wie Auto, E wie Eimer, E wie Eule | au, ei, eu sind eigene Laute                                              | A wie Affe, E wie Ente oder Esel                                     |
| Au, Ei, Eu | fehlen oder stehen unter A und E    | zwei Buchstaben, ein Laut                                                 | eigene Seiten: Au wie Auto, Ei wie Eis, Eu wie Eule                  |
| I          | I wie Igel                          | langes i wird fast immer ie geschrieben                                   | I wie Insel; eigene Seite: ie wie Biene                              |
| S          | S wie Stern, S wie Spinne           | vor t und p klingt s am Wortanfang wie sch                                | S wie Sofa, Sonne                                                    |
| Sch        | fehlt oder steht unter S            | drei Buchstaben, ein Laut                                                 | eigene Seite: Sch wie Schaf                                          |
| P          | P wie Pferd                         | pf ist ein eigener Laut                                                   | P wie Pinsel, Puppe                                                  |
| G          | G wie Giraffe                       | beginnt meist mit weichem sch-Laut                                        | G wie Gabel                                                          |
| J          | J wie Jeans                         | englische Aussprache                                                      | J wie Jacke                                                          |
| V          | V wie Vase                          | v klingt im Deutschen meist wie f (Vogel, Vater, viel)                    | V wie Vogel, mit dem Hinweis „klingt meist wie f“                    |
| C, Ch      | C wie Clown, Ch wie Chamäleon       | c allein fast nur in Fremdwörtern; ch am Wortanfang selten und mehrdeutig | C als Sonderfall kennzeichnen; ch im Wortinneren zeigen: Buch, Milch |
| Q          | Q allein                            | kommt nur als qu vor                                                      | Qu wie Qualle                                                        |
| X, Y       | X wie Xylophon, Y wie Yak           | selten, x klingt wie ks, y hat mehrere Aussprachen                        | x im Wortinneren: Hexe, Taxi; y als Sonderfall kennzeichnen          |
| ß, ng      | fehlen                              | stehen nie am Wortanfang                                                  | im Wortinneren zeigen: Fuß, Ring                                     |
| Ä, Ö, Ü    | fehlen                              | eigene Laute und Zeichen                                                  | eigene Seiten: Ä wie Äpfel, Ö wie Öl, Ü wie Tür                      |

Wo ein Zeichen nicht am Wortanfang vorkommt — ß, ng, ie, meist auch x und ch —, zeigt die Seite ein Wort mit dem Zeichen im Inneren und markiert die Stelle, etwa farbig oder mit einem Pfeil. Das Kind lernt so nebenbei, dass Laute nicht nur am Anfang wohnen.

Eine Bemerkung zum Umfang: Ein ABC-Buch mit eigenen Seiten für Au, Ei, Eu, ie, Sch, Qu, Ä, Ö, Ü und ß hat keine 26 Seiten mehr, sondern gut 35. Das ist kein Schönheitsfehler. Es ist die ehrliche Größe der deutschen Schrift.

## 6. Das Bild: Merkhilfe oder Ablenkung

Das Bild ist das, was am ABC-Buch Freude macht — und die größte Gefahr für seine Wirkung.

**Kinder schauen auf das Bild, nicht auf den Buchstaben.** Evans, Saint-Aubin und Landry (2009) haben die Blickbewegungen von zwanzig Fünfjährigen beim Vorlesen eines ABC-Buchs aufgezeichnet. Die Kinder beachteten die Schrift wenig, schauten zuerst auf die Bilder und benannten auf der Buchseite weniger Buchstaben, als sie ohne Bild kannten. Wer schon mehr Buchstaben kannte, schaute schneller und länger auf den Buchstaben der Seite. Das ABC-Buch hilft also vor allem denen, die schon etwas wissen — es sei denn, jemand lenkt den Blick (Abschnitt 9).

**Figuren ziehen die Aufmerksamkeit ab.** In der Studie von Both-de Vries und Bus (2014) war die Hälfte der Buchstaben mit vermenschlichten Figuren illustriert, die andere Hälfte mit Gegenständen; welche Hälfte welche war, wechselte zwischen zwei Fassungen des Buchs. Das gemeinsame Lesen steigerte das Buchstabenwissen — aber je mehr Aufmerksamkeit die Kinder auf die vermenschlichten Figuren richteten, desto weniger lernten sie die Buchstaben. Und wer mehr auf den Buchstaben schaute, lernte mehr.

**Klappen, Fühlflächen und Zieh-Laschen lenken ab.** Chiong und DeLoache (2013) ließen Kinder zwischen 30 und 36 Monaten Buchstaben mit verschiedenen Büchern lernen. Mit schlichten Büchern lernten sie mehr Buchstaben als mit einem Buch voller Elemente zum Anfassen und Aufklappen; die Autorinnen schließen, dass diese Elemente von den Buchstaben ablenkten. Dasselbe Muster zeigte sich beim Lernen von Wörtern und Sachwissen aus Bilderbüchern (Tare u. a. 2010).

**Ein Bild, das den Buchstaben enthält, hilft dagegen.** Die positive Seite hat Linnea Ehri schon 1984 gezeigt: Wird die Form des Buchstabens in das Bild hineingezeichnet, lernen Kinder die Buchstaben-Laut-Verbindung schneller und behalten sie besser als mit einem Bild, das nur daneben steht (Ehri, Deffner & Wilce 1984). Shmidman und Ehri (2010) bestätigten das mit 36 Vorschulkindern an zehn ihnen unbekannten hebräischen Buchstaben: Eingebettete Buchstaben wurden in weniger Durchgängen gelernt, seltener verwechselt, nach einer Woche besser erinnert und halfen beim Lesen und Schreiben neuer Wörter. Eine türkische Studie mit 85 Erstklässlern fand 2026 große Effekte auf Genauigkeit und Tempo des Buchstabenerkennens (Kalender 2026); für Kinder mit Förderbedarf gibt es ältere positive Befunde (Fulk, Lohman & Belfiore 1997).

Ein Fallstrick bei der Übertragung ins Deutsche: Das bekannteste englische Beispiel ist das *s* als Schlange — im Englischen *snake*. Im Deutschen wäre genau dieses Bild ein Fehler, denn „Schlange“ beginnt mit sch. Eingebettete Bilder müssen für jede Sprache neu erfunden werden.

**Und das Bild muss wieder verschwinden.** Die niederländische Studie von de Graaff, Verhoeven, Bosman und Hasselman (2007) mit 39 Kindergartenkindern ist dafür die

wichtigste. Am besten lernten die Kinder die Laute, wenn das eingebettete Bild Schritt für Schritt ausgeblendet wurde, bis nur der Buchstabe übrig blieb. Das eingebettete Bild ohne Ausblenden war nicht besser als gar kein Bild. Und: Mit Ausblenden lernten Kinder, denen es schwerfiel, den ersten Laut eines Wortes herauszuhören, genauso gut wie die anderen — ohne Ausblenden nicht.

Für sehr junge Kinder gibt es zudem Hinweise, dass sie Gelerntes aus Bilderbüchern umso leichter auf die Wirklichkeit übertragen, je realistischer die Bilder sind (Ganea, Pickard & DeLoache 2008).

### Für das ABC-Buch heißt das:

- **Ein Gegenstand pro Buchstabe**, freigestellt, ohne Szene, ohne Wimmelbild.
- **Keine vermenschlichten Figuren** im Mittelpunkt der Buchstabenseite. Ein Buch mit Figuren kann schön sein — als Geschichtenbuch.
- **Der Buchstabe ist das Größte auf der Seite** und steht nah beim Bild.
- Wenn möglich: **Buchstabe im Bild** — und zusätzlich eine Fassung, in der das Bild schrittweise verschwindet.
- **Keine Klappen, Fühlflächen oder Zieh-Laschen** auf den Buchstabenseiten.
- Für Menschen mit zerebral bedingter Sehbeeinträchtigung (CVI) gelten diese Regeln verschärft: wenig visuelle Komplexität, klare Kontur, ruhiger Hintergrund (dazu der Aufsatz „Sehen ist nicht gleich Erkennen“).

---

## 7. Groß und klein, Schrift und Seite

**Großbuchstaben kommen zuerst — Kleinbuchstaben zählen mehr.** Kinder lernen die Großbuchstaben in der Regel früher (Worden & Boettcher 1990). Wer einen Großbuchstaben kennt, kennt den zugehörigen Kleinbuchstaben mit mehr als sechzehnfach höherer Wahrscheinlichkeit, und leichter fallen Kleinbuchstaben, die ihrem Großbuchstaben ähnlich sehen (Pence Turnbull u. a. 2010, 461 Kinder). Gelesen wird aber überwiegend in Kleinbuchstaben — und im Deutschen braucht man beide Formen, weil jedes Nomen groß beginnt. Jede Seite zeigt deshalb das Paar: **Aa**, beide deutlich, der Kleinbuchstabe nicht kleiner als nötig.

**Spiegelbuchstaben brauchen Abstand.** b, d, p und q unterscheiden sich nur durch ihre Richtung. Verwechslungen sind bei Leseanfängern normal (siehe „Lesen ist kein Talent“, Abschnitt 5). Das Programm von Light und McNaughton für Lernende, die unterstützt kommunizieren, führt ähnlich aussehende Buchstaben wie b und d deshalb nicht gleichzeitig ein (McNaughton, Light u. a., AAC Learning Center). Im alphabetischen ABC-Buch stehen p und q direkt hintereinander — ein Grund mehr, Lernreihenfolge und Nachschlagereihenfolge zu trennen (Abschnitt 8).

**Die Schriftart ist weniger wichtig als ihre Einheitlichkeit.** In einer britischen Untersuchung lasen Sechsjährige Texte mit und ohne Serifen gleich gut; auch die besonderen Kinderformen von a und g brachten keinen Vorteil (Walker & Reynolds 2003). Wichtiger als die Schriftart ist, dass die Person im ABC-Buch dieselben Buchstabenformen sieht wie in der Schule und zu Hause (Ableitung). Spezielle Legasthenie-Schriften helfen nachweislich nicht (siehe „Lesen ist kein Talent“, Abschnitt 8).

**Größer ist besser — bei jungen Leseanfängern.** Hughes und Wilkins (2000) ließen 120 Kinder Texte in der Typografie verschiedener Stufen zweier Leselehrgänge lesen. Fünf- bis Siebenjährige lasen umso langsamer, je kleiner die Schrift war, und Kinder jeden Alters machten bei kleinerer Schrift mehr Fehler. Für das ABC-Buch: Der Buchstabe groß, das Wort darunter groß, großzügige Abstände, keine Schrift über dem Bild.

---

## 8. Reihenfolge, Tempo, Wiederholung

Die alphabetische Reihenfolge ist eine **Ordnung zum Nachschlagen**, keine Lernreihenfolge. Niemand würde das Lesenlernen mit C, Q, X und Y beginnen, nur weil sie im Alphabet stehen. Ein ABC-Buch darf alphabetisch sein; das Lernen sollte anders geordnet werden.

**Der eigene Name ist ein Einstieg — für den Namen des Buchstabens.** Kinder kennen den Anfangsbuchstaben ihres Namens früher und besser als andere Buchstaben. Dieser Vorteil betrifft allerdings den Buchstabennamen, nicht den Laut (Treiman & Broderick 1998). Der eigene Name öffnet die Tür zur Schrift; die Lautarbeit muss trotzdem folgen.

**Schnelle Durchgänge schlagen den Buchstaben der Woche.** Jones und Reutzel (2012) verglichen in Kindergartenklassen den verbreiteten „Buchstaben der Woche“ mit einem Buchstaben pro Tag in mehreren Wiederholungsrunden über das Jahr. Im schnellen Takt kamen die Kinder auf sechs bis sieben Durchgänge durch das Alphabet statt auf eineinhalb, und der Anteil der Kinder mit Rückstand im Buchstabenwissen sank deutlich stärker. Im Ansatz von Erickson und Koppenhaver (2020) für Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen wird derselbe Takt verwendet: ein Buchstabe pro Tag, mehrere Runden im Jahr, mit wechselnder Reihenfolge.

**Womit anfangen?** Das Programm von Light und McNaughton beginnt mit Lauten, die sich dehnen lassen (a, m), führt häufige Buchstaben früh ein und trennt ähnlich aussehende. Die konkrete Reihenfolge dort ist für das Englische gebaut und nicht übertragbar; die Prinzipien sind es. Für das Deutsche heißt das zum Beispiel: Vokale und dehnbare Konsonanten wie m, l, s und f früh, damit bald erste Wörter entstehen — „Mama“, „Oma“, „Sofa“. Diese Anwendung auf das Deutsche ist meine Ableitung.

---

## 9. Gemeinsam lesen: Was die erwachsene Person tut

Ein ABC-Buch wirkt nicht dadurch, dass es im Regal steht. Die Blickstudie aus Abschnitt 6 zeigt, warum die erwachsene Person so wichtig ist: Von allein schauen Kinder auf die Bilder. Die Aufgabe beim Vorlesen ist, den Blick zur Schrift zu holen.

Dafür gibt es eine gut untersuchte Technik: das **Zeigen auf Schrift** (in der Forschung *print referencing*). Die erwachsene Person zeigt beim Vorlesen auf Buchstaben und Wörter und spricht darüber. In einer randomisierten Studie mit 550 Vierjährigen in 85 Gruppen lasen Fachkräfte 30 Wochen lang zwei- bis viermal pro Woche auf diese Weise vor. Die Kinder waren noch zwei Jahre danach beim Lesen, Rechtschreiben und Leseverstehen im Vorteil (Piasta u. a. 2012). Dass Eltern die Technik zu Hause lernen und anwenden können, zeigt eine frühere Studie (Justice & Ezell 2000).

Beim ABC-Buch heißt das praktisch — die ersten beiden Punkte sind durch die genannten Studien gedeckt, die übrigen sind Praxiswissen:

- **Zeigen:** Finger auf den Buchstaben, bevor über das Bild gesprochen wird.
- **Erst der Laut, dann das Wort:** „Mmm. Mmmaus.“ Den Anlaut dehnen, wo er sich dehnen lässt.
- **Umdrehen:** „Wo ist das mmm?“ — die Person zeigt, blickt oder wählt.
- **Suchen:** Wo kommt das M noch vor — im eigenen Namen, auf der Müslipackung, auf dem Sprachcomputer?
- **Kurz und oft:** wenige Seiten, dafür häufig. Kein Abfragen der ganzen Reihe.
- **Freude vor Vollständigkeit:** Wer aufhören will, darf aufhören.

In der Unterstützten Kommunikation ist das nichts anderes als Modeling (Aufsatz „Zeigen, was man sagt“): Die erwachsene Person zeigt auf der Buchstabentafel oder dem Gerät denselben Buchstaben, über den gerade gesprochen wird.

---

## 10. Digitale ABC-Bücher: Ton ja, Spielerei nein

Digitale ABC-Bücher und Buchstaben-Apps fesseln Kinder — aber Aufmerksamkeit ist nicht dasselbe wie Lernen. In zwei Studien einer kanadischen Arbeitsgruppe verbrachten Vorschulkinder mehr Zeit mit ABC-E-Books als mit gedruckten ABC-Büchern und tippten häufiger auf Buchstaben. Einen Vorteil beim Buchstabenwissen hatten die E-Books nicht; im Erkennen des Alphabets schnitten die Kinder mit den gedruckten Büchern sogar besser ab (Willoughby, Evans & Nowak 2015; Evans u. a. 2017).

Eine Metaanalyse über 43 Studien mit 2.147 Kindern ordnet das ein (Takacs, Swart & Bus 2015). Digitale Bücher bringen einen kleinen Zusatznutzen für Verständnis und Wortschatz, wenn ihre Zusätze den Inhalt tragen — bewegte Bilder, Musik und Geräusche, die zur

Geschichte passen. **Interaktive Zusätze wie antippbare Hotspots, eingebaute Spiele und Wörterbücher lenken dagegen ab** — gerade bei Kindern aus weniger anregenden Familienumgebungen. Diese Metaanalyse betrifft Geschichtenbücher, nicht ABC-Bücher; die Übertragung liegt nahe, ist aber eine Ableitung.

Der eigentliche Gewinn des Digitalen ist beim ABC-Buch der **Ton**: Der Laut wird richtig gesprochen, ohne angehängten Vokal, beliebig oft, und die Person kann ihn selbst auslösen. Für Menschen, die nicht sprechen, ist das weit mehr als Komfort (Abschnitt 11). Daraus folgt:

- Antippen des Buchstabens spielt **zuerst den Laut, dann das Wort**.
  - **Keine Belohnungsanimationen**, Minispiele, wackelnden Figuren oder Geräusche auf der Buchstabenseite.
  - **Die Person bestimmt das Tempo**; nichts läuft von selbst weiter.
- 

## 11. Menschen, die unterstützt kommunizieren

Für Menschen, die nicht oder kaum sprechen, gilt alles bisher Gesagte — mit einem entscheidenden Unterschied: Sie können einen Laut nicht laut nachsprechen, und niemand hört, ob sie ihn innerlich richtig bilden. Das ist kein Grund, auf Buchstaben zu verzichten. Es ist ein Grund, das Antwortformat zu ändern.

**Buchstabenlernen ohne Lautsprache ist möglich.** Janice Light, David McNaughton und ihre Arbeitsgruppe an der Pennsylvania State University haben ein Leseprogramm für Lernende entwickelt, die unterstützt kommunizieren. Beim Buchstaben-Laut-Lernen hört die Person den Laut und **wählt den passenden Buchstaben aus vier** — durch Zeigen, Geben, Blick oder jede andere verlässliche Auswahl. Die erwachsene Person macht es vor, unterstützt und nimmt die Unterstützung schrittweise zurück; das Ziel ist die sichere Auswahl in mehr als 80 Prozent der Versuche in zwei aufeinanderfolgenden Sitzungen (McNaughton, Light u. a., AAC Learning Center). In einer Studie mit fünf Kindern und Jugendlichen zwischen 9 und 14 Jahren mit schweren Sprechbeeinträchtigungen erreichten mit diesem direkten Unterricht alle das Lernziel beim Zuordnen gelernter Wörter; drei übertrugen ihr Können auf neue Wörter, vier auf Bücher (Fallon u. a. 2004; weitere Fallstudie: Light u. a. 2008). Die Belege sind Einzelfallstudien mit wenigen Personen — das ist die Datenlage in diesem Feld, und sie zeigt in eine klare Richtung.

**Voraussetzungen gibt es keine.** Der Grundsatz „Literacy for All“ (Erickson & Koppenhaver 2020) gilt auch hier: Niemand muss erst sprechen, sitzen, zeigen oder eine bestimmte Stufe erreichen, bevor er Buchstaben begegnen darf.

**Für ABC-Bücher in der Unterstützten Kommunikation heißt das:**

- **Jede Seite spricht.** Laut und Wort müssen hörbar sein — als Aufnahme oder über die Sprachausgabe, ausgelöst durch die Person selbst.

- **Die Auswahl ersetzt das Nachsprechen.** „Wo ist das mmm?“ mit zwei bis vier Buchstaben zur Wahl, erreichbar mit dem Zugangsweg, den die Person sicher beherrscht — nicht mit einem neuen, den sie gleichzeitig lernen muss.
  - **Das ABC-Buch ist eine Brücke zur Tastatur.** Jeder gelernte Buchstabe wird sofort auf der Buchstabentafel oder im Gerät nutzbar; im Programm von Light und McNaughton geschieht das auf einer angepassten Tastatur, auf der die schon gelernten Buchstaben hervorgehoben sind. Wer buchstabieren kann, ist nicht mehr auf ein fremd ausgewähltes Vokabular angewiesen (dazu der Aufsatz „Das kleinste Vokabular ist das größte“).
  - **Das Merkbild ausblenden können.** Dass Kinder, denen das Heraushören des Anlauts schwerfiel, mit ausgeblendetem Merkbild genauso gut lernten wie die anderen (de Graaff u. a. 2007), ist ein Befund an Kindern ohne Behinderung — aber einer, der für diese Gruppe Hoffnung macht. Die Übertragung ist eine Ableitung.
  - **Erwachsene sind keine Kinder.** Wer mit dreißig Jahren lesen lernt, braucht Ankerwörter und Bilder aus dem eigenen Leben, nicht Teddy und Schaukelpferd. Das ist eine Frage der Würde (siehe „Lesen ist kein Talent“, Abschnitt 10).
- 

## 12. Mehrsprachige Kinder

Ein Ankerwort funktioniert nur, wenn das Kind es auf Deutsch kennt. Ein Kind, das zu Hause Türkisch spricht, denkt beim Bild eines Apfels vielleicht „elma“, ein Kind mit arabischer Familiensprache „tuffāḥa“ — und hört dann ein e oder t, wo das Buch ein a erwartet. Das Bild ruft das falsche Wort ab und damit den falschen Laut.

Gleichzeitig spricht die Forschung für die Mehrsprachigkeit, nicht gegen sie. Eine Metaanalyse über 47 Studien fand, dass Phonembewusstheit und Dekodieren zwischen den Sprachen eines Kindes mittel bis stark zusammenhängen, der Wortschatz dagegen nur schwach (Melby-Lervåg & Lervåg 2011). Was ein Kind über Laute und Buchstaben lernt, trägt also über Sprachgrenzen hinweg; die Wörter selbst muss es in jeder Sprache eigens lernen.

### Für das ABC-Buch heißt das:

- Ankerwörter aus dem **frühen Grundwortschatz** wählen und prüfen, ob das Kind das deutsche Wort kennt.
- **Das Wort immer hörbar machen**, nicht nur zeigen — so lernt das Kind das Wort mit.
- **Zweisprachige ABC-Seiten nur mit Sorgfalt.** Viele Sprachen mit lateinischer Schrift ordnen denselben Buchstaben andere Laute zu; im Türkischen etwa steht c für den Laut am Anfang von „Dschungel“. Wo zwei Sprachen auf einer Seite stehen, gehören sie klar getrennt und benannt (Ableitung; zur Mehrsprachigkeit allgemein der Aufsatz „Sprechen Sie zu Hause bitte Deutsch mit ihm?“).

- **Die Familiensprache hat ihren Platz.** Ein eigenes ABC-Buch in der Familiensprache — auch in einer anderen Schrift — ist ein Geschenk, keine Verwirrung.
- 

### 13. Das eigene ABC-Buch

Das beste ABC-Buch für eine bestimmte Person ist oft eines, das es noch nicht gibt. Persönliche Bücher wirken: In einer Studie mit 18 Vorschulkindern lernten die Kinder neue Wörter besser, wenn diese in den auf sie zugeschnittenen Teilen eines Buches vorkamen (Kucirkova, Messer & Sheehy 2014). Und der eigene Name liefert, wie gesehen, den ersten Buchstaben, den Kinder kennen (Treiman & Broderick 1998).

Ein eigenes ABC-Buch zeigt Fotos aus dem eigenen Leben, Wörter, die die Person wirklich benutzt, Menschen, die ihr wichtig sind. Dabei gelten die Prüfsteine aus Abschnitt 4 unverändert — und hier entsteht ein typischer Konflikt: **Namen sind die stärksten Motivatoren und die unzuverlässigsten Ankerwörter.** „Charlotte“ beginnt mit sch, „Yusuf“ mit j, „Jenny“ mit dsch, „Christian“ mit k. Die Lösung sind zwei Arten von Seiten: **Lautseiten**, auf denen die Prüfsteine gelten („M wie Mama“), und **Namenseiten** („Unsere Namen“), die alles enthalten dürfen.

---

### 14. Zwölf Prüffragen an ein ABC-Buch

1. Zeigt jede Seite **Groß- und Kleinbuchstaben**, groß, gut lesbar und zuerst im Blick?
2. Beginnt das Ankerwort mit dem Laut, **für den der Buchstabe meistens steht** — also nicht Igel, nicht Vase?
3. Steht dieser Laut **allein vor einem Vokal** — ohne Verbindung wie bl, kr, st, sp oder pf?
4. Haben **Au, Ei, Eu, Sch, ie und Qu** eigene Seiten, statt als falsche Beispiele unter A, E, S und I zu stehen?
5. Werden Zeichen, die **nicht am Wortanfang** vorkommen (ß, ng, ie, x), im Wortinneren gezeigt und markiert?
6. Kennt die Person das Wort — und **nennt sie das Bild von selbst genau so**?
7. Zeigt das Bild **einen Gegenstand**, ohne Szene und ohne vermenschlichte Figur im Mittelpunkt?
8. Gibt es auf den Buchstabenseiten **keine Klappen, Fühlflächen oder Spiele**?
9. Steht das Wort **ohne Artikel** unter dem Bild?
10. Wird der **Laut** angegeben und hörbar gemacht — nicht nur der Buchstabenname?
11. Ist das Ankerwort **überall dasselbe** — in Buch, Tabelle, Klassenraum und Gerät?
12. Passt der Bildstil zum **Alter** der Person?

## 15. Grenzen dieses Textes

Die Forschung zum ABC-Buch als eigener Buchgattung ist schmal. Die hier zitierten Studien zu ABC-Büchern arbeiten mit 20 bis 63 Kindern, fast alle im Vorschulalter, fast alle aus dem englischen oder niederländischen Sprachraum. Für deutschsprachige ABC-Bücher und Anlauttabellen gibt es didaktische Analysen, aber meines Wissens keine Wirkungsstudien.

Die Prüfsteine für das Ankerwort beruhen auf allgemeinen Befunden zum Buchstaben- und Lautlernen und auf der Laut-Buchstaben-Systematik der deutschen Rechtschreibung. Dass ein Buch nach diesen Regeln besser wirkt als ein Buch mit „I wie Igel“, ist gut begründet, aber nicht experimentell geprüft. Ich habe solche Stellen als Ableitung gekennzeichnet.

Die Befunde zur Unterstützten Kommunikation stammen aus Einzelfallstudien mit wenigen Personen und überwiegend aus dem englischen Sprachraum. Die Richtung ist eindeutig; wie weit sie im Einzelfall trägt, muss sich in der Praxis zeigen.

Einige Volltexte habe ich nicht einsehen können. Bei diesen Arbeiten stütze ich mich auf Abstracts oder Sekundärdarstellungen; im Verzeichnis sind sie mit ○ gekennzeichnet.

Nicht Gegenstand dieses Textes ist die Streitfrage, wie Anlauttabellen im Anfangsunterricht eingesetzt werden sollen — ob Kinder mit ihnen frei schreiben oder nach einem Lehrgang lernen. Hier geht es darum, wie die Tabelle oder das Buch selbst gebaut sein muss; das gilt für beide Wege.

Und schließlich: Ein gutes ABC-Buch macht niemanden zum Leser. Es legt einen Baustein. Lesen entsteht erst, wenn Laute zu Wörtern verbunden werden — und wenn es etwas gibt, das sich zu lesen lohnt.

## 16. Fazit in fünf Sätzen

1. Ein ABC-Buch hat eine enge Aufgabe — die Verbindung zwischen Buchstabe und Laut —, und alles andere auf der Seite dient ihr oder lenkt von ihr ab.
2. Das Ankerwort muss mit dem Laut beginnen, für den der Buchstabe meistens steht, allein vor einem Vokal, bekannt und eindeutig abgebildet; „I wie Igel“ und „A wie Auto“ sind klassische Fehlgriffe.
3. Ein Bild hilft, wenn es den Buchstaben enthält und später verschwindet; vermenschlichte Figuren, Klappen und Spiele kosten Lernen.
4. Wirksam wird das Buch durch einen Menschen, der auf die Schrift zeigt, den Laut spricht und die Person wählen lässt.
5. Für Menschen, die unterstützt kommunizieren, ersetzt die Auswahl das Nachsprechen und der Ton das eigene Sprechen — und jeder gelernte Buchstabe wird ein Stück

Sprache, die niemand anderes vorher für sie ausgewählt hat.

---

## 17. Literatur (mit Prüfvermerk)

Geprüft am 18. September 2026. ✓ = Fundstelle über Crossref, PubMed oder die Verlagsseite bestätigt, Befund an Abstract oder Volltext geprüft. ○ = Fundstelle bestätigt, der zitierte Befund nur über Sekundärdarstellung belegt.

### ABC-Bücher, gemeinsames Lesen, digitale Bücher

- ✓ Both-de Vries, A. C. & Bus, A. G. (2014). Visual processing of pictures and letters in alphabet books and the implications for letter learning. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 156–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.005>
- ✓ Chiong, C. & DeLoache, J. S. (2013). Learning the ABCs: What kinds of picture books facilitate young children's learning? *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 225–241. <https://doi.org/10.1177/1468798411430091>
- ✓ Evans, M. A., Saint-Aubin, J. & Landry, N. (2009). Letter names and alphabet book reading by senior kindergarteners: An eye movement study. *Child Development*, 80(6), 1824–1841. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01370.x>
- ✓ Evans, M. A., Nowak, S., Burek, B. & Willoughby, D. (2017). The effect of alphabet eBooks and paper books on preschoolers' behavior: An analysis over repeated readings. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.02.002>
- ○ Ganea, P. A., Pickard, M. B. & DeLoache, J. S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9(1), 46–66. <https://doi.org/10.1080/15248370701836592>
- ○ Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257–269. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0903.257>
- ✓ Kucirkova, N., Messer, D. & Sheehy, K. (2014). Reading personalized books with preschool children enhances their word acquisition. *First Language*, 34(3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/0142723714534221>
- ○ Murray, B. A., Stahl, S. A. & Ivey, M. G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing*, 8(4), 307–322. <https://doi.org/10.1007/BF00395111>
- ✓ Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810–820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- ✓ Stadler, M. A. & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 502–512. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.008>

- ✓ Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698–739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- ✓ Tare, M., Chiong, C., Ganea, P. & DeLoache, J. (2010). Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 395–400. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.005>
- ○ Willoughby, D., Evans, M. A. & Nowak, S. (2015). Do ABC eBooks boost engagement and learning in preschoolers? An experimental study comparing eBooks with paper ABC and storybook controls. *Computers & Education*, 82, 107–117. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.008>

## Buchstabenwissen und Lesenlernen

- ✓ Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P. u. a. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- ✓ Cycowicz, Y. M., Friedman, D., Rothstein, M. & Snodgrass, J. G. (1997). Picture naming by young children: Norms for name agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65(2), 171–237. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.2356>
- ✓ Ellefson, M. R., Treiman, R. & Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 323–341. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.05.008>
- ○ Jones, C. D. & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus, and distributed cycles of review. *Reading Psychology*, 33(5), 448–464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- ○ National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. — Kennwert zum Zusammenhang mit dem Dekodieren über Sekundärarstellungen.
- ✓ Pence Turnbull, K. L., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., Justice, L. M. & Wiggins, A. K. (2010). Theoretical explanations for preschoolers' lowercase alphabet knowledge. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(6), 1757–1768. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0093))
- ✓ Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8–38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2> — Volltext eingesehen (PMC2910925).
- ✓ Rey, A., Ziegler, J. C. & Jacobs, A. M. (2000). Graphemes are perceptual reading units. *Cognition*, 75(1), B1–B12. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00078-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00078-5)
- ✓ Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- ✓ Seymour, P. H. K. (2005). Early reading development in European orthographies. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading: A Handbook* (S. 296–315). Oxford:

Blackwell. — Quelle der Prozentwerte.

- ○ Treiman, R. & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 97–116. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2448>
- ✓ Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A. & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, 69(6), 1524–1540. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06175.x>
- ○ Treiman, R. & Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants. *Journal of Educational Psychology*, 84(2), 174–181. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.2.174>
- ○ Worden, P. E. & Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277–295. <https://doi.org/10.1080/10862969009547711>

## Bild-Merkhilfen

- ✓ de Graaff, S., Verhoeven, L., Bosman, A. M. T. & Hasselman, F. (2007). Integrated pictorial mnemonics and stimulus fading: Teaching kindergartners letter sounds. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 519–539. <https://doi.org/10.1348/000709906X160011>
- ○ Ehri, L. C., Deffner, N. D. & Wilce, L. S. (1984). Pictorial mnemonics for phonics. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 880–893. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.880>
- ○ Fulk, B. M., Lohman, D. & Belfiore, P. J. (1997). Effects of integrated picture mnemonics on the letter recognition and letter-sound acquisition of transitional first-grade students with special needs. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 33–42. <https://doi.org/10.2307/1511091>
- ✓ Kalender, B. (2026). Enhancing letter recognition in first graders with embedded picture mnemonics: Insights from cognitive load and dual coding theories. *Frontiers in Psychology*, 17, 1726843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1726843>
- ✓ Shmidman, A. & Ehri, L. (2010). Embedded picture mnemonics to learn letters. *Scientific Studies of Reading*, 14(2), 159–182. <https://doi.org/10.1080/10888430903117492>

## Schrift und Seite

- ✓ Hughes, L. E. & Wilkins, A. J. (2000). Typography in children's reading schemes may be suboptimal: Evidence from measures of reading rate. *Journal of Research in Reading*, 23(3), 314–324. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00126>
- ○ Walker, S. & Reynolds, L. (2003). Serifs, sans serifs and infant characters in children's reading books. *Information Design Journal*, 11(2/3), 106–122. <https://doi.org/10.1075/idj.11.2.04wal> — Befund zu Serifen am Abstract geprüft, Befund zu den Kinderformen von a und g über Sekundärdarstellung.

## Deutsche Rechtschreibung und Lauttabellen

- ✓ Nickel, A.-C. (2020). *Analyse und Vergleich von (An-)Lauttabellen*. Seminararbeit, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften. <https://www.uni->

due.de/imperia/md/images/germanistik/behrens/nickel\_2020.pdf — studentische Arbeit, hier nur als Nachweis für Riegler (2009), Thomé (2000) und Topsch (2005) genutzt.

- ○ Riegler, S. (2009). Grammatisches Lernen bei der Arbeit mit einer (An-)Lauttabelle? Beurteilungskriterien für Lehrerinnen und Lehrer. *Grundschulunterricht Deutsch*, 16–19. — über Nickel (2020).
- ✓ Siekmann, K. & Thomé, G. (2018). *Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen* (2., aktualisierte Aufl.). Oldenburg: isb. — Tab. 32 (Schreibungen des langen i, nach Thomé, Siekmann & Thomé 2016, S. 105) in der Leseprobe des Verlags eingesehen.
- ○ Thomé, G. (2000). Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 116–120). Frankfurt am Main: Grundschulverband. — über Nickel (2020).
- ○ Topsch, W. (2005). *Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz. — über Nickel (2020).

## Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit

- ✓ Erickson, K. A. & Koppenhaver, D. A. (2020). *Comprehensive Literacy for All: Teaching Students with Significant Disabilities to Read and Write*. Baltimore: Brookes. — Angabe zum Buchstabentakt über Sekundärdarstellung (○).
- ✓ Fallon, K. A., Light, J., McNaughton, D., Drager, K. & Hammer, C. (2004). The effects of direct instruction on the single-word reading skills of children who require augmentative and alternative communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1424–1439. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/106\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/106))
- ○ Light, J., McNaughton, D., Weyer, M. & Karg, L. (2008). Evidence-based literacy instruction for individuals who require augmentative and alternative communication: A case study of a student with multiple disabilities. *Seminars in Speech and Language*, 29(2), 120–132. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1079126>
- ✓ McNaughton, D., Light, J. u. a. *Getting started: Teaching letter-sound correspondences*. AAC Learning Center, Pennsylvania State University. <https://aac-learning-center.psu.edu/literacy-for-learner-with-asd-parent/getting-started-early-literacy-instruction-with-anna/getting-started-teaching-letter-sound-correspondences/> — Auswahl aus vier Buchstaben, Lernziel, Reihenfolgeprinzipien.
- ✓ Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 114–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>

---

Rückmeldungen willkommen: [lars.tiedemann@assistuk.net](mailto:lars.tiedemann@assistuk.net)