

Der Einsatz von Montessoris Prinzipien für die silbenorientierte Leseförderung bei legasthenen Kindern

VON NINA HELLWIG

Das Phänomen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ist ein weltweit schon seit Jahrzehnten diskutiertes Thema. Die Diskussionen gehen in Richtungen der Klärung der Ursachen und der Behandlung dieses bei Schulkindern häufig auftretenden Problems (vgl. Fischer, C., 2003, S. 44-45).

Die partiellen Ausfälle im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache beeinträchtigen auch die allgemeinen Schulleistungen und können die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes überschatten. Kinder reagieren auf ihre Störung unterschiedlich. Einige versuchen, ihren Lernwillen auf andere Fächer zu verlagern, die anderen resignieren in dieser für sie scheinbar hoffnungslosen Situation. Bei diesen Kindern entwickelt sich eine „Misserfolgsorientierung“, was bedeutet, dass sie nach einigen Fehlversuchen, dem Lesen oder Schreiben gerecht zu werden, sich bald als Versager fühlen. Als Folgen treten oft schwerwiegende psychische Störungen auf (vgl. dazu z.B. Kretschmann, 1998).

Lehrer kommen meist trotz aller Bemühungen nicht voran bei den Versuchen, leseschwachen Kindern zu helfen. Auch die Ängste sowie Lernblockaden, die sich bei diesen Kindern entwickeln, können sie nicht abbauen, denn sie verfügen nicht über Modelle, die Reaktionen der Kinder zu deuten und zweckrational zu beantworten (vgl. a.a.O, S. 308). Nach R. Kretschmann ist es notwendig, bei der Förderung der Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten „psychologisch-therapeuti-

ches Handlungswissen mit originellen pädagogischen Angeboten zu kombinieren“ (ebd). Er schlägt vor, bei diesen Kindern auf die Prinzipien „Erlebnisorientierung“ (ebd) zu setzen.

Solch eine „erlebnisorientierte“ Pädagogik wurde von Maria Montessori entwickelt, die sich den Bedürfnissen des Kindes verschrieben und ein pädagogisches Konzept entwickelt hat, das auch heute weltweit geschätzt und praktiziert wird. Prinzipien dieser Pädagogik wären als Grundlage des didaktischen Vorgehens für die Förderung der Kinder mit Lese- und Rechtschreibstörungen denkbar. Nach R. Fischer zeigt es sich, „dass in der Montessori-Konzeption sowohl von der allgemeinen Zielorientierung, der Arbeitsform, der vorbereiteten Umgebung und ihrem entwicklungspsychologischen Ansatz her als auch aufgrund ihrer Sprachkonzeption die wesentlichen Elemente einer effektiven Betreuung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche vorhanden sind“ (Fischer, R., 2005, S. 194).

Auch wir konnten in unserer Arbeit beobachten, dass legasthene Kinder durchaus leichter zum Lesenlernen motiviert werden können und man dabei durchaus positive Ergebnisse erreichen kann, wenn der Prozess der Leseförderung auf sukzessiven Entdeckungen seitens des Kindes aufgebaut ist.

Nach Maria Montessori soll man dem Kind eigenes Verstehen ermöglichen und es selber denken lassen. D.h das Kind soll das Lesenlernen als Denkentwicklung begreifen.

Lesen- und Schreibenlernen fordert vom Kind kognitive sprachanalytische Fähigkeiten. Es ist nicht nur als die Buchstabenkenntnis und Syntheseaneignung zu sehen, sondern auch als Lösen von Problemen (vgl. Dehn, 1998). Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten darf dabei als ein entscheidender Faktor, der das Lernen ermöglicht und fördert, verstanden werden.

Diese Aspekte führen zu der Annahme, dass die von Maria Montessori entwickelte Pädagogik einen Weg aufzeigen kann, den Anforderungen der heutigen Erziehung gerecht zu werden, das Kind in seiner Gesamtheit zu betrachten und es in seiner kompletten Entwicklung zu fördern, aus der die Leseförderung nicht wegzudenken ist.

Nach der Reformpädagogin sind die *„besten Methoden diejenigen, die beim Schüler ein Maximum an Interesse wachrufen, die ihm die Möglichkeit geben, allein zu arbeiten, selbst seine Erfahrungen zu machen“* (Montessori, 1979, S. 112).

Um das Interesse am Lesen und Schreiben zu steigern, sollten den Kindern attraktive Angebote gemacht werden, die ihre Neugier wecken (vgl. dies. 2001). Bei Maria Montessori, und eben darin besteht ihre methodische Geschicklichkeit sowie ihr

*„Beim Schüler ein Maximum
an Interesse wachrufen.“*

erzieherisches Vorgehen, darf die Explorationslust der Kinder und ihr Tätigkeitsdrang nicht unterdrückt, sondern zum Motor der angestrebten Eroberungen gemacht werden, aber so, dass die Kinder bei einem lustvollen Tun gar nicht merken, dass sie damit eine Teilfertigkeit üben und zugleich die komplexe Handlung höherer Ordnung „indirekt vorbereiten“ (Oswald, 1985, S. 90)

Eine seitens des Lehrers pädagogisch und didaktisch korrekt eingesetzte Vorgehensweise darf das Kind zu kleinen Entdeckungen, durch die ihm auch das fehlerfreie Lesen langsam gelingen wird, heranführen. In solch einem Prozess werden die Handlungen, sobald sie angeeignet sind, zum Können und, soweit sie automatisiert sind, zu Fertigkeiten (vgl. Galperin, 1967).

Im folgenden soll als Fallbeispiel eine Trainingsstunde mit einem legasthenen Kind dargestellt werden, dem unter Berücksichtigung der Prinzipien der Montessori-Pädagogik das Erlernen des Syllabierens ermöglicht wird.

Es handelt sich um ein Mädchen, der dritten Klasse, bei dem eine Lese-Rechtschreibstörung durch einen Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie diagnostiziert wurde. Zu Beginn der Behandlung war Carolin 8 Jahre alt. Sie war wegen einer Sprachentwicklungsstörung vorher in einer logopädischen Behandlung. Die Sprachstörung sei, laut Carolins Mutter, vollständig behoben worden.

Carolin kommt aus einer intakten Familie: Der Vater ist Tischler, die Mutter Hausfrau. Die drei Jahre ältere Schwester hat ebenso eine Lese-Rechtschreibstörung, die zum großen Teil durch Training in unserer Praxis behoben wurde.

Das Mädchen wurde mit 6 ganz normal eingeschult, zeigte aber von Anfang an, im Gegensatz zum Rechnen, große Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Die einzelnen Wörter konnte sie nur dann lesen, wenn sie ihr mehrmals von der Mutter vorgelesen und dann von ihr auswendig gelernt wurden. Nach einiger Zeit konnte sie die Wörter wieder nicht lesen.

Sie wurde vom staatlichen Schulpsychologen von der Note für „Lesen und Rechtschreiben“ befreit. Mit dem Sinnerfassen des Textes, wenn dieser ihr vorgelesen wurde, sowie mit der mündlichen Textwiedergabe hatte Carolin keine Schwierigkeiten.

Sie ist ein lebhaftes Mädchen, sehr impulsiv und übereilt. Oft wurde von ihr die Frage: „Ist das auch wahr, dass ich bald so lesen werde, wie die anderen?“, wiederholt. Auf eine positive Antwort kam dann: „Das ist gut, dann lachen die mich nicht mehr aus.“ Wir wussten auch, dass sie zu Hause nur unter Zwang das Lesen und Schreiben mit ihrer Mutter übte und entschlossen uns dann, bei Carolins Förderung einzelne Prinzipien der Montessori-Pädagogik einzusetzen, die im Folgenden erläutert werden.

Nach dieser Pädagogik darf das Kind selbst die Arbeitsformen (aus zwei bis

drei vom Trainer vorgeschlagenen) in den einzelnen Trainingsstunden bestimmen (Prinzip der freien Wahl).

Das Übungsmaterial wird für Carolin abgestimmt und vorbereitet. Nach Montessori soll das Lern- und Entwicklungsmaterial dem Kind einen Zugang zur abstrakten Welt verschaffen, indem es ihm ermöglicht, bereits erworbenes Wissen zu objektivieren, bearbeiten und ordnen. Global ganzheitlich aufgenommene Eindrücke werden so zu reflektierter Erfahrung gemacht. Dadurch wird das Kind um eine neue Dimension seines Kenntnisstandes bereichert (vgl. Montessori, 1985, S. 274). Nach Montessori sollen die Kenntnisse in das Kind nicht künstlich hineingepresst werden, sondern man müsse dem Kind eigenes Verstehen ermöglichen und es selber denken lassen (vgl. Montessori, 1981).

Die Trainingsstunden werden in einer vorbereiteten Umgebung durchgeführt. Carolin ist stark ablenkbar und weist Aufmerksamkeitsstörungen auf. Deshalb ist es für sie so wichtig, dass *„das Lernmaterial und die Umgebung entsprechend den spezifischen Kriterien gestaltet werden.“* (vgl. von Oy, 1996, S. 16). Die Umgebung und das Lernmaterial müssen so beschaffen

*„Trainingsstunden in einer
Vorbereiteten Umgebung.“*

sein, dass das Kind „die Nahrung findet, mit der es sein Wissen vertiefen und die Fähigkeit seines Verstandes entwickeln kann. [...] Wenn das Kind die Gelegenheit bekommt, aus der Umgebung nach seinem eigenen Rhythmus und seiner eigenen Arbeitsweise Wissen zu erwerben, entwickelt es sich auf erstaunliche Weise“ (Montessori, 2003, S. 73).

Das Lernmaterial muss durchdacht und so beschaffen sein, dass es vom Kind selbstständig benutzt werden kann. Es soll das Kind in die Lage versetzen, seine Annahmen über die Wirklichkeit zu testen. Es ist ein Hilfsmittel für die genaue wissenschaftliche Erkundung. Bei Montessori liegt häufig die Betonung auf Vergleichen, in Beziehung setzen, Verifizieren und Differenzieren. (vgl. Fischer, R., 2005).

Die Einführung in das Material erfolgt in der Dreistufenlektion. Die erste Stufe ist die Verbindung von Sinneswahrnehmung und Namen (Begriff, Kategorie, etc.) – Assoziation. Der Gegenstand wird benannt und das Kind wiederholt die Benennung. In der zweiten Stufe wird der Name des entsprechenden Gegenstandes (Begriffes etc.) wiedererkannt – Reproduktion. In der dritten Stufe ist die Erinnerung an den dem Gegenstand entsprechenden Namen – Abstraktion. (vgl. Montessori, 2001, S. 174-176).

„In Beziehung setzen, Verifizieren und Differenzieren.“

Montessoris Material ist so gedacht, dass es helfen soll, die erworbenen Sinnesindrücke zu ordnen und geistige Kategorien zu erstellen. Es geht im Grunde um den Erwerb kognitiver Schemata (Piaget), der durch die Materialien begünstigt wird.

R. Bast sieht „das Kognitive und das Aufgeklärte“ als Mittelpunkt der Pädagogik M. Montessoris (Bast, 1996, S. 167).

Ein wichtiges Merkmal, das auch bei der Fallstudie zum Vorschein kommt, ist bei der Montessori-Arbeit die Fehlerkontrolle. Der Umgang mit den Lernmaterialien soll so gestaltet werden, dass die Kinder selbst feststellen können, ob sie die Arbeit richtig ausgeführt haben. Dies kann z.B. durch bestimmte Merkmale, die auf die Rückseite des Aufgabekärtchens aufgetragen sind, erfolgen.

Bei der Vorbereitung der Lernmittel soll nach Montessori das Prinzip der quantitativen Begrenzung gelten, was bedeutet, dass die Zahl der einzelnen Lernmittel vom Erzieher bewusst begrenzt werden soll. Er (der Erzieher) soll zwischen dem Erforderlichen und dem Ausreichenden entscheiden, denn zu viele Lernmaterialien blockieren die Konzentrationsfähigkeit, zu wenige schränken die Wahlmöglichkeiten ein.

Ein Pädagoge, der mit dem Kind arbeitet, muss lernen, das Kind zu beobachten. Das Beobachtenkönnen betrachtet Montessori als Basisqualifikation. Dieses Beobachten ist auch notwendig, um Ergän-

zungsmaterialien so zu gestalten, dass sie ihre Aufgabe, die Polarisation der Aufmerksamkeit zu fördern, erfüllen können (vgl. Fischer, 2005). Dies darf auch ermöglichen, verlässliche Kriterien für das Fördermaterial als Lernmaterial zu erarbeiten, um dieses Material auszuschalten, abzuändern oder als geeignetes Lernmittel anzunehmen (vgl. ebd).

Ziel der Arbeit mit dem Montessori-Material ist die Materialablösung. Was zunächst konkret handelnd gelernt wird, soll später, wenn das Kind so weit ist, abstrakt erfasst werden können.

Für jedes Kind muss der Pädagoge eine dem einzelnen Kind entsprechende pädagogische Strategie erarbeiten können. Biewer meint zurecht, dass das pädagogische Konzept Montessoris nicht als „Kanon eindeutiger festgelegter pädagogischer Maßnahmen“ (Biewer, 2001, S. 197) gesehen werden darf, sondern eher ein Ansatz zum richtigen pädagogischen Handeln ist (vgl. ebd).

Man darf nach Montessori nicht mit fertigen, schon lange vorher vorbereiteten Lernschritten auf ein Kind zugehen und erwarten, dass so etwas Wunder bewirkt. Man soll es genau beobachten, jeden Schritt analysieren und schauen, was für das Kind in diesem Moment genau das Richtige ist (vgl. Montessori, 1992, S. 54) Erst wenn man sicher ist, dass der zu bearbeitende Stoff vom Kind aufgenommen und richtig erkannt wurde, darf man weitere Trainingsschritte unternehmen.

„Zahl der einzelnen Lernmittel bewusst begrenzen.“

Wie schon vorher erwähnt, soll mit Carolin nach Montessoris Drei-Stufen-Lektion gearbeitet und dabei in kleinen Schritten vom Leichten zum Schwierigen vorgegangen werden. Dabei soll sie lernen, selber Fragen zum Lernmaterial zu stellen.

Da nach dem Untersuchungsverfahren von A. Kossakowski (1962), das wir als Testgrundlage hergenommen hatten, festgestellt wurde, dass Carolin die Silbentrennung nicht beherrschte, was für viele leseschwache Kinder typisch ist (vgl. dazu a.a.O, S. 27), haben wir beschlossen, nachdem die Begriffe Selbstlaut, Mitlaut erarbeitet worden waren, zur Förderung der Silbentrennung überzugehen. Carolin sollte durch das Erlernen des Silbentrennens, das silbenbezogene Regelsystem zwischen Schrift und Lautung entdecken können (vgl. Röber-Siekmeyer, 2000).

Das Mädchen wusste aus dem Schulunterricht zwar schon, dass Wörter in Silben zerklatscht werden können, was aber unter dem Begriff „Silbe“ gemeint ist, kapierte sie nicht.

Sie klatschte energisch mit den Händen und sprach das Wort gebrochen und laut vor sich hin. „Schok-lade“, „W-ass-er-ball“, oder „Eim-er“, „ab-er“ etc. Es musste zunächst am Begreifen, was eine Silbe überhaupt ist, gearbeitet werden.

Nachfolgend die Beschreibung einer Trainingsstunde mit Carolin, die durch eine Legasthietrainerin durchgeführt und von uns beobachtet und dokumentiert wurde. „T“ steht für Legasthietrainerin, „C“ für Carolin.

Man hat Carolin erklärt, dass heute, wenn sie nichts dagegen hat, an dem Sprechbaustein, der Silbe, gearbeitet wird. Sie hatte zugesagt und suchte sich heraus, aus welchem Material die Buchstaben sein dürfen (Montessoris Prinzip). Zur Auswahl waren: Buchstaben aus Plastik, Karton, Sandpapier. Sie durfte auch selbständig Buchstaben aus Knetmasse kreieren. Carolin entschied sich für die Plastikbuchstaben und die Magnettafel. Sie wusste, dass die Mitlaute blau und die Selbstlaute rot sein müssen. Als Selbstkontrolle (Montessoris Prinzip) dienten für sie vorbereitete Silbenkärtchen, die auf der Rückseite beim richtigen Zusammenbauen ein Bild zu dem bearbeiteten Wort hatten.

Weiterhin hat man ihr erklärt, dass sie selbständig einen Merksatz für ihr Merkblatt erfinden dürfe.

In dieser Trainingsstunde wurde an zweisilbigen Reimwörtern mit der offenen Silbe gearbeitet. Es ging um die Wörter „Dose“, „Rose“, „Hose“, die ohne Vokale an die Tafel geschrieben wurden. An der Tafel stand demnach: „D-S“, „R-S“, „H-S“.

„Jedem Kind eine entsprechende pädagogische Strategie.“

- T:** Da sind drei Wörter an der Tafel. Suche dir eins heraus und klatsche es in Silben durch. Sprich dabei bitte deutlich.
- C:** R ... S. Es ist doch kein Wort! Ja, gibt's denn solche Wörter? Die sehen irgendwie komisch aus.
- T:** Das finde ich auch. Was fällt dir denn so auf?
- C:** Zu kurz sind die. Es gibt doch keine Wörter aus zwei Buchstaben.
- T:** Kurze Wörter gibt es auch, z.B. „du, so, da.“ Die bestehen aus zwei Buchstaben. (Die Wörter werden vom Trainer an die Tafel geschrieben). Könntest du diese Wörter mit Buchstaben in der richtigen Farbe auf deiner Tafel auslegen?
- C:** O.K. So, jetzt hab ich's.
- T:** Warum sind denn bei dir alle diese Wörter zweifarbig?
- C:** Ja, die Mitlaute sind blau und die Selbstlaute rot, deshalb.
- T:** Jetzt bitte ich dich, das Wort, das du zu lesen versucht hast, auch auf deiner Magnettafel auszulegen.
- C:** Das geht ganz schnell. Bin schon fertig.
- T:** Gut! Vergleiche jetzt mal die Wörter miteinander. Fällt dir etwas auf?
- C:** Na klar! Die einen da sind zweifarbig und das da ist ja nur blau.
- T:** Und warum ist das so? Wie denkst du? Du hast doch selbst das zweite Wort nur in der blauen Farbe ausgelegt.
- C:** Das ging ja nicht anders. Sind ja bloß Mitlaute. Da gibt's keine Selbstlaute.
- T:** Du hast Recht. Ich habe für dich ein Angebot. Da habe ich einen Selbstlaut. Vielleicht wird sich das Wort mit diesem Buchstaben lesen lassen.

- C:** Das ist ein „O“.
- T:** Ja. Schiebe mal das „S“ zur Seite und lege das „O“ neben „R“. Lies jetzt die zwei Buchstaben zusammen.
- C:** Ro!
- T:** Na, das klingt schon besser. Und sieht auch wie eine Silbe aus. Ich möchte dir gerne...
- C:** Warte, warte! Sag jetzt gar nichts! Ich weiß schon, ich mach das selber weiter! Ich hole ein rotes „E“ und lege es neben „S“! Und warum mache ich das? Was sagst du?
- T:** Ich denke du willst...
- C:** Na eben. Ich mach die zweite Silbe voll. Die heißt nämlich „se“. Da habe ich auch das ganze Wort: Ro-se. Das muss stimmen. Jetzt hole ich mir die Kärtchen mit diesen Silben, dann sehen wir, dass ich Recht habe. Na, siehst du! (Sie dreht die Kärtchen um). Eine Rose ist da. Also stimmt das!
- T:** Du hast Recht. Das Wort heißt Rose. Könntest du vielleicht Reimwörter dazu finden?
- C:** Na klar doch: Ro-se, Ho-se ... warte mal ... Dose! (Schaut die Wörter an der Tafel an).
- T:** Gut! Dann machen wir wohl eine kleine Pause, hast du nichts dagegen?
- C:** Jetzt keine Pause! Ich mach die anderen Wörter auch. Aber du sagst mir nichts, ich kann das! Ich weiß jetzt!
- Carolin verfährt mit den anderen Wörtern genau so wie mit dem ersten Wort, sagt dabei gar nichts, holt die Kontrollkärtchen her und vergleicht die Bilder.

„Ein Pädagoge muss lernen, das Kind zu beobachten.“

Dann schaut sie zufrieden die Trainee an.

- C:** So, was machen wir jetzt? Ich will aber keine Pause.
- T:** Du darfst die Wörter durchklatschen.
- C:** Na gut, aber ich weiß schon, dass die alle zwei Silben haben. Guck mal: Rose, Do-se, Ho-se, oder ... bö-se. Das ist auch ein Reimwort dazu.
- T:** Und jede Silbe ist ... Was die Farbe betrifft ...
- C:** ... Zweifarbig. Und warum? Willst du das vielleicht auch wissen? Dann sag' ich's dir! Weil's die nämlich ohne den Selbstlaut nicht gibt.
- T:** Was gibt es ...
- C:** Na die Silbe eben. Die besteht aus 'nem Mitlaut und Selbstlaut.
- T:** Da hast du aber Recht. Kannst du dazu auch einen Merksatz formulieren?
- C:** Klar! Die Silbe gibt's ohne den Selbstlaut gar nicht. Stimmt doch auch. Ich konnte ja die Wörter an der Tafel gar nicht lesen.
- T:** Ja, Carolin. Das stimmt wirklich. Wir machen den Satz aber kürzer. Ohne Selbstlaut — keine Silbe! Einverstanden?
- C:** O.K. Darf ich das abschreiben? Und ... gibt's auch ohne Mitlaut keine Silbe?
- T:** Das wirst du in der nächsten Trainingsstunde selbst herausfinden.

Carolin ist erst am Anfang eines langen und manchmal auch sehr holprigen Weges zum korrekten Lesenlernen. Sie hat aber in dieser Trainingsstunde durch das für sie vorbereitete Material begriffen, dass es keine Silben ohne Selbstlaute gibt, was zu ihrem Verständnis der Silbe beigetragen hat. Andererseits lässt sich wohl be-

haupten, dass auf diesem Wege, der von selbständigen, wenn auch im Moment kleinen Entdeckungen begleitet ist, das Interesse des Kindes zum Lesenlernen geweckt wird und dadurch auch die Gewissheit, dass sie ihr schwerwiegendes Lernproblem bewältigen kann.

LITERATUR

- ☐ Bast, R.: Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik, Dortmund, 1996
- ☐ Biewer, G., Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder, Verlag Hermann Luchterhand, Neuwied, Berlin, 2001
- ☐ Dehn, Mechthild (1998): Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten. In: Crämer, C. & Füssenich, I. & Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, 45-70
- ☐ Fischer, Reinhard: Entwicklung der Sprache und sprachliche Erziehung. Montessori Zeitschrift, 2000, 1. H. albjahr
- ☐ Fischer, R., Die Bedeutung der didaktischen Materialien und ihre Disziplin, in: www.montessori-bremen.de/vortrag_fischer.htm, abgerufen 27.02.05
- ☐ Fischer, Reinhard: Sprache, Schlüssel zur Welt, Handbuch zur Theorie und Praxis der Spracherziehung in der Montessori-Pädagogik, Donauwörth 2005, Bd.1
- ☐ Fischer, C., Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb – Erkennen und Fördern von Kindern mit Problemen beim Lese-Rechtschreiblernprozess, in: Ludwig et. all, 2003
- ☐ Galperin, P., 1967: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch 1967, S. 367-405
- ☐ Kossakowski, A.: Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei Lese-Rechtschreib-Schwäche?, Volk und Wissen, Berlin 1962
- ☐ Kretschmann, R.: Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung., Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 7/98, S. 308
- ☐ Ludwig, H., Fischer, C., Fischer, R.: Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik., LIT Verlag, München 2003
- ☐ Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, Herder, Frankfurt-Berlin-Wien 2001
- ☐ Montessori, M.: Die Macht der Schwachen, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 1992
- ☐ Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik, Heidelberg, 6. Aufl. 1985
- ☐ Montessori, M.: Kinder sind anders, Klett-Cotta, Frankfurt-Berlin-Wien 1985
- ☐ Montessori, M.: Lernen ohne Druck, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2002

- ☐ Montessori, M.: Wissen als Mittel zur Entwicklung der Persönlichkeit, in Ludwig et. all. 2003, S. 73-80
- ☐ Montessori, M.: Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg, 3. Aufl. 1979
- ☐ Oswald, Paul: Sprache und Spracherziehung bei Montessori, Montessori-Werkbrief 1985, Heft 3
- ☐ von Oy, C. M.: Montessori-Material zur Förderung des entwicklungs-gestörten und des behinderten Kindes, Heidelberg 1996
- ☐ Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kind, Klett Verlag., Stuttgart 1969
- ☐ Röber-Siekmeyer, Christa: Die Bedeutung der Silbe für den Schriffterwerb. Ergebnisse aus Untersuchungen mit Fünfjährigen, Erst- und Zweitkläßlern. Freiburg: Manuskript
- ☐ Röber-Siekmeyer, Christa / Pfisterer, Katja: Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leseschwachen Zweitkläßler. Begründung und Beschreibung einer nicht buchstabenorientierten Unterrichtsfolge zum Lesenlernen. In: Günther, Hartmut / Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998, S. 36-61

VERÖFFENTLICHUNGEN DER AUTORIN

- ☐ Mit Montessori Legasthenie behandeln, Brigg Pädagogik Verlag, 2007
- ☐ Erziehung zur gewaltlosen Konfliktbewältigung bei Kindern und Jugendlichen unter Einsatz der Pädagogik von Maria Montessori. In: Europa und gegenwärtiges Russland. Integrative Funktion der pädagogischen Wissenschaft im einheitlichen Ausbildungsraum., Moskau – Erlangen 2006
- ☐ Elemente der Montessori-Pädagogik in der Arbeit mit legasthenen Kindern