

## *Der Kieler Leseaufbau*

**„Wer das erste Knopfloch verfehlt, kommt mit dem Zuknöpfen nicht zurecht.“  
(J.W. von Goethe)**

### 1. Wie konnte es nur so weit kommen?!

Es gibt natürlich mehrere Ursachen für die Ausbildung einer Leseschwäche; ganz allgemein gesprochen geht heute der überwiegende Teil der Forscher davon aus, dass mangelnde phonologische Bewusstheit im engeren Sinn, d.h. die Fähigkeit zur Isolierung von und die Manipulation mit Einzellaute, eine der wesentlichsten Ursachen (neben anderen Störungen der Sprachentwicklung und Integrationsstörungen) für die Entstehung einer Leseschwäche sein dürfte. Für viele Lehrer ist es überraschend, dass vor Schuleintritt nur etwa die Hälfte der Kinder in der Lage ist, Wörter in Silben zu trennen, am Ende des 1. Schuljahres können dies schon 90% der Kinder. Noch krasser ist dies bei der Trennung in Phoneme (einzelne Laute): nur etwa ein Sechstel der Kinder schafft das vor Schuleintritt, am Ende der ersten Klasse sind es zwei Drittel!<sup>1</sup> Aus diesem Grund macht es auch wirklich Sinn, diese Fähigkeit schon im vorschulischen Bereich zu fördern. Ich verweise an dieser Stelle auf das von der Universität Würzburg erstellte Programm „Hören, Lauschen, Lernen“<sup>2</sup>, das auch bestens evaluiert ist.

Unabdingbar ist dies natürlich zu Schuleintritt, da sich ein Mangel in dieser Hinsicht nicht einfach „auswächst“.

Kriterien, die eine umschriebene Lese-Rechtschreibschwäche ausschließen<sup>3</sup>:

- kein ausreichender Schulbesuch
- Intelligenzminderung bzw. nicht ausreichende kognitive Fähigkeiten
- neurologische Erkrankungen
- psychische Erkrankungen
- mangelhafte Beherrschung der gesprochenen Sprache
- visuelle Schwierigkeiten

---

<sup>1</sup> Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A.M., Fowler, C. & Fischer, F.W.: Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In: A.S.Reber & D.L. Scarborough (Hg.): Towards a psychology of reading. (Hillsdale, 1977). Zit. nach: Klicpera, Christian & Gasteiger – Klicpera, Barbara: Psychologie der Lese – und Schreibschwierigkeiten. (Weinheim, 1998), S. 37.

<sup>2</sup> Küspert, Petra und Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen. (Göttingen, 2000)

<sup>3</sup> Zit. nach der Website der Barmherzigen Brüder Linz, Link „Legasthenie – Forum“. (www.bblinz.at)

## 2. Mündliches versus Schriftliches

Schriftliches unterscheidet sich von der mündlichen Sprache in mehrfacher Hinsicht:

- Schriftliches bildet eine monologische Form, die genauere Abklärungen mit einplanen muss, während Mündliches normalerweise dialogisch abläuft. Schriftliches ist also einer größeren Verantwortlichkeit unterworfen als Mündliches.
- Schriftliches muss durch Wörter-, Satz – und Absatztrennungen explizit getrennt werden. Dies stellt für Schulanfänger eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar, da unsere Sprache keine eindeutigen akustischen Signale zum Abgrenzen von Wörtern bietet (Bsp.: die Katze kreifzich einen Vogel; hastu etc.).
- Schriftliche Kommunikation ist weit mehr der bewussten Planung, der Korrektur und der Überarbeitung unterworfen.
- Mündliche Rede kann im Dialekt erfolgen (dies ist übrigens schriftlich noch viel schwieriger, vor allem viel uneinheitlicher und schwerer zu lesen), schriftliche Rede ist formeller, korrekter, die Sätze sind ganz usw.

Das Erlernen der Schrift bedeutet also für die Kinder nicht einfach den Erwerb einer weiteren Fertigkeit, sondern stellt eine neue Art der Reflexion dar.

## 3. Voraussetzungen für das Lesen – und Schreibenlernen

- 1) Sensibilität für die Merkmale schriftlicher Texte als Vorstufe des Lesenlernens, die schon lange vor dem Schuleintritt durch Vorlesen geweckt sein muss;
- 2) Entwicklung eines Verständnisses dafür, was Lesen bedeutet: die Schrift zeigt an, was man nicht aufzeichnen kann, z.B. Namen von Gegenständen.
- 3) **Metalinguistische Bewusstheit**: d.h., nicht nur der Inhalt einer Mitteilung steht im Vordergrund, sondern sprachliche Vorgänge können reflektiert werden. Diese metalinguistische Bewusstheit wird von **Tunmer**<sup>4</sup> in 4 allgemeine Kategorien unterteilt (4 Verarbeitungseinheiten):
  - Phonologische Bewusstheit: Isolierung von Einzellauten und Manipulation mit der Lautfolge. Schuleintritt: 50 % der Kinder sind in der Lage, Wörter in Silben zu trennen, am Ende der 1. Klasse sind es 90 %. Phonemisolierung: vor Schulbeginn nur 1 Sechstel, am Ende der 1. Klasse 2 Drittel!
  - Wortbewusstheit: Wörter werden unabhängig von ihrer Bedeutung als Elemente der Sprache betrachtet, die eine bestimmte Form und eine bestimmte Länge haben. Weiters können Sätze in Wörter gegliedert und sinnrichtig ausgetauscht werden.
  - Syntaktische Bewusstheit: Verletzungen der korrekten Satzbildung können erkannt werden.
  - Pragmatische Bewusstheit: auf die Verständlichkeit der Mitteilung kann geachtet werden.

---

<sup>4</sup> W.E. Tunmer, C.Pratt & M.L.Herriman (Hg.): Metalinguistic awareness in children. Zit.nach: Christian Klicpera, Barbara Gasteiger – Klicpera: Psychologie der Lese – und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen , Förderung. 2. Aufl. (Weinheim, 1998), S. 35 – 45.

#### 4. Der Kieler Leseaufbau, ein Reparaturinstrument :

Der Kieler Leseaufbau wurde von Lisa Dummer – Smoch, Professorin an der Hochschule in Kiel, und Renate Hackethal, Grund -, Haupt – und Sonderschullehrerin in Kiel, erstmals 1984 herausgegeben und erschien 1999 bereits in der fünften Auflage<sup>5</sup>. Er wurde in mehrjähriger Praxis an Kindern und für Kinder, die in ihrem Erstleseunterricht gescheitert waren, erarbeitet und stellt ein vielfach verwendetes Fördermittel dar, das von den Autorinnen nach eigenen Angaben auch bei der Arbeit mit analphabetischen Erwachsenen eingesetzt wurde, wobei sich Erfolge bereits nach 40 bis 50 Übungsstunden einstellten.<sup>6</sup>

In ihrem Buch „Psychologie der Lese – und Schreibschwierigkeiten“ stellen Christian Klicpera und Barbara Gasteiger – Klicpera folgende Fördermethoden als die Erfolg versprechendsten dar:

Es sind dies Werke mit

- besonders strukturiertem Vorgehen bei der Vermittlung des phonologischen Rekodierens (= Identifikation der Wörter durch das Hören des Gelesenen, allenfalls Korrektur);
- ausreichend Gelegenheiten und Zeit, die Zuordnung von Lauten und zugehörigen Buchstaben zu üben;
- zusätzlicher Unterweisung in der Wortanalyse, sei es durch Gliederung der Wörter in Silben, in Morpheme oder in häufige Buchstabengruppen;
- speziellen Bemühungen zur Erhöhung der Lesegeschwindigkeit.<sup>7</sup>

In ihrer insgesamt sehr positiven Beurteilung des Kieler Leseaufbaus heben sie besonders den „Wert einfacher, klar strukturierter Übungen“ hervor.<sup>8</sup>

Die Autorinnen des Kieler Leseaufbaus orientierten sich bei der Erstellung des Werkes sowohl an lernpsychologischen Erkenntnissen als auch an Beobachtungen über Spontanschreibungen von Kindern.

Wie sieht nun der Aufbau dieses Programms aus?

1. Systematisches Üben von Phonem – Graphem – Zuordnungen unter weitgehender Beschränkung auf lauttreue Wörter;
2. Gliederung der Wörter in Silben;
3. Einhaltung einer bestimmten Anordnung der Buchstaben (Laute): VKV; KVKV; KVKVK in den Schwierigkeitsstufen 1 und 2;
4. Lernen in kleinsten Schritten, wobei das Wortmaterial in 14 aufeinander aufbauende Stufen gegliedert ist (die Lesetexte allerdings sind stufenübergreifend); die Wörter der einzelnen Stufen sind farbig voneinander unterschieden.
5. Unterstützung des Lesens durch Lautgebärden, die dann zu Hilfe genommen werden sollen, „sobald ein Wort dem Kind schwierig erscheint“.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Dummer – Smoch, Lisa & Hackethal, Renate: Kieler Leseaufbau. 5. überarb. Aufl. (Kiel, 1999)

<sup>6</sup> Dummer – Smoch / Hackethal (wie Anm. 5), S. 12.

<sup>7</sup> Klicpera, Christian & Gasteiger – Klicpera, Barbara: Psychologie der Lese – und Schreibschwierigkeiten. (Weinheim, 1998), S. 394.

<sup>8</sup> Klicpera & Gasteiger – Klicpera (wie Anm. 7), S. 380.

<sup>9</sup> Dummer – Smoch / Hackethal (wie Anm. 5), S. 11.

## Ad 1) Systematisches Üben von Phonem – Graphem – Zuordnungen unter weitgehender Beschränkung auf lauttreue Wörter

Am leichtesten fällt Kindern die Isolierung dehnbarer Laute: Vokale, r, s, m, l, ... Dies ist wissenschaftlich belegt durch Untersuchungen von Marsh und Mineo 1977, Skjelford 1976.<sup>10</sup>

Da es vielen schwächer begabten Lesern schon schwer fällt, ganze Wörter synthetisch aufzubauen, steht am Beginn des Lehrgangs der Silbenteppich, das „Hotel“.

Auf der ersten Stufe werden z.B. folgende Wörter verwendet: Rose, Oma, rosa, Momo, Susi,.. Dies alles sind Wörter mit eindeutiger Zuordnung von Lauten und Schriftzeichen. Mit diesen Wörtern hantiert das Kind in mehrfacher Hinsicht: Verschiedene Formen von Memory, Quartetten, Silbenaufbauspiele wie z.B. „Fahrstuhl“ bis hin zum Aufbau des Wortes aus einzelnen Lauten stellen Elemente des Lehrgangs dar. Bei diesen Spielen wird so „ganz nebenbei“ die Gedächtnisleistung trainiert.

Da bei den meisten Kindern mit groben Lese Problemen das Gedächtnis (der „Speicher“) sehr schlecht ist, ist es wichtig, dem Kind so viele Wiederholungen auf so viele Arten wie nur möglich einzuplanen. Dies klingt wie eine Binsenweisheit, wird aber in der Praxis in fast unglaublicher Weise vernachlässigt: Kaum ist ein Buchstabe / Laut eingeübt, kommt schon der nächste, manchmal zwei bis drei pro Woche!

## Ad 2) Gliederung der Wörter in Silben

Die Gliederung der Wörter in Silben stellt eine wichtige Vorbereitung auf das gegliederte Lesen von Wörtern dar.

Aus diesem Grund führten Dummer – Smoch und Hackethal den **Silbenteppich** ein:

Bsp. 1:

	l	a	e	i	o	u	au	ei	en	er
m	ma	me	mi	mo	mu	mau	mei	men	mer	
r	ra	re	ri	ro	ru	rau	rei	ren	rer	
s	sa	se	si	so	su	sau	sei	sen	ser	
n	na	ne	ni	no	nu	nau	nei	nen	ner	
f	fa	fe	fi	fo	fu	fau	fei	fen	fer	
l	la	le	li	lo	lu	lau	lei	len	ler	
h	ha	he	hi	ho	hu	hau	hei	hen	her	
w	wa	we	wi	wo	wu	wau	wei	wen	wer	
z	za	ze	zi	zo	zu	zau	zei	zen	zer	
ch	cha	che	chi	cho	chu	chau	chei	chen	cher	

<sup>10</sup> Marsh, G. & Mineo, R.J.: Training preschool children to recognize phonemes in words. Journal of Education Psychology, 69 / 1977, S. 748 – 753.

Skjelford, V.: Teaching children to segment spoken words as an aid in learning to read. In: Journal of Learning Disabilities, ( 9/ 1976); S. 297 – 306. Zit. nach: Klicpera, wie Anm. 7, S. 308.

Ad 3) und 4) Einhaltung einer bestimmten Anordnung der Buchstaben (Laute):  
Lernen in kleinsten Schritten in 14 Schwierigkeitsstufen

Die hervorstechendsten Merkmale bei der Wörterauswahl in den Stufen 1 und 2 sind sowohl die Dehnbarkeit der verwendeten Laute (m,r,s,l,n,f,..+ alle Vokale + au und ei) als auch ihre Anordnung:

Stufe 1: VKV (Oma)  
KVKV (Rose).

Auch die Stufe 2 beschränkt sich auf dehnbare Konsonanten (n,f,l) und hält sich an die erwähnte Lautordnung.

Erst die 3. Stufe führt den ersten kurzen Laut ein, und zwar die –en – Endung (malen, Ofen) und die – er – Endung (Maler, Hafer).

Auf der Stufe 4 wird das ch eingeführt, und zwar als 1 Laut / Zeichen; in der 7. Stufe des sch. Wenn in der Stufe 5 die Verschlusslaute p,t,k eingeführt werden, sind die Kinder durch die Übung am Silbenteppich und die an den dehnbaren Lauten geübte Synthetisierung schon in der Lage, diese kurzen Laute zu Silben und Wörtern zusammenzufügen.

In den Untersuchungen von Marsh und Mineo 1977 sowie Skjelford 1976 konnte auch nachgewiesen werden, dass Verschlusslaute am Wortende am leichtesten segmentiert werden können, weil dann keine weitere Lautverschmelzung mehr durchgeführt werden muss.<sup>11</sup>

Für viele Kinder sind Konsonantenverbindungen eine große Hürde; demgemäß kommen solche erst in Stufe 11 vor: KKVKV (Probe)  
KKVKVK (fragen)

Die Stufen 13 und 14 dienen der Vertiefung: sie enthalten Gegenüberstellungen (Frost – Forst) und lange Wörter (Ne – bel – schein – wer- fer).

Die Lesetexte sind allerdings stufenübergreifend – ich stelle hier den ersten Lesetext vor.

Wo ist Oma?

Susi, laufe!

Susi, rufe Oma!

Leider werden beim Erstellen von Fibeln nicht immer solch strenge Kriterien angelegt. Etliche unserer approbierten Fibeln haben gravierende Stolpersteine wie zu frühe Einführung von Explosivlauten oder schwierigen Konsonantenverbindungen eingebaut.

---

<sup>11</sup> Wie Anm. 8, S. 308.

## Ad 5) Unterstützung des Lesens durch Lautgebärden

Die Lautgebärde schafft die Möglichkeit, Laute und Buchstaben am Körper zu verankern. Sie löst beim Leseanfänger akustisch – sprechmotorische Impulse aus.

Die Handzeichen, die in der Schwerhörigen – und Gehörlosenpädagogik gebraucht werden, unterscheiden sich grundlegend von den Lautgebärden für den Erstleseunterricht: Bei Schwerhörigen dienen sie der manuellen Kontrolle, die an die Stelle der akustischen treten muss, und nicht dem Lesenlernen.

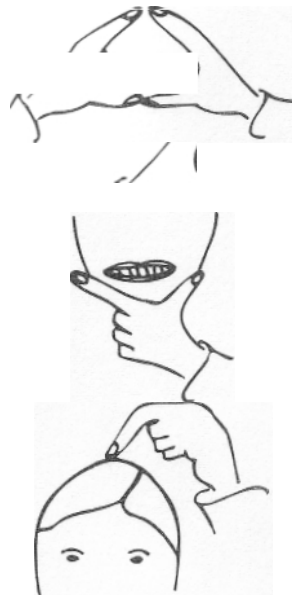
Dummer – Smoch nennt 15 Lautgebärdensysteme, die für Erstleser aller Schularten entwickelt wurden. Diese Zahl zeigt einerseits, wie verschiedenartig die Herangehensweise an diese Thematik ist, andererseits aber auch die Breite der Basis dieser Idee – sie ist also keine ausgefallene Einzelercheinung.

Die Kieler Lautgebärden sind nach folgendem Anforderungskatalog erstellt:

- a. Orientierung am Laut, nur hilfswise am Buchstaben;
- b. emotionale Verankerung;
- c. Mehrfachverankerung: Erlebnis - , Bildassoziation, Ausdrucksbewegung;
- d. Unterscheidbarkeit voneinander.<sup>12</sup>

### Bsp. aus dem Handbuch des Kieler Leseaufbaus:<sup>13</sup>

Vorab ein Hinweis: Die Lautgebärden sollten aus hygienischen Gründen nicht direkt auf dem Mund bzw. den Lippen ausgeführt werden, sondern in einem kleinen Abstand davor. Die Gebärden sollten möglichst immer mit derselben Hand (rechts oder links) gezeigt werden, soweit sie nicht beide Hände erfordern.



A, a

E, e

I, i

<sup>12</sup> Dummer – Smoch / Hackethal (wie Anm. 5), S. 75.

<sup>13</sup> Dummer – Smoch / Hackethal (wie Anm. 5), S. 77.

A, a Zeigefinger und Daumen beider Hände bilden in Anlehnung an das gedruckte A ein Dreieck in Höhe des Halses. Die Figur symbolisiert zugleich die weite Mundöffnung beim Sprechen des A.

E, e Daumen und Zeigefinger der rechten (bei Linkshändern linken) Hand werden weit auseinandergespreizt. Sie werden in Mundhöhe so gehalten, dass sie den breiten Mund beim Sprechen des E symbolisch noch breiter machen. Keine Berührung des Gesichts!

I, i Der Zeigefinger tippt leicht oben auf den Kopf und deutet damit den 1-Punkt an, den man oben auf dem kleinen i nicht vergessen darf.

O, o Der Zeigefinger fährt einmal um den Mund herum und deutet damit die Form des O und den „runden Mund“ an.



## 5. Feststellung des Lernstandes als wichtige Voraussetzung

Lisa Dummer – Smoch entwickelte die diagnostischen Bilderlisten, um den Lernstand der Kinder festzustellen, es gibt aber etliche andere geeignete Testverfahren. Mindestens ebenso wichtig ist es, den Leselernprozess der Kinder genau zu beobachten!

### Auffällige Symptome:

- fehlerhafte Aussprache von Lauten
- Probleme beim Merken von Reimen, Gedichten
- Probleme beim richtigen Auszählen
- fehlende phonologische Bewusstheit
- lang anhaltende Probleme beim Zusammenlauten
- lang anhaltendes verlangsamtes Lesen
- fehlerhaftes Lesen
- Probleme, den Sinn zu erfassen
- Probleme, sich Buchstaben / Laute zu merken / abzurufen
- Lautauslassungen / - hinzufügungen / - umstellungen
- fehlerhaftes Abschreiben
- Fehlerhäufungen in Aufsätzen und Diktaten
- Dysgrammatismus

Zwei Faktoren mit hohem Risiko für betroffene Kinder stellen Sprachentwicklungsverzögerungen / - störungen und familiäre Dispositionen in Hinsicht auf Lese – Rechtschreibschwäche dar.

## 6. Einige Gedanken darüber, wie man Kindern mit Startschwierigkeiten Versagen im Lesenlernen ersparen könnte

Übungen zur phonologischen Bewusstheit müssten bereits im vorschulischen Bereich flächendeckend eingeführt werden, denn Bradley and Bryant stellten schon 1983,<sup>14</sup> Lundberg et al. 1988<sup>15</sup> fest, dass ein spielerisch gestalteter Unterricht in der Analyse und Synthese im Kindergarten sich vor allem bei Kindern, bei denen Schwierigkeiten im Leseerwerb zu erwarten waren, bewährte.<sup>16</sup> Ein solches Training hat längerfristige positive Auswirkungen auf den Lese – und Schreiblernprozess. Als besonders entscheidend stellt sich in dieser Hinsicht die Rolle der LogopädInnen bzw. SprachheillehrerInnen dar –  
**Sprachentwicklungsverzögerungen „wachsen sich“ nicht aus!**

Dummer – Smoch nennt drei Voraussetzungen, um Leseversagen gar nicht erst entstehen zu lassen:

- Früherfassung der Leselernversager in der zweiten Hälfte der ersten Klasse, spätestens am Ende des ersten Schuljahres;
- Einzelunterricht mit Lautgebärden für die schwer versagenden Kinder, Anleitung der Mütter oder anderer Personen für gezielte häusliche Übungen;
- Verzicht auf jeden Leistungsvergleich im Klassenmaßstab, da die Benotung die Betonung der Misserfolge darstellt.<sup>17</sup>

Prof. Dr. Christian Klicpera und Frau Dr. Rita Humer haben in Wien ein Pilotprojekt zur Früherfassung von Leseschwierigkeiten erarbeitet, das auffällige Kinder schon nach etwa 10 Wochen (den ersten acht Lauten / Buchstaben!) erfassen soll.

### Abschließend noch einige allgemeine Gedanken zum Förderunterricht lese – und schreibschwacher Schüler:

- Eine Aufgabe sollte vollständig beherrscht werden, bevor man zur nächsten übergeht („mastery – learning“).<sup>18</sup> Dabei wurde Kindern eine begrenzte Anzahl von Wörtern in Fünfergruppen solange vorgegeben, bis sie diese geläufig lesen konnten. Wenn sie die Wörter beherrschten, kamen diese in Sätzen und kurzen Texten zur Anwendung. Es konnte gezeigt werden, dass die Einhaltung dieses Prinzips bei lernschwachen Kindern zu einem signifikant besseren Erfolg führte als weniger konsequente Methoden.
- Bei lernschwachen Kindern sollte man darauf achten, die Aufmerksamkeit der Kinder auf relevante Wortmerkmale zu richten, nicht nur auf das am stärksten hervorstechende Merkmal wie z. B. den Anfangsbuchstaben. Eine bloße Verlängerung der Übungszeit allein gewährleistet nicht besseres Behalten von Wörtern!
- Die Einübung der Phonem – Graphem – Korrespondenzen ist unverzichtbar, genügt aber noch nicht, um Lesegeläufigkeit zu erreichen. Ohne zusätzliche Übung in der Analyse der Wortstrukturen (Unterteilung in Silben, in Morpheme oder das

---

<sup>14</sup> Bradley, L. & Bryant, P.: Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. IN. Nature, 301 / 1983, S. 419 – 421. Zit. nach: Klicpera, wie Anm. 7, S. 307.

<sup>15</sup> Lundberg, L., Frost, J. & Petersen, O.: Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. In: Reading Research Quarterly, 23 / 1988, S. 263 – 284. Zit. nach: Klicpera, wie Anm. 7, S. 43 und 309.

<sup>16</sup> Klicpera, Christian & Gasteiger – Klicpera Barbara: Psychologie der Lese – und Schreibschwierigkeiten. (Weinheim, 1998), S. 43 und 307.

<sup>17</sup> Dummer – Smoch / Hackethal (wie Anm. 5), S. 12.

<sup>18</sup> Bryant, D.N., Fayne, H.R. & Gettinger, M.: Applying the mastery learning model to sight word instruction for disabled readers. In: Journal of Experimental Education, 50/ 1982, S. 116 – 121. Zit. nach: Klicpera, wie Anm. 7, S. 373.



Heraussuchen von häufigen Buchstabengruppen) fällt es leseschwachen Kindern sehr schwer, längere, ev. zusammengesetzte Wörter zu erkennen und zu schreiben.

- Die Vorkommenshäufigkeit eines Wortes hat bereits in der 2. Klasse einen deutlichen Einfluss auf die Merkfähigkeit.<sup>19</sup>
- Es gibt Hinweise auf die frühzeitige erfolgreiche Verwendung von Analogien beim Schreiben durch Vergleiche von Wörtern mit Teilen anderer Wörter, die ähnlich ausgesprochen werden.<sup>20</sup>

## 7. Wichtige Literatur zu Theorie und Unterrichtspraxis (kleine Auswahl!):

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung: **Lese –**

**Rechtschreibschwierigkeiten. Diagnose – Förderung –  
Materialien.** (Auer Verlag GmbH, Donauwörth, 2000)

Ayres, Jean: **Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der**

**Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes.**

2. Auflage. (Springer – Verlag, Berlin/Heidelberg, 1992)

Bergk, Marion: **Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre**

**ersten Lesetexte selbst.** 3. Aufl. (Verlag Moritz Diesterweg,

Frankfurt, 1992)

Bettelheim, Bruno: **Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination.**

7. Aufl. (dtv, München, 1996)

Blumenstock, Leonhard, Erich Renner (Hg.): **Freies und angeleitetes Schreiben.**

**Beispiele aus dem Vor – und Grundschulalter.** 3. Aufl. (Beltz

Verlag, Weinheim und Basel, 1993)

Brand, Ingelid, Erwin Breitenbach und Vera Maisel: **Integrationsstörungen.**

**Diagnose und Therapie im Erstunterricht.** (Edition Bentheim,

Würzburg, 1995)

Breuer, Helmut, Maria Weuffen: **Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schul –**

**Eingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung.**

4., neu ausgestattete Aufl. (Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1997)

Brinkmann, Erika, Hans Brügelmann: **Ideen – Kiste. Buchstaben, Wörter und Bilder.**

**40 Kopiervorlagen.** (verlag für pädagogische medien)

Dummer – Smoch, Lisa, Renate Hackethal: **Kieler Leseaufbau.** 5. überarbeitete Aufl.

(Veris Verlag, Kiel, 1999)

Fried, Lilian: **Lautbildung. Ein Übungsbuch zur Sprachentwicklung im**

**Kindergartenalter.** 3. Aufl. (Beltz Verlag, Weinheim und Basel,

1992)

Götzinger – Hiebner, Maria: **Das Rechtschreibverwirrbuch oder Wie man**

**Kinder fertigmacht.** (Jugend & Volk, Wien, 1993)

---

<sup>19</sup> Klicpera & Gasteiger – Klicpera (wie Anm. 7), S. 116.

<sup>20</sup> Klicpera & Gasteiger – Klicpera (wie Anm. 7), S. 116.

- Grimm, Hannelore: **Störungen der Sprachentwicklung**. 2., überarbeitete Auflage.  
(Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen / Bern / Toronto / Seattle,  
2003)
- Holtz, Axel: **Montessori – Pädagogik und Sprachförderung**. (Kinders  
Verlag, Ulm und Klemm & Oelschläger, Ulm und Münster,  
1994)
- Kiphard, Ernst J.: **Motopädagogik. Psychomotorische Entwicklungsförderung –  
Band 1**. 5.unveränderte Auflage. (verlag modernes lernen, Dortmund,  
1992)
- Kiphard, Ernst, J.: **Mototherapie I und II**. (verlag modernes lernen, Dortmund)
- Klicpera, Christian und Barbara Gasteiger – Klicpera: **Handbuch der Lese – und  
Schreibschwierigkeiten**. 2. Auflage. (Psychologie Verlags Union,  
Weinheim, 1998)
- Küspert, Petra: **Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb**. Zu den Effekten  
vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des  
Lesens und Rechtschreibens. (Peter Lang, Frankfurt/Main, 1998)
- Küspert, Petra und Schneider, Wolfgang: **Hören, lauschen, lernen**. Sprachspiele für Kinder im  
Vorschulalter. 2. Auflage. (Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen,2000)