

Faber, Günter

Der systematische Einsatz visualisierter Lösungsalgorithmen und verbaler Selbstinstruktionen in der Rechtschreibförderung: Erste Ergebnisse praxisbegleitender Effektkontrollen

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 52 (2003) 9, S. 677-688

urn:nbn:de:bsz-psydok-44676

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Inhalt

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Deneke, C.; Lüders, B.: Besonderheiten der Interaktion zwischen psychisch kranken Eltern und ihren kleinen Kindern (Particulars of the parent infant interaction in cases of parental mental illness)	172
Dülks, R.: Heilpädagogische Entwicklungsförderung von Kindern mit psychosozialen Auffälligkeiten (Remedial education to promote the development of children with psycho-social disorders)	182
Horn, H.: Zur Einbeziehung der Eltern in die analytische Kinderpsychotherapie (Participation of parents in the psychodynamic child psychotherapy)	766
Lauth, G.W.; Weiß, S.: Modifikation von selbstverletzend-destruktivem Verhalten – Eine einzelfallanalytische Interventionsstudie bei einem Jungen der Schule für geistig Behinderte (Modification of self-injurious, destructive behavior - A single case intervention study of a boy attending a school for the intellectually handicapped)	109
Liermann, H.: Schulpsychologische Beratung (School counselling)	266
Loth, W.: Kontraktororientierte Hilfen in der institutionellen Erziehungs- und Familienberatung (Contract-oriented help in family counseling services)	250
Streeck-Fischer, A.; Kepper-Juckenach, I.; Kriege-Obuch, C.; Schrader-Mosbach, H.; Eschwege, K. v.: „Wehe, du kommst mir zu nahe“ – Entwicklungsorientierte Psychotherapie eines gefährlich aggressiven Jungen mit frühen und komplexen Traumatisierungen (“You’d better stay away from me” – Development-oriented psychotherapy of a dangerously aggressive boy with early and complex traumatisation)	620
Zierep, E.: Überlegungen zum Krankheitsbild der Enuresis nocturna aus systemischer Perspektive (Reflections on the etiology of enuresis nocturna from a systemic point of view)	777

Originalarbeiten / Original Articles

Andritzky, W.: Kinderpsychiatrische Atteste im Umgangs- und Sorgerechtsstreit – Ergebnisse einer Befragung (Medical letters of child psychiatrists and their role in custody and visitation litigations – Results of an inquiry)	794
Bäcker, Ä.; Neuhäuser, G.: Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen (Internalizing and externalizing syndromes in children with dyslexia)	329
Di Gallo, A.; Gwerder, C.; Amsler, F.; Bürgin, D.: Geschwister krebskranker Kinder: Die Integration der Krankheitserfahrungen in die persönliche Lebensgeschichte (Siblings of children with cancer: Integration of the illness experiences into personal biography)	141
Faber, G.: Der systematische Einsatz visualisierter Lösungsalgorithmen und verbaler Selbstinstruktionen in der Rechtschreibförderung: Erste Ergebnisse praxisbegleitender Effektkontrollen (The use of visualization and verbalization methods in spelling training: Some preliminary evaluation results)	677
Gasteiger Klicpera, B.; Klicpera, C.: Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren und Folgen von Einsamkeit im schulischen Kontext (Why children feel lonely at school? Influences of loneliness in the school context)	1

Helbing-Tietze, B.: Herausforderung und Risiken der Ichideal-Entwicklung in der Adoleszenz (Challenges and risks in the development of adolescent ego ideal)	653
Kammerer, E.; Köster, S.; Monninger, M.; Scheffler, U.: Jugendpsychiatrische Aspekte von Sehbehinderung und Blindheit (Adolescent psychiatric aspects of visual impairment and blindness)	316
Klemenz, B.: Ressourcenorientierte Kindertherapie (Resource-oriented child therapy) . .	297
Klosinski, G.; Yamashita, M.: Untersuchung des „Selbst- und Fremdbildes“ bei Elternteilen in familiengerichtlichen Auseinandersetzungen anhand des Gießen-Tests (A survey of the self-image of parents and their perception by their partners in domestic proceedings using the Giessen-Test)	707
Lemche, F.; Lennertz, I.; Orthmann, C.; Ari, A.; Grote, K.; Häfker, J.; Klann-Delius, G.: Emotionsregulative Prozesse in evozierten Spielnarrativen (Emotion-regulatory processes in evoked play narratives: Their relation with mental representations and family interactions)	156
Probst, P.: Entwicklung und Evaluation eines psychoedukativen Elterngruppen-Trainingsprogramms für Familien mit autistischen Kindern (Development and evaluation of a group parent training procedure in families with autistic children)	473
Schepker, R.; Grabbe Y.; Jahn, K.: Verlaufsprädiktoren mittelfristiger stationärer Behandlungen im Längsschnitt – Gibt es eine Untergrenze stationärer Verweildauern? (A longitudinal view on inpatient treatment duration – Is there a lower limit to length of stay in child and adolescent psychiatry?)	338
Schepker, R.; Toker, M.; Eberding, A.: Ergebnisse zur Prävention und Behandlung jugendpsychiatrischer Störungen in türkeistämmigen Zuwandererfamilien unter Berücksichtigung von Ressourcen und Risiken (On prevention and treatment of adolescent psychiatric disorders in migrant families form Turkey, with spezial emphasis on risks and resources)	689
Sticker, E.; Schmidt, C.; Steins, G.: Das Selbstwertgefühl chronisch kranker Kinder und Jugendlicher am Beispiel Adipositas und angeborener Herzfehler (Self-esteem of chronically ill children and adolescents eg. Adipositas and congenital heart disease)	17

Übersichtsarbeiten / Review Articles

Barkmann, C.; Marutt, K.; Forouher, N.; Schulte-Markwort, M.: Planung und Implementierung von Evaluationsstudien in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Planning and implementing evaluation studies in child and adolescent psychiatry)	517
Branik, E.: Einflussfaktoren auf den Verlauf und die Dauer von stationären kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlungen: Zwischen Empirie und klinischer Realität (Factors influencing the outcome and length of stay on inpatient treatments in child and adolescent psychiatry: Between empirical findings and clinical reality)	503
Branik, E.; Meng, H.: Zum Dilemma der medikamentösen Frühintervention bei präpsychotischen Zuständen in der Adoleszenz (On the dilemma of neuroleptic early intervention in prepsychotic states by adolescents)	751
Dahl, M.: Dr. Elisabeth Hecker (1895-1986): Verdienste als Kinder- und Jugendpsychiaterin einerseits – Beteiligung an der Ausmerzung Behinderter andererseits (Dr. Elisabeth Hecker (1895-1986): On the one hand respect for her involvement as child and adolescent psychiatrist – On the other hand disapproval for her participation in killing mentally retarded children)	98

Engel, F.: Beratung – ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen (Counselling – A professional field between timeworn misunderstandings and emerging standpoints)	215
Felitti, V. J.: Ursprünge des Suchtverhaltens – Evidenzen aus einer Studie zu belastenden Kindheitserfahrungen (The origins of addiction: Evidence from the Adverse Childhood Experience Study)	547
Fraiberg, S.: Pathologische Schutz- und Abwehrreaktionen in der frühen Kindheit (Pathology defenses in infancy)	560
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G.: Spieltherapien – Psychotherapien mit dem Medium des Spiels: I. Allgemeine Einführung, tiefenpsychologische und personenzentrierte Zugänge (Play therapies – Psychotherapies with the medium of play: I. General introduction and traditional approaches)	35
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G.: Spieltherapien – Psychotherapien mit dem Medium des Spiels: II. Neue Entwicklungen (Play therapies – Psychotherapies with the medium of play: II. New developments)	88
Hirsch, M.: Das Aufdecken des Inzests als emanzipatorischer Akt – Noch einmal: „Das Fest“ von Thomas Vinterberg (Disclosing the incest as an emancipatory act – Once more: „The Feast“ by Thomas Vinterberg)	49
Hummel, P.; Jaenecke, B.; Humbert, D.: Die Unterbringung mit Freiheitsentziehung von Minderjährigen in Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie – Ärztliche Entscheidungen ohne Berücksichtigung psychodynamischer Folgen? (Placement of minors with a custodial sentence in departments of child and adolescent psychiatry – Medical decisions without taking into account psychodynamic consequences?)	719
Ihle, W.; Jahnke, D.; Esser, G.: Kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlungsansätze nicht dissozialer Schulverweigerung: Schulphobie und Schulangst (Cognitive-behavioral therapy of school refusal: School phobia and school anxiety)	409
Jeck, S.: Mehrdimensionale Beratung und Intervention bei Angstproblemen in der Schule (Counselling and intervention in case of anxiety problems in school)	387
Klasen, H.; Woerner, W.; Rothenberger, A.; Goodman, R.: Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde (The German version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Overview over first validation and normative studies)	491
Landolt, M. A.: Die Bewältigung akuter Psychotraumata im Kindesalter (Coping with acute psychological trauma in childhood)	71
Lehmkuhl, G.; Flechtner, H.; Lehmkuhl, U.: Schulverweigerung: Klassifikation, Entwicklungspsychopathologie, Prognose und therapeutische Ansätze (School phobia: Classification, developmental psychopathology, prognosis, and therapeutic approaches)	371
Lenz, A.: Ressourcenorientierte Beratung – Konzeptionelle und methodische Überlegungen (Counselling and resources – Conceptual and methodical considerations)	234
Naumann-Lenzen, N.: Frühe, wiederholte Traumatisierung, Bindungsdesorganisation und Entwicklungspsychopathologie – Ausgewählte Befunde und klinische Optionen (Early, repeated traumatization, attachment disorganization, and developmental psychopathology – Selected findings and clinical options)	595
Oelsner, W.: Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie bei Schulverweigerung (School refusal and conditions for psychodynamic psychotherapy)	425
Sachsse, U.: Man kann bei der Wahl seiner Eltern gar nicht vorsichtig genug sein. Zur biopsychosozialen Entwicklung der Bewältigungssysteme für Distress beim Homo sapiens (You can't be careful enough when choosing your parents. The biopsychosocial development of human distress systems)	578

Schweitzer, J.; Ochs, M.: Systemische Familientherapie bei schulverweigerndem Verhalten (Systemic family therapy for school refusal behavior)	440
---	-----

Buchbesprechungen / Book Reviews

Arnft, H.; Gerspach, M.; Mattner, D. (2002): Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie. (X. Kienle)	286
Bange, D.; Körner, W. (Hg.) (2002): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. (O. Bilke)	359
Barkley, R.A. (2002): Das große ADHS-Handbuch für Eltern. Verantwortung übernehmen für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität. (M. Mickley)	283
Bednorz, P.; Schuster, M. (2002): Einführung in die Lernpsychologie. (A. Levin)	540
Beisenherz, H.G. (2001): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. (D. Gröschke)	64
Bock, A. (2002): Leben mit dem Ullrich-Turner-Syndrom. (K. Sarimski)	641
Boeck-Singelmann C.; Ehlers B.; Hensel T.; Kemper F.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2002): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. (L. Goldbeck)	538
Born, A.; Oehler, C. (2002): Lernen mit ADS-Kindern – Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. (A. Reimer)	819
Brack, U.B. (2001): Überselektive Wahrnehmung bei retardierten Kindern. Reduzierte Informationsverarbeitung: Klinische Befunde und Fördermöglichkeiten. (D. Irblich)	63
Brähler, E.; Schumacher, J.; Strauß, B. (Hg.) (2002): Diagnostische Verfahren in der Psychotherapie. (H. Mackenberg)	459
Brisch, K. H.; Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.) (2002): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. (L. Unzner)	457
Broeckmann, S. (2002): Plötzlich ist alles ganz anders – wenn Eltern an Krebs erkranken. (Ch. v. Bülow-Faerber)	642
Büttner, C. (2002): Forschen – Lehren – Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung. (G. Roloff)	739
Castell, R.; Nedoschill, J.; Rupp, M.; Bussiek, D. (2003): Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland in den Jahren 1937 bis 1961. (G. Lehmkuhl)	535
Conen, M.-L. (Hg.) (2002): Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden. Aufsuchende Familientherapie. (P. Bündner)	737
Decker-Voigt, H.H. (Hg.) (2001): Schulen der Musiktherapie. (D. Gröschke)	200
DeGrandpre, R. (2002): Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben. (T. Zenkel)	820
Dettenborn, H. (2001): Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte (E. Bauer)	62
Diez, H.; Krabbe, H.; Thomsen, C. S. (2002): Familien-Mediation und Kinder. Grundlagen – Methoden – Technik. (E. Bretz)	358
Eickhoff, F.-W. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 44. (M. Hirsch)	460
Frank, C.; Hermanns, L. M.; Hinz, H. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte. (M. Hirsch)	824
Fröhlich-Gildhoff, K. (Hg.) (2002): Indikation in der Jugendhilfe. Grundlagen für die Entscheidungsfindung in Hilfeplanung und Hilfeprozess. (G. Hufnagel)	287
Goetze, H. (2002): Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie. (D. Irblich)	363
Goswami, U. (2001): So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. (J. Wilken)	130

Hackfort, D. (2002): Studententext Entwicklungspsychologie I. Theoretisches Bezugssystem, Funktionsbereiche, Interventionsmöglichkeiten. (<i>D. Gröschke</i>)	355
Harrington, R.C. (2001): Kognitive Verhaltenstherapie bei depressiven Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>)	129
Hermelin, B. (2002): Rätselhafte Begabungen. Eine Entdeckungsreise in die faszinierende Welt außergewöhnlicher Autisten. (<i>G. Gröschke</i>)	739
Hinckeldey, S. v.; Fischer, G. (2002): Psychotraumatologie der Gedächtnisleistung. Diagnostik, Begutachtung und Therapie traumatischer Erinnerungen. (<i>W. Schweizer</i>)	289
Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P. (2002): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. (<i>L. Unzner</i>)	640
Holmes, J. (2002): John Bowlby und die Bindungstheorie. (<i>L. Unzner</i>)	355
Irblich, D.; Stahl, B. (Hg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. (<i>D. Gröschke</i>)	646
Janke, B. (2002): Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern. (<i>E. Butzmann</i>)	463
Joormann, J.; Unnewehr, S. (2002): Behandlung der Sozialen Phobie bei Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>)	539
Kernberg, P. F.; Weiner, A.; Bardenstein, K. (2001): Persönlichkeitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. (<i>Ch. v. Bülow-Faerber</i>)	357
Kindler, H. (2002): Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern. (<i>L. Unzner</i>)	361
Krause, M. P. (2002): Gesprächspsychotherapie und Beratung mit Eltern behinderter Kinder. (<i>K. Sarimski</i>)	818
Lammert, C.; Cramer, E.; Pingen-Rainer, G.; Schulz, J.; Neumann, A.; Beckers, U.; Siebert, S.; Dewald, A.; Cierpka, M. (2002): Psychosoziale Beratung in der Pränataldiagnostik. (<i>K. Sarimski</i>)	822
Muth, D.; Heubrock, D.; Petermann, F. (2001): Training für Kinder mit räumlich-konstruktiven Störungen. Das neuropsychologische Gruppenprogramm DIMENSIONER. (<i>D. Irblich</i>)	134
Neumann, H. (2001): Verkürzte Kindheit. Vom Leben der Geschwister behinderter Menschen. (<i>D. Irblich</i>)	738
Nissen, G. (2002): Seelische Störungen bei Kindern bei Kindern und Jugendlichen. Alters- und entwicklungsabhängige Symptomatik und ihre Behandlung. (<i>L. Unzner</i>)	644
Oerter, R.; Montada, L. (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie (<i>D. Gröschke</i>)	290
Passolt, M. (Hg.) (2001): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie. (<i>L. Unzner</i>)	201
Person, E.S.; Hagelin, A.; Fonagy, P. (Hg.) (2001): Über Freuds „Bemerkungen über die Übertragungsliebe“. (<i>M. Hirsch</i>)	130
Ritscher, W. (2002): Systemische Modelle für Sozialarbeit und Therapie. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. (<i>J. Schweitzer</i>)	360
Rollett, B.; Werneck, H. (Hg.) (2002): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. (<i>L. Unzner</i>)	643
Röper, G.; Hagen, C. v.; Noam, G. (Hg.) (2001): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie. (<i>L. Unzner</i>)	197
Salisch, M. v. (Hg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. (<i>K. Mauthe</i>)	541
Schleiffer, R. (2001): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. (<i>K. Mauthe</i>)	198
Schlippe, A. v.; Lösche, G.; Hawellek, C. (Hg.) (2001): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. (<i>L. Unzner</i>)	132

Simchen, H. (2001): ADS – unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat. Hilfen für das hypoaktive Kind. (<i>D. Irblich</i>)	196
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2001): Sprachentwicklungsstörung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Sprache und Sprachentwicklungsstörungen. (<i>L. Unzner</i>)	65
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2002): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. (<i>K. Sarimski</i>)	362
Suess, G.J.; Scheuerer-Englisch, H.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2001): Bindungstheorie und Familiendynamik – Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. (<i>B. Helbing-Tietze</i>)	202
Theunissen, G. (2003): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. (<i>K. Sarimski</i>)	823
Wender, P.H. (2002): Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Ein Ratgeber für Betroffene und Helfer. (<i>Ch. v. Bülow-Faerber</i>)	284
Wirsching, M.; Scheib, P. (Hg.) (2002): Paar- und Familientherapie. (<i>L. Unzner</i>)	536
Wüllenweber, E.; Theunissen, G. (Hg.) (2001): Handbuch Krisenintervention. Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. (<i>K. Sarimski</i>)	823

Neuere Testverfahren / Test Reviews

Esser, G. (2002): Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (BUEVA). (<i>K. Waligora</i>)	205
Esser, G. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). (<i>K. Waligora</i>)	744
Schöne, C.; Dickhäuser, O.; Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J. (2002): Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). (<i>K. Waligora</i>)	465

Editorial / Editorial	213, 369, 545
Autoren und Autorinnen / Authors61, 122, 194, 282, 354, 456, 534, 639, 736, 812
Zeitschriftenübersicht / Current Articles	123, 814
Tagungskalender / Congress Dates.67, 137, 208, 292, 365, 468, 543, 649, 748, 827
Mitteilungen / Announcements	69, 139, 212, 472, 651, 750

Der systematische Einsatz visualisierter Lösungsalgorithmen und verbaler Selbstinstruktionen in der Rechtschreibförderung: Erste Ergebnisse praxisbegleitender Effektkontrollen

Günter Faber

Summary

The use of visualization and verbalization methods in spelling training: Some preliminary evaluation results

In this study the effects of a remedial spelling training approach were evaluated, which systematically combines certain visualization and verbalization methods to foster students' spelling knowledge and strategy use. Achievement-related pre- and posttest data of two treatment cohorts including children and adolescents with severe spelling disabilities were analyzed. The treatment was administered in single-case or small group sessions and took about 85 hours in average. In each cohort empirical results could demonstrate statistically significant increases in students' spelling test performance.

Keywords: remedial spelling training – visualization methods – self-instruction – treatment effects

Zusammenfassung

Es wird ein Konzept zur Rechtschreibförderung vorgestellt, das den Einsatz visualisierter Lösungsalgorithmen systematisch mit verbalen Selbstinstruktionen kombiniert – und dadurch die Aneignung orthographischen Regelwissens von vornherein mit der Modellierung geeigneter Handlungsstrategien verknüpfen und beide Lernprozesse optimieren will. Die praxisbegleitende Kontrolle von zwei Kohorten rechtsschreibschwacher Kinder und Jugendlicher, deren Förderung über einen längeren Zeitraum durch den systematischen Einsatz von visualisierten Lösungsalgorithmen und verbalen Selbstinstruktionen erfolgt war, hat durchweg hochsignifikante Leistungsfortschritte nachweisen können. Sowohl unter inter- wie intraindividuellem Bezugsnorm haben sich die vor Maßnahmenbeginn überwiegend unterdurchschnittlichen Rechtschreib(test)leistungen in beiden Kohorten deutlich steigern lassen, wobei die Entwicklung zwischen ihnen vergleichbar erscheint.

Schlagwörter: Rechtschreibförderung – visualisierte Lösungsalgorithmen – verbale Selbstinstruktionen – Leistungseffekte – praxisbegleitende Effektkontrollen

1 Förderung orthographischer Kenntnisse und Strategien

Die Rechtschreibschwierigkeiten von Schülern lassen sich mit steigender Klassenstufe zunehmend auf orthographische Kenntnis- und Strategiemängel zurückführen. Entsprechende Fördermaßnahmen müssen den im Einzelfall unzureichend verlaufenen Erwerb orthographischer Kompetenzen gezielt korrigieren, vervollständigen oder nachholen. Dazu gilt es bei den Schülern zweierlei Lernprozesse zu realisieren – nämlich ihnen entsprechende Regelkenntnisse zu vermitteln sowie mit ihnen lernstrategisch geeignete Verhaltensmuster zur Anwendung dieser Kenntnisse zu erarbeiten (Mannhaupt 1999; Naumann 1997). Aus tätigkeits- und kognitionspsychologischer Sicht erscheint hierfür insbesondere ein Interventionskonzept Erfolg versprechend, das orthographische Regeln zunächst in ihre konkreten Teiloperationen zerlegt und algorithmisch als planvolle Abfolge einzelner Entscheidungsschritte veranschaulicht. Dadurch erhalten die Schüler materialisierte Lösungsmuster, die sie in die Lage versetzen sollen, sich das für sie bedeutsame Regelwissen in überschaubar strukturierten Lernsequenzen anzueignen und unter dieser Voraussetzung dann angemessene Handlungsstrategien einzuüben. Die orthographische Lösungshandlung muss dazu von der Tätigkeitsebene in das Bewusstsein der Schüler verlagert und als Denkschema habitualisiert werden. Strategieerwerb vollzieht sich somit durch pädagogisch initiierte und gesteuerte Verinnerlichungsprozesse, indem die zu erlernende Handlung von der äußeren in die innere Sprache übertragen, der orthographische Lösungsweg vollständig versprachlicht und seine Anwendung von den Schülern vorerst laut kommentiert wird – bis sie ihn so gut beherrschen, dass sie seinen Ablauf allmählich verkürzen und seine sprachliche Begleitung ausblenden können (Galperin 1967; Mannhaupt 1992).

Verschiedene Unterrichts- und Förderungsansätze, die in mehr oder minder enger Anlehnung an solche tätigkeits- und kognitionspsychologischen Überlegungen auf den systematischen Aufbau orthographischer Kenntnisse und Strategien abzielen, haben substantielle Leistungssteigerungen nachweisen können (Mannhaupt 1998). Sie suchen den Schülern orthographische Regeln zumeist mittels algorithmisch formalisierter, häufig symbolisch-graphisch visualisierter Lösungshilfen verständlich zu machen. Zur lernstrategisch notwendigen Verinnerlichung dieses Regelwissens haben sie teilweise auch verbale Selbstinstruktionen eingesetzt, deren Anteil am Zustandekommen der jeweiligen Trainingseffekte aber insgesamt noch nicht eindeutig geklärt ist (Kossow 1979; Matthes 1994; Nock 1990; Scheerer-Neumann 1979, 1988; Schulte-Körne et al. 1998; Schulte-Körne u. Mathwig 2001; Walter 1996). Die betreffenden Arbeiten zeigen interessante Perspektiven für eine regel- und strategieorientierte Vermittlung orthographischer Kompetenzen auf – lassen zugleich aber auch noch konzeptionellen Entwicklungsbedarf erkennen. So benutzen sie schon recht komplexe Darstellungen von Lösungswegen, die von den Schü-

lern bereits gesicherte Regelkenntnisse verlangen. Die von ihnen verwendeten Selbstinstruktionen operationalisieren das kritische Lösungsverhalten inhaltlich noch verhältnismäßig ungenau, indem sie die spezifische Schrittfolge der jeweiligen orthographischen Handlung nicht detailliert genug wiedergeben. Zudem erscheinen die didaktisch-methodischen Möglichkeiten einer engeren Verzahnung algorithmischer und selbstinstruktiver Lernhilfen, von der tätigkeitstheoretisch ursprünglich auch ausgegangen wird, kaum ausgeschöpft.

2 Visualisierte Lösungsalgorithmen und verbale Selbstinstruktionen: ein methodischer Integrationsversuch

Die konzeptionelle Weiterentwicklung einer tätigkeits- und kognitionspsychologisch orientierten Rechtschreibförderung erweist sich demnach in zweierlei Hinsicht als sinnvoll (Faber 2001a): Bereits in der Phase der explorativen Entfaltung und schrittweisen Aneignung orthographischer Kenntnisse sollten graphisch materialisierte Lösungspläne verwendet werden, die eine sachstrukturell prägnante Vermittlung des jeweiligen Regelwissens gewährleisten und ermöglichen, den orthographischen Lernprozess von vornherein gezielter zu strukturieren. Zum sukzessiven Aufbau orthographischer Strategien sollten selbstinstruktive Modellierungsverfahren (Lauth 2001) direkt mit der Anwendung graphischer Lösungspläne kombiniert werden, sodass die maßgeblichen Denkschritte von den Schülern anhand der betreffenden Algorithmen zunächst laut denkend trainiert – und später auch ohne Visualisierungs- oder Verbalisierungshilfen sicher umgesetzt werden können. Dadurch dürfte der lernstrategisch notwendige Übergang vom äußeren zum inneren Sprechen sachstrukturell stärker am jeweiligen Regelwissen orientiert und die Habitualisierung orthographischer Handlungsstrategien erleichtert werden.

Rechtschreibförderung hebt in diesem Sinne darauf ab, den Aufbau von Regelwissen systematisch mit der Einübung von Handlungsstrategien zu verknüpfen und beide Lernprozesse didaktisch-methodisch zu integrieren. Dazu bedarf es eines Lösungsalgorithmus, der sowohl orthographische Lösungs- als auch lernstrategische Strukturierungshilfen vorgeben kann. Als geeignetes Arbeitsformat hat sich hierfür ein visualisierter Handlungs- und Denkplan praktisch bewährt (Faber 2001b, 2002a,b, 2003a), der in einer festgelegten Schrittfolge von laut zu sprechenden Selbstanweisungen die Aufmerksamkeit der Schüler auf das kritische Wort zentriert und eine reflexive Lösungshandlung einleitet, das jeweilige Rechtschreibproblem als konkrete Fragestellung bestimmt, zur Klärung dieser Fragestellung einen algorithmischen Lösungsweg mit eindeutigen Entscheidungskriterien entfaltet und die Lösung der kritischen Wortstelle in eine entsprechende Schreibhandlung überführt (s. Abb. 1).

Die Schüler wenden diesen visualisierten Lösungsplan anfangs ausnahmslos laut denkend an. Dabei fahren sie den von ihnen ermittelten Lösungsweg Schritt für Schritt auf einem entsprechenden Algorithmusblatt mit Farbstift nach. Sowohl durch die laut gedachten Selbstinstruktionen als auch durch das farbige Markieren des gewählten Lösungswegs sollte es ihnen besser gelingen, ihr Lösungsverhalten zu verlangsamen und mögliche impulsive Rateversuche durch reflexive Handlungs-

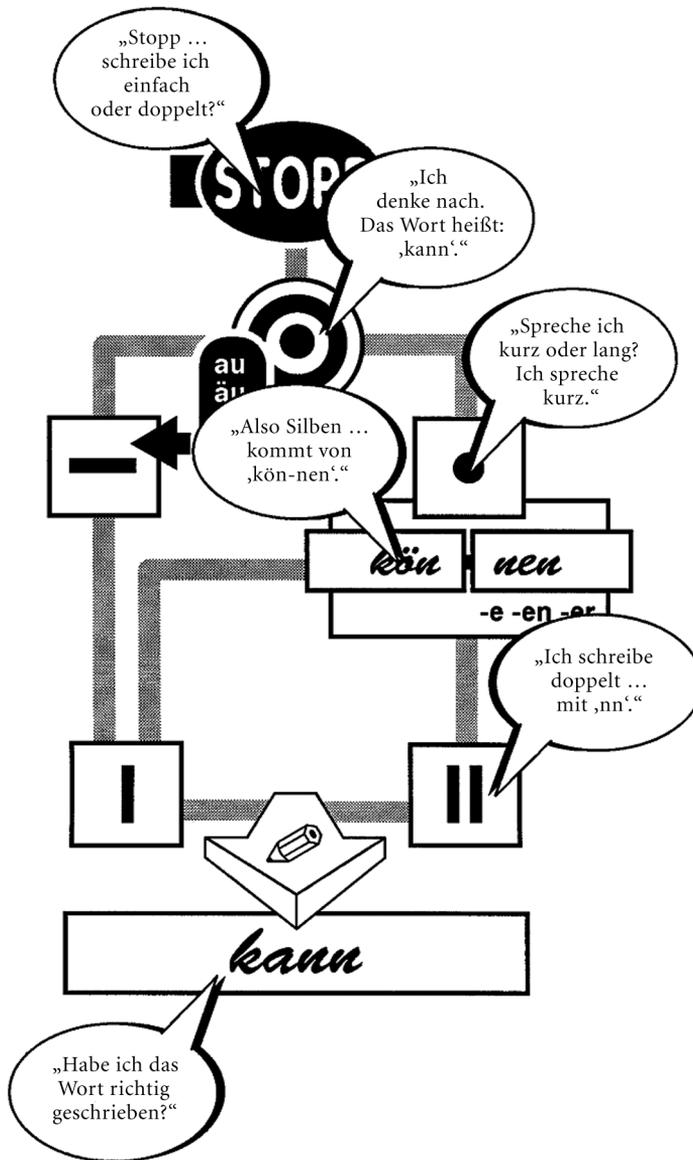


Abb.1: Prinzip eines visualisierten Lösungsalgorithmus: Darstellungsform und Abfolge der einzelnen Verbalisierungs- und Handlungsschritte am Beispiel des Lernbereichs Mitlautverdopplung

muster zu ersetzen. Zugleich dürften sie ihr eigenes Vorgehen besser kontrollieren können. Nur wenn die Schüler den Algorithmus hinreichend beherrschen, sollten sie das laute Denken allmählich ausblenden und die Schrittfolge des Lösungsplans verkürzen. Dabei kommt der Verwendung konzeptionell adäquater Lern- und Übungsmaterialien ein zentraler Stellenwert zu (Faber 2003b). Sie bilden die jeweiligen or-

thographischen Anforderungen mittels algorithmisch formatierter Aufgabentypen ab, durch die es den Schülern konsequent ermöglicht wird, ihre erworbenen Kenntnisse in lernstrategisch angemessenes Verhalten umzusetzen. Deshalb verknüpfen sie die Bearbeitung des fehlerartspezifisch kritischen Wortmaterials stets optional mit der Verbalisierung selbstinstruktiver Lösungskommentare und sehen dazu geeignete Hilfestellungen vor – sodass die gedankliche Festigung des individuell vorhandenen Lösungswissens und die Habitualisierung einschlägiger Handlungsrouninen bereits durch die Aufgabenstruktur gezielt unterstützt wird (s. Abb. 2). Je nach Lernstand der Schüler können die betreffenden Denkhilfen verkürzt und schließlich ganz ausgeblendet – bei auftretenden Schwierigkeiten aber auch wieder vollständig genutzt werden (Faber 2001b, 2002a,b,d, 2003a).

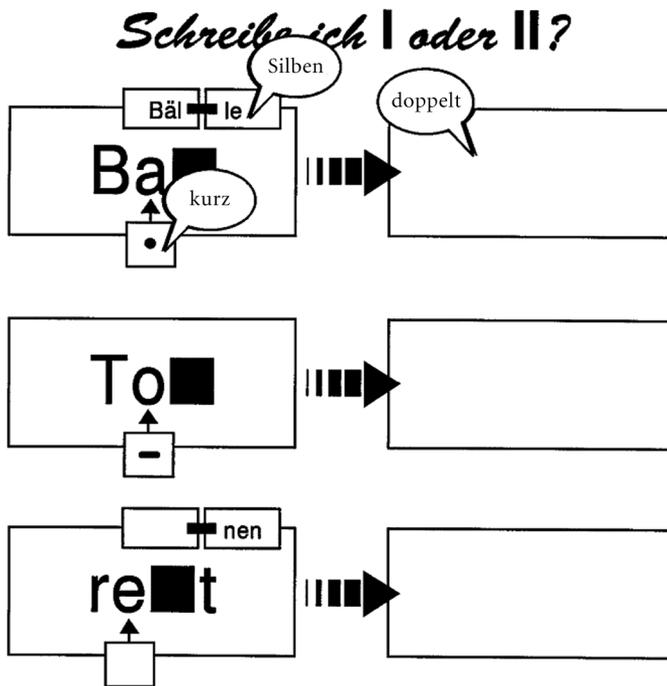


Abb.2: Aufgabenformat „Denkwörter“ zur Anwendung des Algorithmus

3 Fragestellung der Untersuchung

Die systematische Arbeit mit visualisierten Lösungsalgorithmen und verbalen Selbstinstruktionen ist langjährig in der außerschulischen Förderung rechtschreibschwacher Schüler entwickelt und erprobt worden. In ihr werden Kinder und Jugendliche jedweder Klassenstufe und Schulform betreut, die den schriftsprachlichen Anforderungen der Schule trotz zusätzlichen Förderunterrichts dauerhaft

nicht entsprechen können und auf ihre anhaltenden Misserfolge zunehmend in psychosozial kritischer Weise zu reagieren beginnen (Warnke 1999).

Zur praxisbegleitenden Kontrolle der Maßnahme sollen die einschlägigen Leistungsdaten von zwei Schülerkohorten, deren Förderung abgeschlossen worden ist, unter folgenden Fragestellungen analysiert werden: (1) Lassen sich im Vorher-Nachher-Vergleich der geförderten Kohorten jeweils überzufällige Leistungseffekte nachweisen? (2) Fallen diese Effekte für beide Kohorten in ähnlicher Stärke aus?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die zwei untersuchten Kohorten setzten sich aus insgesamt 57 Kindern und Jugendlichen verschiedener Klassenstufen zusammen (s. Tab. 1), die bei normalen kognitiven Fähigkeiten ($IQ \geq 85$) unfähliche und zumeist schon längerfristig kumulierte Rechtschreibschwierigkeiten aufwiesen – und für die aufgrund ihrer psychosozialen Risikolage eine außerschulische Förderung als Eingliederungshilfe (gemäß KJHG, §35a) angezeigt schien. Die Zusammensetzung beider Kohorten unterschied sich weder im Geschlecht ($t = 1.624, p = .110$) und der Klassenstufe ($t = 0.525, p = .602$) noch in ihrer durchschnittlichen Förderungsdauer ($t = 0.780, p = .439$) bedeutsam voneinander. In die Analyse wurden nur die Daten von Schülern aufgenommen, deren Leistungsprobleme sich fehleranalytisch vorrangig auf orthographische Kenntnis- und Strategiemängel zurückführen ließen (May 1998a). Überdies zeigten sich die Rechtschreibschwierigkeiten der Schüler mehrheitlich mit unzulänglichem (überwiegend impulsivem und unkonzentriertem) Lern- und Arbeitsverhalten, mit einer erheblich misserfolgsängstlichen und meidungsorientierten Motivationslage sowie häufig auch schon mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten assoziiert.

4.2 Intervention

Für alle untersuchten Fälle bestand die Intervention aus einer individuell zusammengestellten Abfolge fehlerartspezifischer Lernsequenzen zu verschiedenen orthographischen Bereichen, in denen visualisierte Lösungsalgorithmen und verbale Selbstinstruktionen intensiv und ausschließlich verwendet wurden – überwiegend ging es dabei um die Lernbereiche Verschlusslaute, Dehnung/Kürzung, s-Laute und Großschreibung. In den einzelnen Lernsequenzen wurde das notwendige orthographische Regelwissen zunächst anhand der jeweiligen Lösungsalgorithmen exploriert, entwickelt und durch den konsequenten Einsatz verbaler Selbstinstruktionen schrittweise gesichert. Zur fortschreitenden Habitualisierung der erarbeiteten Kompetenzen wurde ein jeweils systematisch auf den Einzelfall zugeschnittenes Arbeitsprogramm mit algorithmisch formatierten und selbstinstruktiv anwendbaren Übungs- und Kontrollmaterialien erstellt (Faber 2001a, 2002a,b, 2003a,b). Die Intervention fand einmal wöchentlich für jeweils 60 Minuten einzeln oder in Zweiergruppen statt und erstreckte sich fallweise über einen Zeitraum von 40 bis 120 Förderstunden. Die unterschiedliche Förderungsdauer ergab sich aus dem Umfang der Leistungsprobleme und der benötigten Lernzeit: Die Förderung wurde abgeschlossen, wenn die für den einzelnen Schüler fehlerartspezifisch kritischen Lernbereiche bearbeitet worden waren. Ihre Durchführung oblag dem Autor und einer weiteren Lehrkraft, die regelmäßig zu Fragen der didaktisch-methodischen Umsetzung des Ansatzes beraten und überdies in grundlegende Techniken fehleranalytischer Diagnostik, individueller Förderungsplanung sowie schülerzentrierter Arbeitsformen eingeführt wurde (Faber 1991; Kornmann u. Winzer 1996).

4.3 Datenerhebung

Die Rechtschreibleistungen aller Schüler wurden vor und nach der Maßnahme mittels normierter Testverfahren erhoben. Je nach Klassenstufe geschah dies mit dem WRT 3+ (Birkel 1994), dem DRT 4 und dem DRT 5 (Grund et al. 1994, 1995), dem Untertest A2 des RST 6-7 (Rieder 1984) oder mit der HSP 5-9 (May 1998b). Die abschließenden Leistungsmessungen wurden zwischen 1999 und 2000 (Kohorte 1) sowie zwischen 2000 und 2001 (Kohorte 2) durchgeführt. Die HSP 5-9, deren grundschulische Version offensichtlich zur Unterschätzung individueller Rechtschreibprobleme führen kann (Tacke et al. 2001), wurde hier lediglich bei vier Fünftklässlern der Kohorte 1 und zwei Siebtklässlern der Kohorte 2 als Nachttest verwendet. Entsprechende Kontrollanalysen, bei denen die einschlägigen Leistungskennwerte ohne die betreffenden Fälle berechnet worden sind, haben in beiden Kohorten jedoch nahezu identische Ergebnisse erbringen und somit keine Hinweise auf etwaige verfahrensabhängige Einflüsse liefern können.

4.4 Statistische Analyse

Für sämtliche Datenanalysen wurden die Rechtschreib(test)ergebnisse der Schüler auf der Basis ihrer entsprechenden T-Wert-Normierungen herangezogen. Die inferenzstatistische Überprüfung der interessierenden Leistungseffekte erfolgte für jede Kohorte gesondert mittels t-Tests für abhängige Stichproben – und zwar unter einseitiger Fragestellung bei einer festgelegten Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$. Zur ergänzenden Einschätzung des relativen Leistungsgewinns wurden für jede Kohorte außerdem standardisierte Effektstärkemaße berechnet (Cohen 1988; Hager 2000). Die Frage der Vergleichbarkeit der zwei Schülergruppen untereinander wurde für beide Messzeitpunkte anhand entsprechender Mittelwertvergleiche durch t-Tests für unabhängige Stichproben geprüft.

5 Ergebnisse

Die Rechtschreib(test)leistungen beider Kohorten erweisen sich vor Beginn der Maßnahme jeweils als unterdurchschnittlich und erreichen nach Abschluss der Maßnahme ein nominell durchschnittliches Kompetenzniveau. Auf der Basis der einschlägigen Testnormen, also im interindividuellen Vergleich mit ihren gleichaltrigen Mitschülern, haben die geförderten Kinder und Jugendlichen ihre Leistungen im Mittel um 1.5 Standardabweichungen verbessern können. Diese Veränderungen lassen sich für beide Kohorten auch inferenzstatistisch eindeutig absichern und können insgesamt nicht mehr durch bloße Zufalls- oder Messfehlerschwankungen erklärt werden (s. Tab. 1). Unter intraindividuellem Bezugsnorm, wie sie durch die entsprechenden Effektstärkemaße abgebildet wird, stellt sich der relative Leistungsgewinn in jeder Kohorte noch etwas prägnanter dar: Gemessen an der Streuung der jeweiligen Rechtschreibwerte vor Maßnahmenbeginn liegt die mittlere Steigerungsrate deutlich über zwei Standardabweichungen (s. Tab. 1).

Bei alledem unterscheiden sich die zwei Kohorten leistungsmäßig weder vor noch nach der Maßnahme bedeutsam voneinander. Entsprechend vorgenommene t-Tests können keine signifikanten Unterschiede im Vortest ($t = 0.377$, $p = .708$), im Nachttest ($t = 0.249$, $p = .804$) und in den Vor-Nachttest-Differenzen ($t = 0.465$, $p = .644$) belegen – das heißt, beide Kohorten haben die Förderung mit vergleich-

baren Rechtschreibleistungen begonnen und mit vergleichbaren Leistungssteigerungen abgeschlossen (s. Abb. 3).

Tab. 1: Rechtschreib(test)leistungen von zwei Schülerkohorten im Vorher-Nachher-Vergleich: inferenzstatistische Prüfung von Förderungseffekten auf der Basis von T-Werten (AM = Arithmetisches Mittel, s = Standardabweichung, ES = Effektstärke)

Kohorte 1 (1999/2000)

5 Mädchen, 26 Jungen: Klassen 3 (n = 10), 4 (n = 7), 5 (n = 10) und 6 (n = 4)
durchschnittliche Förderungsdauer: 80 Stunden (im Median)

Prätest		Posttest		Differenz		
AM	s	AM	s	AM	s	
35	4.8	50	6.5	+15	6.4	t = 13.269 p = .000
						Prä-Posttest-Korrelation: r = .39, p = .029
						ES = 2.34

Kohorte 2 (2000/2001)

9 Mädchen, 17 Jungen: Klassen 3 (n = 7), 4 (n = 4), 5 (n = 12) und 7 (n = 3)
durchschnittliche Förderungsdauer: 82 Stunden (im Median)

Prätest		Posttest		Differenz		
AM	s	AM	s	AM	s	
34	6.6	51	4.2	+17	8.2	t = 10.347 p = .000
						Prä-Posttest-Korrelation: r = .11, p = .577
						ES = 2.07

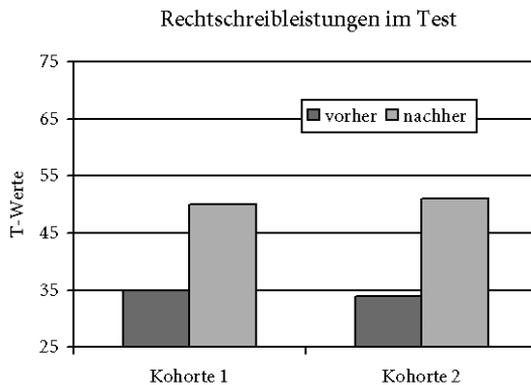


Abb. 3: Rechtschreib(test)leistungen beider Schülerkohorten vor und nach der Förderung: Veränderungen im Überblick

Allerdings geben die Streuungen der in den Kohorten erreichten Leistungsgewinne auch zu erkennen, dass nicht alle Schüler gleichermaßen von der Maßnahme profitiert haben. Bei näherer Betrachtung der jeweiligen Einzelfalldaten finden sich in jeder Kohorte einige Schüler, deren Leistungen sich um weniger als zehn T-Wert-

Punkte haben verbessern lassen. Dabei handelt es sich zumeist um Kinder und Jugendliche mit verhältnismäßig günstigen Ausgangsleistungen vor Maßnahmenbeginn, was die Vermutung nahe legen könnte, dass eine besondere außerschulische Förderung in diesen Fällen augenscheinlich gar nicht nötig gewesen sein mag. Trotz ihrer annähernd durchschnittlichen Rechtschreibkompetenz zeigten diese Schüler jedoch vor Maßnahmenbeginn im Klassendiktat anhaltend schwache Ergebnisse (mit bis zu 20 Wortfehlern). Derartige Kompetenz-Performanz-Diskrepanzen ließen sich wesentlich auf massive prüfungsängstliche Lernblockierungen und unzulängliche Übungspraktiken zurückführen. Durch die Förderung scheint es unterdessen weitgehend gelungen, die kognitiv-motivationalen und lernstrategischen Voraussetzungen dieser Schüler für eine kompetentere Bewältigung von Klassendiktaten so zu verbessern, dass sie ihre individuellen Fehlerbelastungen im Klassendiktat nach der Maßnahme allesamt merklich reduzieren konnten. In ihren abschließenden Testergebnissen spiegelt sich diese Entwicklung dagegen zwangsläufig nur begrenzt wider.

6 Diskussion

Die praxisbegleitende Kontrolle von zwei verschiedenen Kohorten rechtschreibschwacher Kinder und Jugendlicher, deren Förderung über einen längeren Zeitraum durch den systematischen Einsatz von visualisierten Lösungsalgorithmen und verbalen Selbstinstruktionen erfolgt ist, hat durchweg bedeutsame Leistungsfortschritte nachweisen können. Unter interindividueller Bezugsnorm haben sich die vor Maßnahmenbeginn überwiegend unterdurchschnittlichen Rechtschreib(test)leistungen auf ein nominell durchschnittliches Kompetenzniveau steigern lassen, wobei die Entwicklung zwischen den Kohorten vergleichbar erscheint. Unter intraindividuel-ler Bezugsnorm, das belegen die einschlägig berechneten Effektstärkemaße, stellen sich die erreichten Leistungsverbesserungen auch als praktisch sehr bedeutsam dar. Die auffallend hohen Effektstärken dürften nicht zuletzt durch die relativ geringen Streuungen in den aufgetretenen Vorher-Nachher-Differenzen der Testwerte zustande gekommen sein. Dieser Umstand verdeutlicht aber auch, dass die Förderung der in sich recht heterogenen Kohorten ein ausreichendes Maß an Individualisierung und Passung realisiert haben muss (Borchert 1996) – und dass dazu unter anderem die fallweise unterschiedliche Förderungsdauer beigetragen haben mag. Insgesamt bestätigen diese ersten praxisbegleitenden Analysen die empirische Befundlage zur Wirksamkeit gezielt regel- und strategieorientierter Rechtschreibtrainings überhaupt (Lechner 1985; Mannhaupt 1992; Scheerer-Neumann 1988; Schulte-Körne et al. 1998). Zugleich belegen sie vorläufig die beachtliche Effektivität einer längerfristigen Förderung orthographischer Schülerkompetenzen mittels visualisierter Lösungsalgorithmen und verbaler Selbstinstruktionen.

Diese Ergebnisse gilt es durch entsprechende Folgeanalysen weiterer Kohorten zunächst einmal unbedingt zu replizieren. Zur genaueren Klärung individuell unterschiedlicher Leistungsentwicklungen sollten dabei auch mögliche differenzielle Einflüsse der verwendeten Lern- und Übungsmaterialien, einzelner Fehlerbereiche

sowie kritischer Schülermerkmale eingehend untersucht werden – etwa im Hinblick auf bestimmte kognitiv-motivationale Leistungsblockierungen (Faber 2000, 2002c; Murray 1978) oder grundlegend lernerschwerende Aufmerksamkeits- und Verhaltensprobleme (Döpfner et al. 2000; Oerter 1999).

Eine forschungsmethodisch zureichende Abschätzung maßnahmenabhängiger, mithin auch konzeptspezifischer Förderungseffekte erfordert allerdings quasi-experimentelle Feldstudien, die geeignete Vergleichsdaten von unbetreuten oder alternativ geförderten Schülerkohorten einbeziehen und so umfassend kontrollierte Einzelfall- und Gruppenuntersuchungen gewährleisten können (Mannhaupt 1998). Deren Durchführung dürfte unter den gegebenen Praxisbedingungen indes weder sinnvoll noch machbar sein und muss gesonderten Analysen vorbehalten bleiben.

Literatur

- Birkel, P. (1994): Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für dritte und vierte Klassen WRT 3+. Göttingen: Hogrefe.
- Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Göttingen: Hogrefe.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Aufl. Hillsdale: Erlbaum.
- Döpfner, M.; Frölich, J.; Lehmkuhl, G. (2000): *Hyperkinetische Störungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Faber, G. (1991): Lehrerkompetenzen zur Entwicklung schülerzentrierter Arbeitsformen in der Rechtschreibförderung. In: Knopf, H. (Hg.): *Psychologie in der Lehrerbildung*. Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg: Wissenschaftsbereich Psychologie, S. 136-146.
- Faber, G. (2000): Rechtschreibängstliche Besorgtheits- und Aufgeregtheitskognitionen: Empirische Untersuchungsergebnisse zum subjektiven Kompetenz- und Bedrohungsleben rechtschreibschwacher Grundschulkindern. *Sonderpädagogik* 30: 191-201.
- Faber, G. (2001a): Visualisierte Lösungsalgorithmen in der Arbeit mit rechtschreibschwachen Schulkindern: Ein Ansatz zum systematischen Aufbau orthographischer Regelkenntnisse und Handlungsstrategien. *Sonderpädagogik* 31: 108-117.
- Faber, G. (2001b): Materialien zur Förderung orthographischer Kompetenzen. Band 1: Visualisierte Lösungsalgorithmen und verbale Selbstinstruktionen im Lernbereich gk. Goslar: Brumby.
- Faber, G. (2002a): Materialien zur Förderung orthographischer Kompetenzen. Band 2: Visualisierte Lösungsalgorithmen und verbale Selbstinstruktionen im Lernbereich dt. Goslar: Brumby.
- Faber, G. (2002b): Materialien zur Förderung orthographischer Kompetenzen. Band 3: Visualisierte Lösungsalgorithmen und verbale Selbstinstruktionen im Lernbereich ie. Goslar: Brumby.
- Faber, G. (2002c): Diktatbezogene Erfolgs- und Misserfolgsattributionen: Empirische Untersuchungsergebnisse zum subjektiven Kompetenz- und Kontrollerleben rechtschreibschwacher Grundschulkindern. *Heilpädagogische Forschung* 28: 2-10.
- Faber, G. (2002d): Algorithmische und selbstinstruktive Lernhilfen in der Rechtschreibförderung. Konzept und Anwendung visueller Lösungspläne. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53: 194-198.
- Faber, G. (2003a): Materialien zur Förderung orthographischer Kompetenzen. Band 4: Visualisierte Lösungsalgorithmen und verbale Selbstinstruktionen im Lernbereich II. Goslar: Brumby.
- Faber, G. (2003b): Materialien aus der Arbeitsstelle für pädagogische Entwicklung und Förderung. Kopiervorlagen 3: Algorithmische Lösungspläne und Aufgabenformate. Goslar: Brumby.
- Galperin, P. J. (1967): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Hiebsch, H. (Hg.): *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*. Berlin: Akademie, S. 33-38.
- Grund, M.; Haug, G.; Naumann, C.L. (1994): DRT 4. Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. Weinheim: Beltz.

- Grund, M.; Haug, G.; Naumann, C.L. (1995): DRT 5. Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen. Weinheim: Beltz.
- Hager, W. (2000): Zur Wirksamkeit von Interventionsprogrammen: Allgemeine Kriterien der Wirksamkeit von Programmen in einzelnen Untersuchungen. In: Hager, W.; Patry, J.-L.; Brezing, H. (Hg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch. Bern: Huber, S. 153-168.
- Kornmann, R.; Winzer, U. (1996): Fehleranalytische Auswertung eines ungeübten Diktat-Textes unter förderungsorientierter Perspektive. Die neue Sonderschule 41: 457-464.
- Kossow, H.-J. (1979): Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Aufbau und Erprobung eines theoretisch begründeten Therapieprogramms. 6. Aufl. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lauth, G.W. (2001): Selbstkontrollverfahren, kognitives Modellieren und Selbstinstruktionstraining. In: Lauth, G.W.; Brack, U.B.; Linderkamp, F. (Hg.): Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Praxishandbuch. Weinheim: Beltz, S. 542-549.
- Lechner, A. (1985): Trainingsprogramm zur schulrelevanten Aufmerksamkeit im Unterrichtsfach Deutsch. Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät: unveröffentlichte Dissertation.
- Mannhaupt, G. (1992): Strategisches Lernen. Eine empirische Studie zur Ausbildung von Monitoring im frühen Schriftspracherwerb. Heidelberg: Asanger.
- Mannhaupt, G. (1998): Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Stand der empirischen Forschung. In: Beck, M. (Hg.): Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, S. 101-119.
- Mannhaupt, G. (1999): Strategische und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen für das Rechtschreiben. Kindheit und Entwicklung 8: 158-161.
- Matthes, G. (1994): Vermittlung positiver Lernerfahrungen bei extremen Rechtschreibschwierigkeiten. Heilpädagogische Forschung 20: 56-65.
- May, P. (1998a): Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose – mit und ohne Test: Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der HSP-Kategorien. In: Balhorn, H.; Barnitzky, H.; Büchner, I.; Speck-Hamdan, A. (Hg.): Schatzkiste 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule/Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 279-293.
- May, P. (1998b): HSP 5-9. Hamburger Schreibprobe für die Klassen 5 bis 9. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Murray, M.E. (1978): The relationship between personality adjustment and success in remedial programs for dyslexic children. Contemporary Educational Psychology 3: 330-339.
- Naumann, C.L. (1997): Chaosbegrenzung durch Lernwegweiser. Hilfen aus der Orthographiestruktur für das Rechtschreiblernen in und vor allem nach der Grundschule. In: Büchner, I. (Hg.): Lesen auch über die Grundschule hinaus/Theorie und Praxis der individuellen Zweisprachigkeit und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 78-99.
- Nock, H. (1990): Kognitionspsychologisch begründete Interventionen bei rechtschreibschwachen Schülern – eine vergleichende empirische Studie. Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft.
- Oerter, R. (1999): Lernbeeinträchtigung. In: Perleth, C.; Ziegler, A. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern: Huber, S. 133-146.
- Rieder, O. (1984): Rechtschreibtest für 6. und 7. Klassen RST 6-7. Weinheim: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G. (1979): Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Überblick über Themen, Methoden und Ergebnisse. Bochum: Kamp.
- Scheerer-Neumann, G. (1988): Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schulte-Körne, G.; Deimel, W.; Remschmidt, H. (1998): Das Marburger Eltern-Kind-Rechtschreibtraining – Verlaufsuntersuchung nach zwei Jahren. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 26: 167-173.

- Schulte-Körne, G.; Mathwig, F. (2001): Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum: Winkler.
- Tacke, G.; Völker, R.; Lohmüller, R. (2001): Die Hamburger Schreibprobe: Probleme mit einem neuen Rechtschreibtest. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 48: 135-145.
- Walter, J. (1996): Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. *Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und mediendidaktische Anregungen auf der Basis empirischer Forschungsmethoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Warnke, A. (1999): Sozialrechtliche Hilfen für Schüler mit Lese-Rechtschreibstörung. *Kindheit und Entwicklung* 8: 167-170.

Korrespondenzadresse: Dipl.-Päd. Günter Faber, Schielenstraße 7, 38640 Goslar,
E-Mail: gunfab@t-online.de