Die Legasthenie - Ein Schulisches Lernproblem

Autor(en): **Schmid, Markus**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun**

Band (Jahr): **46 (1986-1987)**

Heft 4

PDF erstellt am: **04.06.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-356834

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Die Legasthenie – Ein schulisches Lernproblem

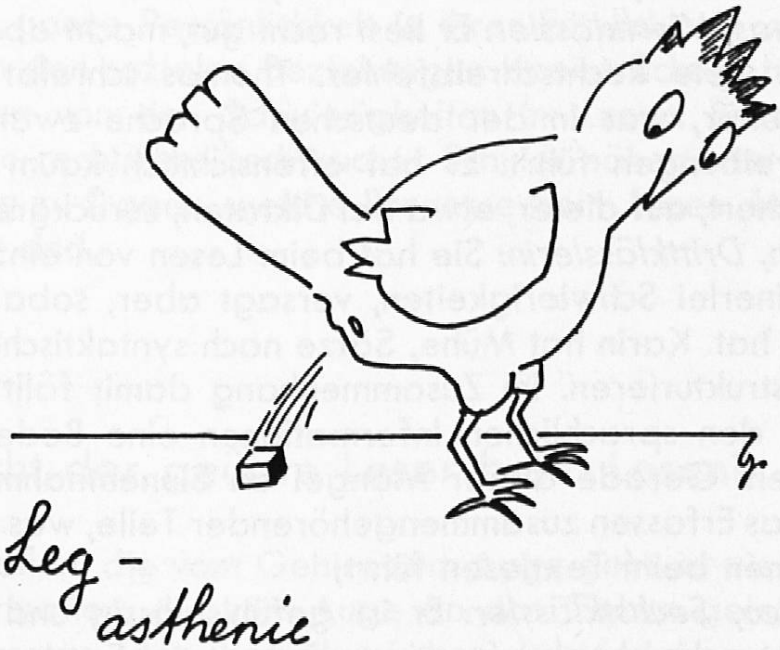
Markus Schmid, Schulpsychologe, Chur

Das Wort ist unschuldig

Die grosse Auseinandersetzung Mitte der siebziger Jahre um die Frage, ob es denn so etwas wie die «Legasthenie» überhaupt gebe, ist heute verebbt. Die Praxis hat all jene überholt, die nicht wahrhaben wollten, dass es Schüler gibt, die grosse Mühe mit dem Lesen und Schreiben bekunden.

Wenn dieses Phänomen auch nicht mehr grundsätzlich bestritten wird, so ist doch immer noch eine gewisse Verwirrung über das Wort, welches das Phänomen benennt, zurückgeblieben. Sollen wir von der «Legasthenie» oder von der «Lese-Rechtschreibschwäche» reden?

Die «Leg-asthenie», das bei vielen so verpönte Wort (weil es ein medizinischer Begriff ist), heisst eigentlich nichts anderes als «Leseschwäche». Das wäre soweit ein brauchbarer sprachlicher Zugriff für das Phänomen.



Wir werden aber im folgenden die andere Bezeichnung, «Lese-Rechtschreibschwäche» oder «Lese-Rechtschreibschwierigkeiten» («LRS») benutzen, weil sie unmittelbar ausdrückt, was gemeint ist.

Die Lese-Rechtschreibschwäche hat viele Gesichter

Über die von der «LRS» betroffenen Kinder kann allgemein nur soviel gesagt werden:
Sie haben alle aussergewöhnliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens, während um sie herum andere Kinder bei den gleichen Bedingungen keine oder viel weniger Probleme damit haben.
Das ist dann aber bereits alles, was generell ausgesagt werden kann. Die manchmal noch vertretene Ansicht, Buchstabenumstellungen (d/b, ei/ie) seien das allgemeine und kennzeichnende Merkmal der Legasthenie, ist in dieser Form nicht mehr haltbar.
Die «Lese-Rechtschreibschwäche» zeigt sich in den Klassenzimmern in ganz unterschiedlicher Weise.

Betroffen ist zum Beispiel
Seraina, Zweitklässlerin: Sie schreibt am Ende der 2. Klasse auch einfache Wörter nicht richtig. Beim Lesen fügt sie Buchstaben an Buchstaben, sie hat mit der Verbindung der Laute grösste Mühe. Im mündlichen Unterricht ist sie aktiv mit guten Beiträgen beteiligt, in ihrer Ausdrucksweise wird aber ein leichter Rückstand in der allgemeinen Sprachentwicklung deutlich. Zudem ist Seraina in gewissen Bewegungsfunktionen, vor allem bei graphomotorischen Abläufen, noch recht unsicher;
oder *Thomas, Viertklässler:* Er liest recht gut, macht aber ausserordentlich viele Rechtschreibfehler. Thomas schreibt ganz nach dem Gehör, was in der deutschen Sprache zwangsläufig zu Fehlschreibungen führt. Er hat offensichtlich kaum Wortbilder gespeichert, auf die er, etwa bei Diktaten, zurückgreifen könnte;
oder *Karin, Drittklässlerin:* Sie hat beim Lesen von einzelnen Wörtern keinerlei Schwierigkeiten, versagt aber, sobald sie Texte vor sich hat. Karin hat Mühe, Sätze nach syntaktischen Merkmalen zu strukturieren. Im Zusammenhang damit fällt es ihr auch schwer, den sprachlichen Informationen eine Bedeutung zuzuschreiben. Gerade dieser Mangel an Sinnentnahme erschwert Karin das Erfassen zusammengehörender Teile, was dann zu den Problemen beim Textlesen führt;
oder *Marco, Sechstklässler:* Er ist gefühlsmässig und intellektuell blockiert, sobald er konfrontiert wird mit der Forderung, zu lesen oder zu schreiben. Andauernde Misserfolge in den Diktaten haben dazu geführt, dass Marco schon gar nicht mehr damit rechnet, einmal etwas besser abzuschneiden in einer schriftlichen Arbeit. Die so entstandene negative Erwartungshaltung hat sich

gegen Ende der 5. Klasse auch immer mehr in anderen Leistungsbereichen, z.B. beim Rechnen, zum Nachteil Marcos ausgewirkt. In seinem Selbstvertrauen angeschlagen, haben die Schulprobleme auch Marcos Beziehungen daheim, vor allem die zu seinem Vater, stark belastet;

oder *Jürg in einer Schreiner-Anlehre:* Jürg hat eine gestörte Schullaufbahn hinter sich. Nach zweimaliger Repetition hat er in gewissen Bereichen auch Minimalziele der Bildung nicht erreichen können. Zuletzt hat er einfache Texte mühsam erlesen müssen und entsprechend kaum ein Wort richtig schreiben können.

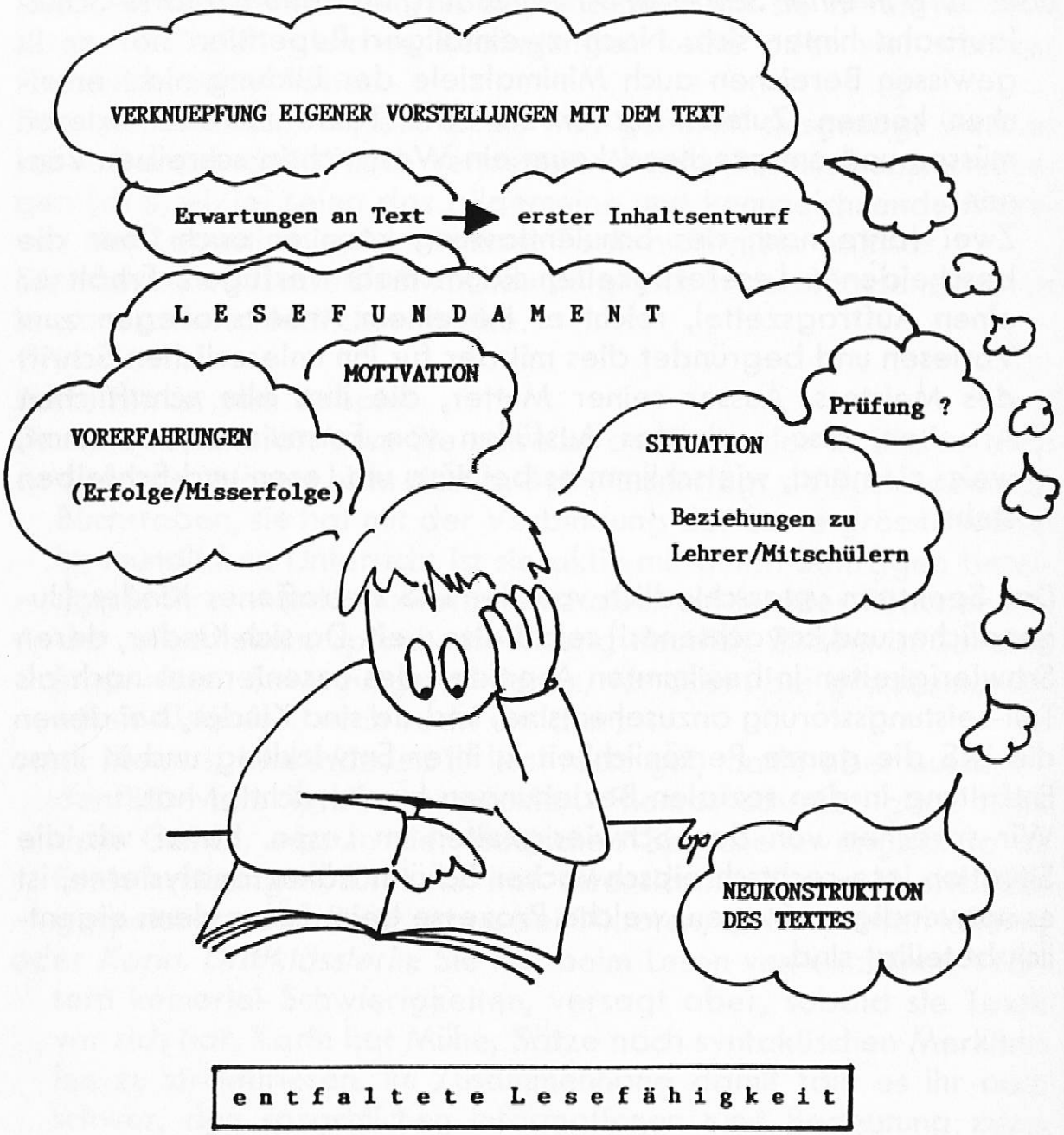
Zwei Jahre nach der Schulentlassung kann er auch über die bescheidenen Lesefertigkeiten kaum mehr verfügen. Erhält er einen Auftragszettel, reicht er ihn einem Arbeitskollegen zum Vorlesen und begründet dies mit der für ihn unleserlichen Schrift des Meisters. Ausser seiner Mutter, die ihm alle schriftlichen Arbeiten, also auch das Ausfüllen von Formularen, abnimmt, weiss niemand, wie schlimm es bei Jürg um Lesen und Schreiben steht.

Das Spektrum unterschiedlich von der LRS betroffener Kinder (Jugendlicher und Erwachsener!) reicht also weit. Da sich Kinder, deren Schwierigkeiten in bestimmten Aspekten des Lesenlernens noch als Teil-Leistungsstörung anzusehen sind, und da sind Kinder, bei denen die LRS die ganze Persönlichkeit in ihrer Entwicklung und in ihrer Entfaltung in den sozialen Beziehungen beeinträchtigt hat.
Wir sprechen von den Schwierigkeiten im Lesen. Bevor wir die Situation lese-rechtschreibschwacher Schüler näher analysieren, ist es notwendig zu fragen, welche Prozesse beim Lesen denn eigentlich beteiligt sind.

Was macht der geübte Leser beim Lesen?

«Die Information, die vom Gehirn zum Auge geht, ist viel wichtiger als die Information, die vom Auge an das Gehirn geleitet wird.» Diese Auffassung des amerikanischen Leseforschers Fitzgerald Smith scheint unsere normale Erfahrung auf den Kopf zu stellen. Er sagt damit ja, dass unsere Erfahrungen, unser Denken, unsere Einstellungen und Gefühle das Lesen ganz entscheidend steuern, mehr als es der Text selber tut.

Ich möchte zeigen, dass diese Auffassung nicht nur theoretisch faszinierend, sondern gerade auch bei der Erfassung der Lese-Rechtschreibschwäche hilfreich ist.



Stellen Sie sich also bitte einen Schüler Ihrer Klasse beim Lesen eines gerade aktuellen Textes vor (s. Abb. 2). Bestimmt drängt sich in Ihrer Vorstellung zuerst der Schüler als *Persönlichkeit* vor, mit seinen Fähigkeiten allgemein, in dieser Situation besonders mit seinen *Lesefähigkeiten.*

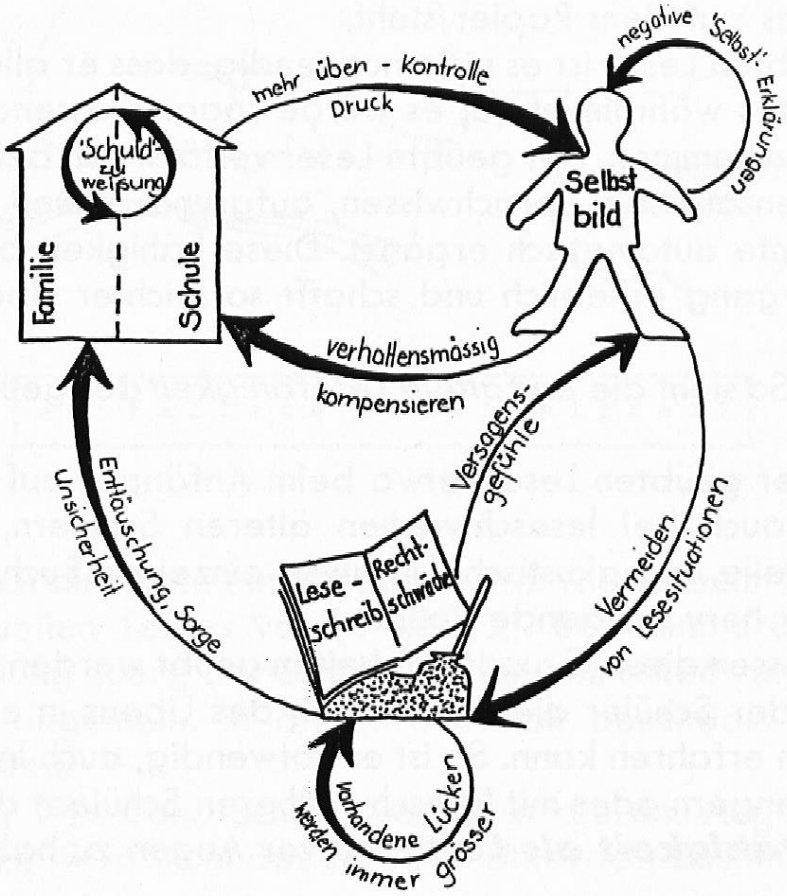
Schauen wir, was beim Schüler selber in diesem Augenblick geschieht. Bei ihm wird wohl das Lesen im Unterricht bestimmte *Vorer-*

fahrungen wachrufen. Bisherige Erfolgs- oder auch Misserfolgserlebnisse bilden gefühlsmässig den Boden für die Motivation, lesen zu wollen oder aber dem Lesen möglichst auszuweichen.
Dann spielt eine wichtige Rolle, wer gerade im Klassenzimmer anwesend ist, mit welcher Absicht gerade gelesen wird (z.B. Prüfung oder nicht), welche «Atmosphäre» im Raum bestimmend ist, kurz, wie die *Situation* beschaffen ist.
Diese bis jetzt genannten Bedingungen sind gleichsam das Lernfundament, auf dem nun das Lesen (der Leseprozess) im eigentlichen Sinne aufbaut.
Der Schüler hat einen bestimmten Text vor sich. Bevor er zu lesen beginnt, macht er für sich einen *ersten Inhaltsentwurf.* Das ist möglich, weil die Textsorte (Kurzgeschichte, Sachtext, Comic, usw.) und ebenso der Titel und andere Textmerkmale (Bebilderung, Druck) gewisse *Erwartungen* über den Inhalt hervorrufen. Dieser «Entwurf» erleichtert dem Schüler während des nachfolgenden Lesens die Sinnentnahme. Er wird nämlich fortwährend seinen «Entwurf» und das, was wirklich da steht, in Verbindung bringen. Daraus entsteht eine sehr aktive innere Lesebeteiligung.
Natürlich läuft dieser Prozess sehr schnell und meistens auch unbewusst ab.
Aber immerhin lässt sich so verstehen, warum viele Leseforscher Lesen als eine ***«Neukonstruktion des Textes»*** auffassen – eben, weil das, was bereits im Kopf des Lesers ist, sich verbindet mit dem, was auf dem Papier steht.
Für den geübten Leser ist es nicht notwendig, dass er alle Einzelheiten des Textes wahrnimmt, ja, es würde sogar fliessendes, sinnbildendes Lesen hemmen. Der geübte Leser verlässt sich beim überfliegenden Lesen auf sein Sprachwissen, aufgrund dessen er überflogene Elemente automatisch ergänzt. Diese Fähigkeit beschleunigt den Lesevorgang erheblich und schafft so leichter Überblick und Verständnis.
Aber eben! So sieht die *entfaltete Lesefähigkeit* des geübten Lesers aus!
Beim weniger geübten Leser, etwa beim Anfänger auf der Unterstufe oder auch bei leseschwachen älteren Schülern, spielt die genaue visuelle und akustische Analyse einzelner Buchstaben und Wörter eine hervorragende Rolle.
Natürlich müssen diese Grundfähigkeiten geübt werden. Wichtig ist aber, dass der Schüler die Nützlichkeit des Übens in einer echten Lesesituation erfahren kann. So ist es notwendig, auch in der Arbeit mit Leseanfängern oder mit leseschwächeren Schülern die ***entfaltete Lesefähigkeit als Leitidee*** vor Augen zu haben.

Das eben beschriebene Modell des Leseprozesses zeigt uns deutlich, wie viele Risiken beim Erlernen des Lesens und Schreibens bestehen. Leserechtschreibschwache Kinder sind meistens auf verschiedenen Ebenen in der Entfaltung eingeschränkt. Im nachfolgenden Kapitel wird darum die Situation des betroffenen Kindes möglichst umfassend betrachtet.

Die LRS ganzheitlich betrachtet

Aus den Ausführungen über den Leseprozess ist bereits hervorgegangen, dass der leserechtschreibschwache Schüler ja nicht nur in seiner Lesefähigkeit beeinträchtigt ist. Das mehr oder weniger ausgeprägte Versagen hat ebenso Auswirkungen auf das Bild, das sich der Schüler von sich und seinen Fähigkeiten macht, und es wirkt sich meistens auch in den Beziehungen des Kindes zu seinen wichtigen Bezugspersonen aus.
Betrachten wir die Situation eines betroffenen Kindes näher, entdecken wir, dass verschiedene Aspekte einander gegenseitig beeinflussen. Vor uns entsteht das ***Bild eines Gefüges von Wirkungen, das in seiner Gesamtheit die LRS kennzeichnet.*** Schematisch kann dieses Wirkungsgefüge folgendermassen dargestellt werden:



- Ein von der LRS betroffener Schüler nimmt meistens schon bald nach Beginn seiner Schullaufbahn wahr, dass er im Vergleich mit seinen Klassenkameraden Mühe hat beim Erlernen des Lesens und Schreibens. Er stellt fest, dass die andern Kinder dasselbe besser können. Ihm ist verschlossen, was der Grund für sein Versagen ist. Er schreibt sich aber selbst diesen Defekt zu, Schreiben und Lesen nicht richtig lernen zu können. Er erlebt sich selber als Versager. Das ist die eine Wirkung, im Schema gekennzeichnet als «Versagensgefühle».

- Auf diese Weise kann der Schüler die Erwartungen seiner Bezugspersonen kaum erfüllen. Der Pfeil in Richtung des Elternhauses und der Schule zeigt denn auch die Wirkungen, welche das Leistungsversagen bei den wichtigen Bezugspersonen hervorrufen kann. Die Reaktionen reichen von Gefühlen der Verunsicherung beim Lehrer, diesen Schüler nicht richtig gefördert zu haben, bis hin zur Enttäuschung der Eltern, dass ihr Kind nicht das leistet, wozu es eigentlich fähig wäre oder fähig sein müsste – wenn es nur wollte.

- In der Befürchtung, dass das Kind den Anschluss an die Klasse verliert, dass ihm – letztlich – die Chancen für die Zukunft verbaut sind, werden Eltern und Lehrer alles Mögliche unternehmen, damit die Schwierigkeiten überwunden werden können. Häufig wird die Lösung in verstärktem zusätzlichem Üben gesehen, verbunden mit mehr Kontrolle daheim und in der Schule.

Leider wirken sich diese pädagogischen Massnahmen in den allermeisten Fällen anders als erwünscht und beabsichtigt aus. Für das Kind sind die Forderungen und Massnahmen der Eltern und des Lehrers eigentlich die klarsten Hinweise dafür, dass die bereits erfolgte Selbstzuschreibung, einen Defekt zu haben, stimmt («Wenn es nicht so wäre, müsste ich ja nicht so viel zusätzlich üben!»). Damit verstärkt sich dann aber auch die bereits begonnene Unterhöhlung des Selbstvertrauens, des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten.

- Was nun beim Schüler geschieht, ist eine allgemeine menschliche Erfahrung. Auch wir Erwachsenen brauchen Erklärungen, um Versagensgefühle aushalten zu können. Erklärungen vor sich selbst und vor andern haben die Funktion, den mit dem Versagen verknüpften sozialen «Image-Verlust» aufzufangen oder gar rückgängig zu machen. Aus diesem Grund wird dann die Verantwortung für das Versagen möglichst irgendeinem Einfluss ausserhalb der eigenen Person zugeschrieben (zu schwere Diktate, störende Klassenkameraden, überfordernde Lehrer, usw.). Dramatischer in der Auswirkung für den leserechtschreibschwachen Schüler sind aber all jene Erklärungen, die eine Entwertung der eignen Person enthalten (Ich bin halt dumm, unkonzentriert). Diese Selbstzuschreibungen haben die unheimliche Eigenschaft, sich selbst zu erfüllen. Der Schüler wird jene Verhaltensweisen annehmen und entwickeln, die zu seiner Erklärung gehören.
  Natürlich führen solche Reaktionen eines Schülers zu einer negativen Verstärkung der bisher beschriebenen Prozesse.

- Das so in seinem Selbstbild beeinträchtigte Kind muss einen psychischen Ausgleich finden, muss versuchen, durch auffälliges Verhalten wieder Aufmerksamkeit und Anerkennung zu erhalten. Welche Verhaltensweisen das Kind dabei zeigt, hängt zusammen mit seinen bisherigen sozialen Lernerfahrungen.
  Was der Schüler auch immer tut, wird in den meisten Fällen nicht zur Lösung, sondern vielmehr zur Vertiefung der Probleme führen.

- Es ist leicht einsehbar, dass ein Schüler, der bei allen mit Lesen und Schreiben verbundenen Situationen bereits den nächsten Misserfolg erwartet, versuchen wird, solche Anforderungen zu vermeiden. Wenn es im Unterricht um Lesen oder Schreiben geht, wird er versuchen, sich zu verstecken, dies im übertragenen und buchstäblichen Sinne. Daheim wird er sich vor Hausaufgaben,

vor allem vor dem Üben der Diktate, drücken, was sehr häufig hohe Belastungen in der Eltern-Kind-Beziehung mit sich bringt.

- Die eben beschriebenen Prozesse bleiben kaum ohne Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus. Offen zutage tretende oder verdeckt gehaltene gegenseitige Vorwürfe, zu wenig oder das Falsche getan zu haben, erzeugen ein spannungsreiches «Klima» das nicht ohne lernhemmende Wirkung beim Schüler bleibt.

So ist vor uns ein Gefüge von sich gegenseitig negativ verstärkenden Wirkungen entstanden.

Dieses Wirkungsgefüge, bestehend aus mehreren untereinander verknüpften Teufelskreisen, ist das Kennzeichen der LRS als Lernstörung.

Wenn wir annehmen können, dass die Lese-Rechtschreibschwäche nicht nur als ein Mangel an lese- und schreibtechnischen Fertigkeiten anzusehen ist, sondern als eine umfassende Störung, dann hat das auch Konsequenzen auf unsere Sicht der Ursachen.

⇒ Ursache der Lernstörung «LRS» kann dann nicht irgendein einzelnes Element, wie etwa eine Differenzierungsschwäche des Kindes, sein, sondern als «Verursachung» erweist sich so betrachtet das Ganze der verfahrenen Lernsituation selber.

Diese Überlegungen sind nicht nur von theoretischem Interesse. Unsere Sicht der LRS als Wirkungsgefüge hat nämlich bedeutsame Auswirkungen auf die Praxis, d.h. auf die Erfassung und die Behandlung des Problems.

Erfassung und Behandlung der LRS auf verschiedenen Ebenen

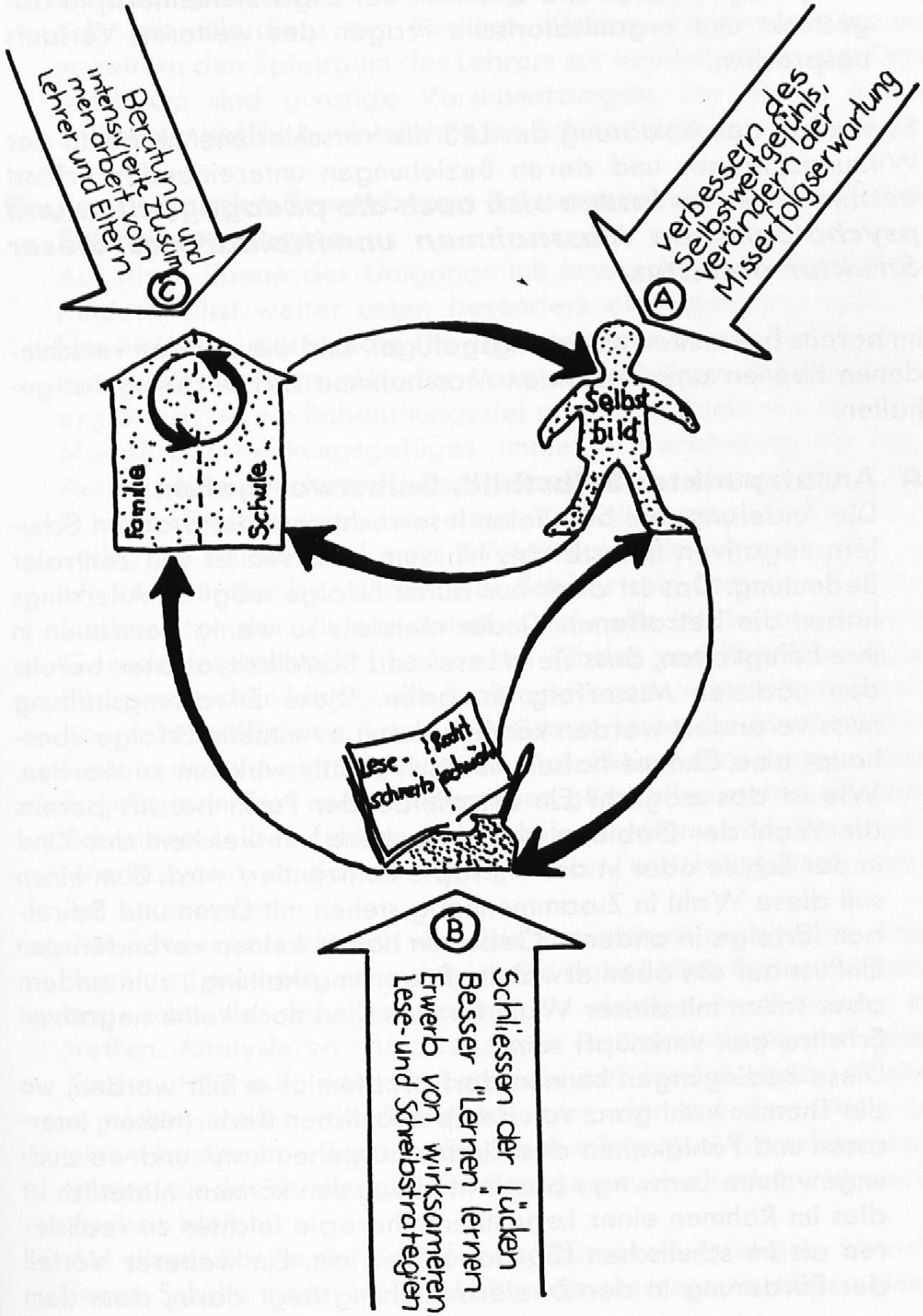
Der Schulpsychologe, der die LRS auf die eben skizzierte Weise begreift, wird bei der Abklärung eines betroffenen Kindes die verschiedenen Aspekte des ganzen Gefüges berücksichtigen.
Die Abklärung verläuft in der Regel in folgenden Schritten:

a) In einem **«Erstgespräch»,** zu dem der Schulberater all jene Personen einlädt, welche etwas zur Lösung des Problems beitragen können (also Eltern und Lehrer zusammen), wird zuerst gemeinsam eine möglichst konkrete *Problembeschreibung* vorgenommen. Im weiteren Gesprächsverlauf wird geklärt, welche *Wirkungen* das Problem bei den einzelnen beteiligten Personen hervorgerufen hat und was bisher zur Behebung der Schwierigkeiten unternommen wurde.
Ziel dieses Gespräches ist es, möglichst präzise gemeinsame Vorstellungen über das weitere Vorgehen zu haben. Nur so können die Beteiligten auch ihren Teil der Verantwortung im Verlauf der Problembewältigung übernehmen.
Bereits in dieser, wie auch in allen späteren Phasen soll das Augenmerk nicht nur auf den problembeladenen Seiten der Situation liegen, sondern genauso und mit der Zeit immer verstärkter auf den positiven Möglichkeiten und Fähigkeiten, den Ressourcen also. Auf dem Boden der positiven Kräfte kann dann eigentlich Aufbauarbeit gemacht werden.

b) Wie beim Erstgespräch bereits abgesprochen, wird der Schulberater nun ***das Kind*** in seinem alltäglichen Rahmen im Klassennunterricht, nach Möglichkeit während einer Sprachlektion, ***zu erfassen versuchen.*** Dabei kann er sich natürlich nicht viel mehr als einen globalen Eindruck davon verschaffen, wie das Kind mit seinen Schwierigkeiten umgeht und welche Auswirkungen dadurch in den kommunikativen Beziehungen des Kindes in der Klasse allenfalls entstanden sind.
Wichtig ist der nachfolgende *Austausch der Beobachtungen* zwischen Lehrer und Schulberater. Daraus können sich neue Perspektiven für den Umgang mit dem Schüler im Unterricht ergeben.

c) In der **Einzelarbeit mit dem Kind** will der Schulberater u.a. den spezifischen Lernprozessen beim Lesen und Schreiben nachspüren. Er möchte näher in Erfahrung bringen, auf welche Weise das Kind geschriebene und gesprochene Sprache wahrnimmt und geistig verarbeitet.
Ziel der Einzelarbeit ist es, möglichst genaue Vorstellungen über vorhandene und nicht oder wenig entwickelte Lernfähigkeiten des Kindes zu gewinnen. Diese Einsichten in die Lernprozesse sind dann die Grundlage für die praxisbezogene Beratung des Lehrers, der Eltern und der Legastheniethérapeutin oder des Legastheniethérapeuten.

d) In einer zweiten Zusammenkunft der Beteiligten werden die **Ergebnisse** der verschiedenen Abklärungen **zusammengetragen** und zu einem möglichst ganzheitlichen Bild der verschiedenen Komponenten der LRS dieses betroffenen Kindes zusammengefügt.



Meistens wird bei dieser Besprechung bereits der oder die Legastheniet herapeut/in teilnehmen, welche(r) in der Folge das Kind während ein bis zwei Jahren zweimal wöchentlich zusätzlich unterstützen wird.
Bei diesem Gespräch werden gegenseitige Erwartungen geklärt, Möglichkeiten und Grenzen der Legastheniet herapie abgesteckt und organisatorische Fragen des weiteren Verlaufs besprochen.

So wie bei der Abklärung der LRS die verschiedenen Aspekte des Wirkungsgefüges und deren Beziehungen untereinander erfasst werden sollen, ***so lassen sich auch die pädagogischen und psychologischen Massnahmen unmittelbar aus dieser Struktur ableiten.***

Im bereits bekannten «Wirkungsgefüge» sind die auf den verschiedenen Ebenen anzusetzenden Massnahmen stichwortartig festgehalten.

A Ansatzpunkte: Selbstbild, Selbstwertgefühl

Die Änderung des bei vielen lese-rechtschreibschwachen Schülern negativen Selbstbildes hin zum positiven ist von zentraler Bedeutung. Das ist aber nur durch Erfolge möglich. Allerdings haben die betroffenen Kinder meistens so wenig Vertrauen in ihre Fähigkeiten, dass sie in Lese- und Schreibsituationen bereits den nächsten Misserfolg erwarten. Diese Erwartungshaltung muss verändert werden können, damit eventuelle Erfolge überhaupt eine Chance haben, seelisch positiv wirksam zu werden. Wie ist das möglich? Ein entscheidender Punkt betrifft bereits die Wahl des Gebietes und Vorgehens, mit welchem das Kind in der Schule oder in der Therapie konfrontiert wird. Zum einen soll diese Wahl in Zusammenhang stehen mit Lesen und Schreiben (Erfolge in anderen Gebieten haben keinen verändernden Einfluss auf die oben erwähnte Erwartungshaltung), zum andern aber sollen mit dieser Wahl für das Kind noch keine negativen Erfahrungen verknüpft sein.
Diese Bedingungen können dort problemlos erfüllt werden, wo die Themenwahl ganz von den persönlichen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten des Kindes ausgehen kann und wo auch ungewohnte Lernwege beschritten werden können. Natürlich ist dies im Rahmen einer Legastheniet herapie leichter zu realisieren als im schulischen (Sprach-)Unterricht. Ein weiterer Vorteil der Förderung in der Zweierbeziehung liegt darin, dass dem

Kind auch kleine Erfolge unmittelbar verstärkt werden können, verbal oder durch körpersprachliche Zuwendung. Auf diese Weise erfährt es seine Erfolge als das Ergebnis eignen Wissens und Könnens, was zunehmend Vertrauen in die eignen Fähigkeiten und damit ein besseres Selbstbild schafft.
Die eben gemachte Einschränkung der Möglichkeiten im Unterricht gilt allerdings nur bedingt. Kleiner werdende Klassen erweitern den Spielraum des Lehrers zur Individualisierung. Das wiederum sind günstige Voraussetzungen, um die in ihrem Selbstwertgefühl beeinträchtigten Schüler stützen zu können.

B Ansatzpunkt: Erwerb von besseren Lern-, Lese- und Schreibstrategien

Auf diese Ebene des Umgangs mit leserechtschreibschwachen Kindern wird weiter unten besonders eingegangen, weshalb hier einige grundsätzliche Hinweise genügen sollen. Die Verbesserung des Lernens, d.h. der dazu notwendigen «Strategien», ergibt sich als ein Behandlungsziel ebenfalls direkt aus unserem Modell des Wirkungsgefüges. Immer in Verbindung mit dem Aufbau eines positiven Selbstbildes, geht es darum, dass der Schüler Lernstrategien (und neue Verhaltensmöglichkeiten) erwirbt, die bald einmal erste Erfolge ermöglichen sollen. Das ist oft schon erreichbar, indem der Schüler sein Lernen, z.B. beim Vorbereiten der Diktate daheim, auf neue Weise organisiert. Gerade leserechtschreibschwache Kinder und ihre besorgten Eltern versuchen häufig, die Probleme immer wieder auf dieselbe, meist ineffiziente Art und Weise zu lösen. So werden etwa Diktate daheim einfach ein paar Mal diktiert ohne vorher einen Zugang zum Text und den Begriffen geschaffen zu haben. Beim Schreiben selber fehlen dem Schüler meistens die «geistigen Werkzeuge», um sich die richtige Wort- und Textgestalt innerlich vorzustellen.
Der Schüler versucht sich vielleicht krampfhaft an irgendwelche Regeln zu erinnern, verunsichert sich dabei aber mehr und mehr angesichts der Schwierigkeiten, die richtige Entscheidung zu treffen. Analysieren wir das Lernen leserechtschreibschwacher Kinder, fällt auf, dass sie Lernziele auf ähnlich rigide Weise erreichen wollen wie der Autofahrer, der auf dem Weg zu einem bestimmten Punkt in der Stadt mit grosser Zuverlässigkeit immer wieder in die gleiche Sackgasse einmündet und darin stecken bleibt.
Auf dieser Ebene der Behandlung müssen wir also dem betroffenen Schüler neue Möglichkeiten des Lernens im allgemeinen

(das «Lernen» lernen) und im besonderen (Lese- und Schreibstrategien) vermitteln.

C Ansatzpunkt: Lehrer- und Elternberatung

Eltern und Lehrer sind selber einbezogen in das Netz von Wechselwirkungen. Was sich beim Kind ereignet, hat Wirkungen bei den Bezugspersonen, führt zu bestimmten erzieherischen und schulischen Reaktionen, die ihrerseits lernunterstützend oder -hemmend Einfluss haben. Die Kreisförmigkeit dieser Prozesse vor Augen, wird klar, dass Eltern und Lehrer ganz in die Behandlung der LRS involviert sind, ja eigentlich eine hervorragende Bedeutung im Umgang mit dem betroffenen Kind einnehmen. Eine kleine Bemerkung der Eltern kann das Ergebnis einer guten Therapiestunde als Erfolgserlebnis verfestigen oder auch – im negativen Fall – zunichte machen.

Hier kann die Erziehungsberatung die Eltern durch den Schulberater auf eingefahrene erzieherische Muster aufmerksam machen und mithelfen, ein lernunterstützendes Klima daheim zu schaffen.

Dem Lehrer soll die Beratung durch den Schulberater Möglichkeiten zur Erweiterung seines Repertoires im Umgang mit dem betroffenen Schüler eröffnen.

Genauso wichtig wie die Einzelberatung von Eltern und Lehrern ist aber die Intensivierung, allenfalls Neubelebung, der Zusammenarbeit dieser Bezugspersonen. Der Schulberater kann hier als vermittelnde Kraft Gespräche in die Wege leiten und führen. Ziel aller Aktivitäten des Schulberaters muss es sein, sich dann zurückzuziehen, wenn Eigeninitiative und Selbsthilfe spielen.

Zwei Arbeitsplätze im Kopf

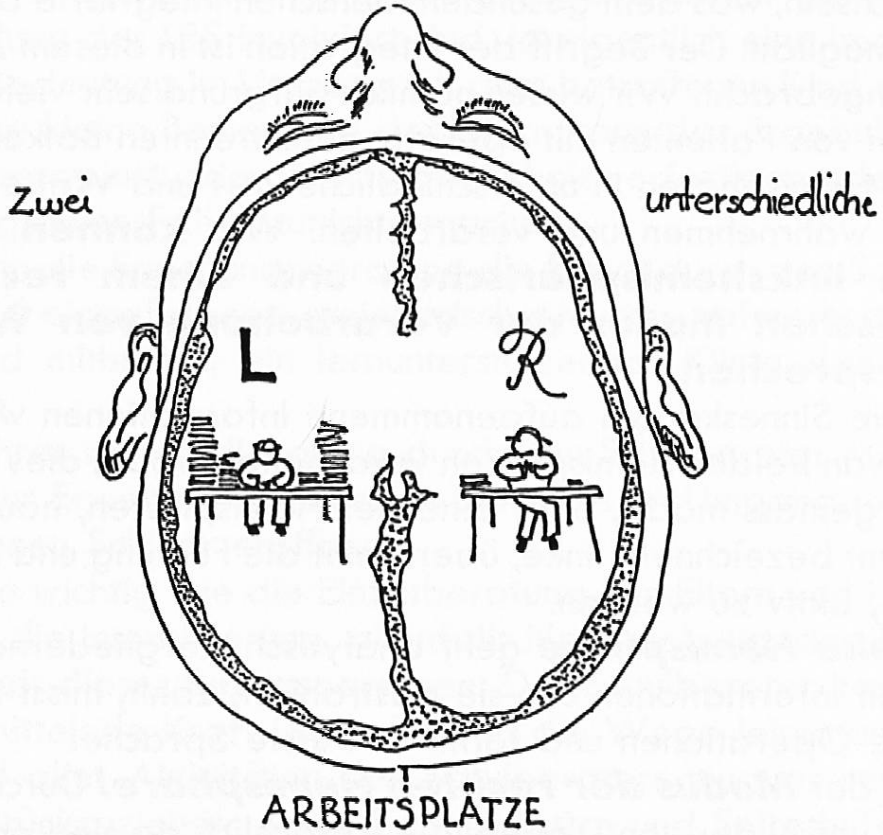
Nachdem wir bisher den Blick auf die LRS als Ganzes gerichtet haben, grenzen wir im folgenden unser Thema auf das ein, was beim Lesen und Schreiben im Kopf des Schülers passiert.

Was geschieht geistig mit sprachlichen Informationen? Welche «hirnorganischen Instanzen» sind beim Lernenden für Aufnahme und Verarbeitung geschriebener und gehörter Sprache zuständig?

Die ***Hirnforschung der letzten 20 Jahre*** hat uns mit ihren erstaunlichen Ergebnissen über die Denk- und Arbeitsweisen der

beiden Grosshirnhälften in der Beantwortung der oben gestellten Fragen ein grosses Stück weiter gebracht.
Hier möchte ich auf die wichtigsten Ergebnisse eingehen, weil daraus sehr wirkungsvolle pädagogische Hilfen an Kinder mit Lernschwierigkeiten ableitbar sind.
Unter unserer Schädeldecke befindet sich das Grosshirn, unterteilt in eine linke und eine rechte Hemisphäre. Die beiden Teile sind durch einen Nervenstrang, den «Balken», miteinander verbunden. Ungezählte Impulse können so blitzschnell zwischen den Hemisphären wechseln, was dem gesunden Menschen integrierte Denkleistungen ermöglicht. Der Begriff der Integration ist in diesem Zusammenhang angebracht. Wir wissen nämlich aufgrund sehr vieler Untersuchungen von Patienten mit operativ durchtrennten Balken, dass die beiden Hemisphären in unterschiedlicher Art und Weise Sinneseindrücke wahrnehmen und verarbeiten. **Wir können also von einem linkshemisphärischen und einem rechtshemisphärischen Modus der Verarbeitung von Wahrnehmung sprechen.**
Über die Sinneskanäle aufgenommene Informationen werden entweder von beiden Hemisphären verarbeitet, wobei dies jede ihrem Modus gemäss macht, oder eine der Hemisphären, häufig die als dominant bezeichnete linke, übernimmt die Führung und hindert die andere, aktiv zu werden.
Die linke Hemisphäre geht analytisch, zergliedernd und ordnend mit Informationen um, sie abstrahiert, zählt, misst Zeit, macht logische Operationen und formt bewusste Sprache.
Anders der ***Modus der rechten Hemisphäre!*** Durch ihn schaffen wir uns Bilder von Dingen, die tatsächlich da sind oder die wir uns aus der Vergangenheit wieder in die Er-innerung rufen. Die rechte Hemisphäre ermöglicht uns, lebendige Vorstellungen zu kreieren von realen und phantasierten Objekten und Ereignissen. Dank der rechtshemisphärischen Erkenntnisweise können wir sehen, wie die Dinge im Raum existieren und wie sie sich zu einer Ganzheit zusammenfügen.
Die rechte Hemisphäre hilft auch dann weiter, wenn eine Sache zu komplex wird, um sie zu beschreiben. So zeichnen z.B. die meisten Menschen eine Spirale in die Luft, wenn sie eine Wendeltreppe beschreiben wollen. Gesten als symbolische Darstellungsmöglichkeiten für komplexe Sachverhältnisse entstammen dieser rechten Hirnhälfte.
Von Einstein ist bekannt, dass er sich zu neuen Ideen dadurch Zugang verschaffte, dass er sich intensiv vorstellte, was alles passieren würde, wenn . . . (er z.B. in einem Lift stünde, der unbefestigt

im Schacht abwärts fiele und er dabei ein Nastuch frei schweben liesse). Erst nach einer solchen stark erlebten Imagination habe er dann analytisch-logisch das Ereignis zu fassen versucht. Auf diesen Wechsel vom rechtshemisphärischen Zugang beim Lernen von etwas Neuem zum linkshemisphärischen Gliedern und Ordnen kommen wir im Zusammenhang mit Lesen und Schreiben wieder zurück.
Die zwei unterschiedlichen Erkenntnisweisen in unserem Kopf können verglichen werden mit zwei verschiedenen Arbeitsplätzen:



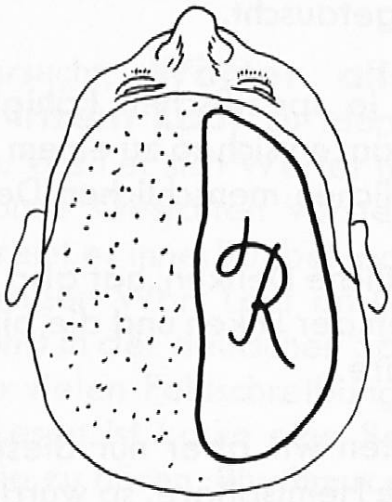
Arbeitsplatz **LINKS**	Arbeitsplatz *Rechts*
o kann in Worten denken, sprechen, schreiben	* *denkt in Bildern*
o analysiert Dinge	* *erstellt Analogien*
o geht linear vor	* *will den Überblick*
o Schritt-für-Schritt	* *geht ganzheitlich vor*
o kann rechnen und Folgerungen ziehen	* *handelt oft spontan und intuitiv*
o erstellt Regeln	* *kann alte Regeln sprengen, kreativ sein*
o ist für die zeitliche Planung zuständig	* *hilft bei der Raumorientierung*
o **ist permanent überlastet**	* *ist oft arbeitslos!*

Die verschiedenen Aufgaben der beiden Hirnhälften beim Lesen und Schreiben

Dass wir, wie die Darstellung «zwei unterschiedliche Arbeitsplätze» zeigen will, über zwei Domänen des Bewusstseins verfügen, ist in unzähligen Forschungsarbeiten der letzten Jahre belegt worden. (Wer sich näher dafür interessiert, beachte bitte die Literaturangaben am Schluss.)

Jede Hemisphäre nimmt die Welt auf ihre besondere Weise auf, verarbeitet die Informationen von aussen ganz spezifisch und hat auch ein je eigenes Bewusstsein darüber. Das gilt für die Wahrnehmung der Dinge und Ereignisse – das gilt auch für die Wahrnehmung der Sprache, so z.B. beim Lesen.

Gesetzt den Fall, ein Leser hätte nur seine *rechte Hirnhälfte* im Kopf!



Würde man ihm eine Reihe von Wörtern zum Lesen vorlegen (z. B. Buch, Zange, Ball spielen), so würde er die Wörter zwar aufnehmen, aber *nicht aussprechen können,* was er gelesen hätte.

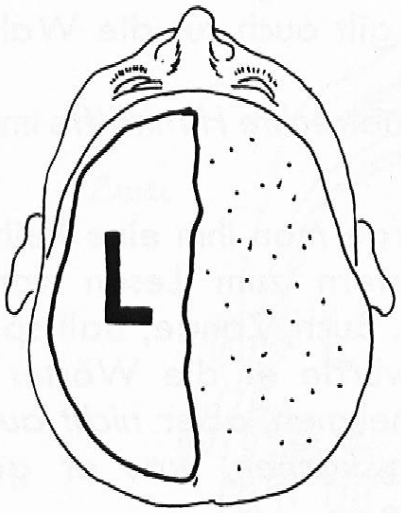
Liesse man ihn aber aus einer grösseren Zahl von Dingen oder Bildern jene herausnehmen, wofür er eben den Namen, die Bezeichnung gelesen hatte, so würde er – mit der linken Hand! – die richtige Wahl treffen.

Die rechte Hemisphäre verfügt also sehr wohl über ein Sprachwissen. Allerdings ist es ein «stilles Wissen», über das, was die Wörter beinhalten. Wörter sind hier *als Ganzheiten* repräsentiert. Sicher ist auch, dass hier die bildhaften Aspekte der Sprache und damit auch der Wörter selber bearbeitet und sehr wahrscheinlich auch gespeichert werden. Das merken wir spätestens dann, wenn sich jemand eines weniger vertrauten Begriffes zu erinnern versucht. An bestimmten Verhaltensweisen – (darüber handelt das nächste Kapitel) – sehen wir dann nämlich, dass der Betreffende zuerst einmal das *Wortbild* sucht, und das ist eine rechtshemisphärische Aktivität.

Die rechte Hirnhälfte ermöglicht uns also einen ganzheitlichen Zugang zur Sprache.

Sobald wir uns aber dessen, was wir wahrgenommen (gelesen)

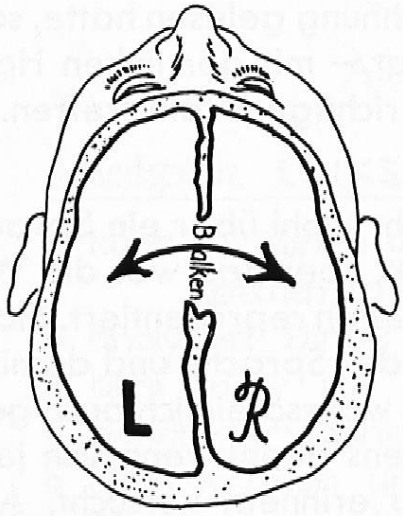
haben, bewusst werden wollen, bedürfen wir der Fähigkeiten der linken, der «vokalen» Hemisphäre.
Hier sitzen die beiden Sprachzentren (BROCA und WERNICKE). Hier kann Sprache in einzelne Elemente gegliedert werden, hier werden Details überhaupt erst registriert (z. B. Buchstaben, Wortbestandteile), kurz: hier ist die *Analyse der Sprache* möglich. Dabei ist die «BROCAsche Windung» für die Umwandlung von Gedanken in artikulierte Laute verantwortlich, währenddem das «WERNICKEsche Zentrum» die Fähigkeit zur Mitteilung sinnvoller Meinungen hat.



Das ist das intergrierte Gehirn des gesunden Menschen. Zwischen beiden Hemisphären werden laufend und in unvorstellbarer Geschwindigkeit Impulse ausgetauscht.

Die je spezifischen Fähigkeiten ergänzen sich so zu einem ganzheitlichen menschlichen Denken.

Die vollständige Sprache, das ganzheitliche Denken, hat also beide Teile nötig: die begrifflichen Fähigkeiten der linken und die bildhaften Denkweisen der rechten Hemisphäre.



Hätten wir aber nur diese eine linke Hemisphäre, so würden wir wohl einigermassen sinnvoll reden können. Der Schüler könnte einen Text lesen. Was aber fehlte, wäre weitgehend die gefühlsmässige Beteiligung, der Sprecher oder Leser hätte kaum Bilder, Vorstellungen in sich während des Sprechens. Seine Sprache würde an jene des Computers erinnern.

Der Leser ist imstande, aus Einzelteilen (den Buchstaben und Buchstabenverbindungen, den Wörtern) übergeordnete sinnvolle Ganzheiten zu kreieren und ebenso sich lesend auf Details zu konzentrieren (z. B. ein Fremdwort er-lesen, weil es nicht automatisch über die Lippen kommt).

DAS IST WOHL DAS ZIEL DES (LESE-)UNTERRICHTS, DEN SCHÜLER MIT ALLEN SEINEN FÄHIGKEITEN ANZUSPRECHEN.
Dazu muss er allerdings beide Hemisphären «angeschaltet» haben. Und das ist nun ein entscheidender Punkt!

> Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (oder überhaupt mit Lernschwierigkeiten) sind hirnhemisphärisch betrachtet «einseitig». Sie verfügen nicht oder nur eingeschränkt gleichzeitig über die Fähigkeiten beider Hemisphären. Die eine der beiden ist aktiv und blockiert die Möglichkeiten der anderen. Der innere Dialog zwischen begrifflichem und bildhaftem Denken kann so nicht frei fliessen.

Das sieht in der Praxis etwa so aus:

Jürg

Er versucht, **Wörter allein nach ihrem Laut** zu identifizieren. Weil er sich Wörter nicht als ganze Gestalten vorstellen kann, reiht er innerlich bei jedem schwierigen Wort Laut an Laut. Das führt in der deutschen Sprache zu vielen Fehlschreibungen! Beim Lesen ist kaum eine Satzmelodie zu hören, Rhythmus und Ausdruckskraft in seiner Stimme ist wie weggeblasen. Jürg strengt sich sehr stark an, lesen zu können. Er vergisst aber das meiste, was er eben gelesen hat.
Er will Regeln einhalten, Laute lesen und den Text verstehen – alles zur gleichen Zeit.

Und das sind alles linkshemisphärische Tätigkeiten!

Jürg überfordert dabei seine linke Hälfte und blockiert gleichzeitig die rechte. Er gerät in Stress!

Rolf

. . . prägt sich **Wörter als Bilder** ein. Er liest mit Rhythmus und lebendiger Tongestaltung. Aber sein Leseverständnis ist eher schwach. Er kann die Hauptaussage nicht mit eigenen Worten wiedergeben, erwähnt allenfalls einige Details wörtlich. Beim Schreiben müsste er sich oft an Einzelheiten erinnern, was ihm offensichtlich grosse Mühe macht. So macht er sehr viele Fehler.
Sollte er einzelne Laute oder Lautverbindungen herauslösen, versagt er.

Rolf ***gebraucht fast nur seine rechte Hemisphäre*** beim Lesen und Schreiben. Die linke Seite, die die Sprache und phonologischen Elemente verarbeitet, ist «abgeschaltet».

«Zeig mir, wohin Du schaust – ich sag Dir, wo Du denkst»

Dass zwischen Augen und Geist eine Beziehung besteht, findet schon lange in Volksweisheiten ihren Niederschlag. Wir haben «einen sicheren Blick» oder ein «waches Auge», wir «sehen» den Zusammenhang nicht.
Weniger bekannt ist, dass zwischen den Augenbewegungen und bestimmten Hirnaktivitäten systematische Zusammenhänge nachweisbar sind. So hat man in letzter Zeit demonstriert, dass die Augen nicht «sehen» müssen, um sich zu bewegen. Denken allein bewirkt Augenbewegungen nach links oder rechts, oben oder unten. Stimuliert man beispielsweise Teile der linken Hemisphäre, bewegen sich die Augen nach rechts, ist jemand rechtshemisphärisch aktiviert, bewegen sie sich nach links.
Was wir da äusserlich feststellen können, hat seinen Grund in den

gekreuzten Nervenbahnen.

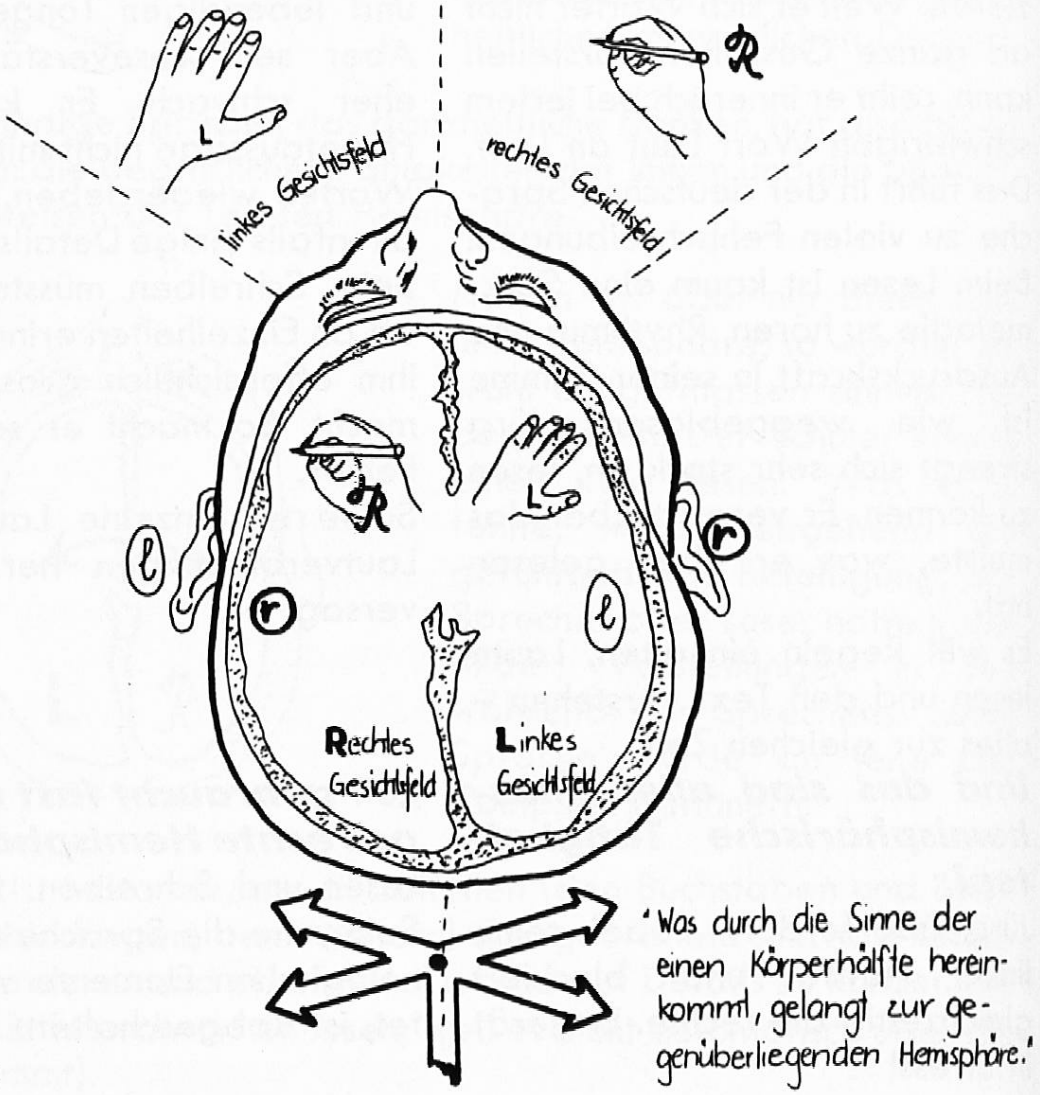
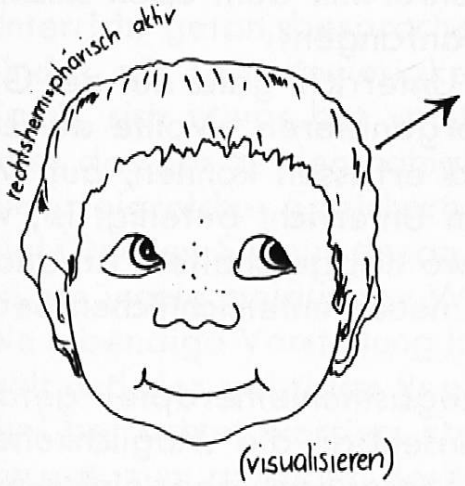


Abb. 10

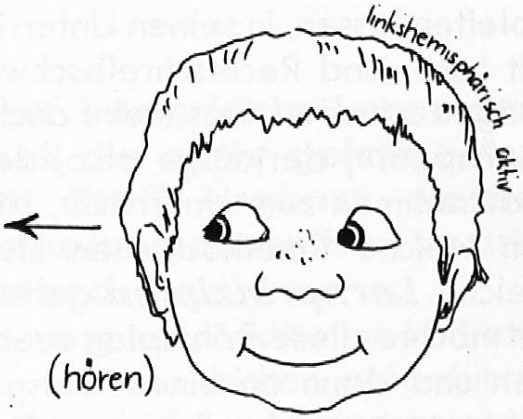
Die Abb. 10 zeigt, dass (fast alle) Informationen, die wir durch die Sinne der einen Körperhälfte aufnehmen, zur gegenüberliegenden Hirnhälfte gelangen.
Genauso gehen (fast alle) Impulse der einen Hirnhälfte über die gekreuzten Wege zur gegenüberliegenden Körperseite.

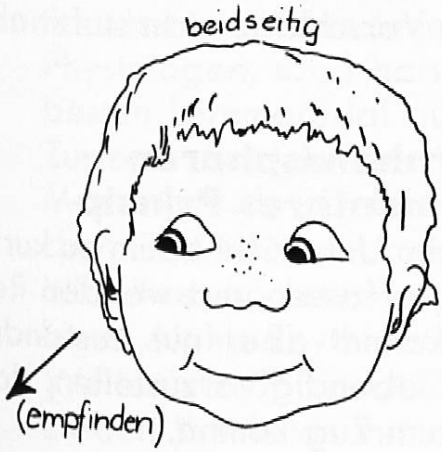
⇨ Nun lassen sich aufgrund der Augenbewegungen Rückschlüsse darüber machen, welche Hemisphäre ***primär*** beim Lösen einer Aufgabe stimuliert ist.



Blick nach links oben:
Dieser Lerner ist gerade dabei, sich eine bildhafte Vorstellung zu machen.
(Diese Augenbewegung werden Sie auch bei einem Erwachsenen feststellen, wenn er z. B. ein weniger geläufiges Fremdwort [Kathodenstrahloszillograph usw.] buchstabieren sollte.)
Die Lösung wird in den visuell gespeicherten Erinnerungen der rechten Hemisphäre gesucht!

Blick nach rechts zur Seite:
Der Lerner sucht die Lösung in seinen auditiven Erinnerungen. Er versucht, z. B. Wörter klanglich zu erfassen («Wie tönt das in mir»).
Die linke Hirnhälfte ist dabei aktiviert!





Blick nach rechts unten:
Dieser Lerner sucht die Lösung in seinen körperlichen (kinästhetischen) Erfahrungen.
Er lernt vorwiegend über Gefühle und Körperempfindungen (Tastsinn, Bewegungen).

Diese Reaktionsmuster der Augen gelten für den Grossteil der Leute. Bei manchen Menschen ist die Sache allerdings seitenverkehrt (was aber nicht unmittelbar mit Rechts- oder Linkshändigkeit zu tun hat!).

Der Lehrer ist «der erste Therapeut»

Was kann die Lehrerin und der Lehrer mit dem eben skizzierten Wissen über die Hirnhemisphären anfangen?
Es wird wohl nicht möglich sein, den Unterricht ganz auf der Grundlage hirnorganischer Prozesse zu organisieren. Wollte der Lehrer das tun, müsste er bei jedem Kind erfassen können, auf welche Weise es gerade hirnorganisch am Unterricht beteiligt ist, wo es hemisphärisch «angeschaltet» und wo «abgeschaltet» ist. Und dies müsste konsequenterweise in jeder neuen unterrichtlichen Sequenz erneut überprüft werden.
Was für eine Einzelförderung (Legasthenietherapie) gefordert werden kann, übersteigt leicht einsehbar die Möglichkeiten im Rahmen des Klassenunterrichts. Der Lehrer kann aber einige methodische Elemente, die sich aus dem Wissen über die Hirnfunktionen ableiten lassen, in seinen Unterricht integrieren und damit für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten günstige Lernvoraussetzungen schaffen. Das meint auch der Titel, der Lehrer sei «der erste Therapeut», derjenige also, der dem Kind, vor allen zusätzlichen Massnahmen zum Unterricht, Hilfen geben kann.
Um welche «methodischen Elemente» oder, besser gesagt, um welche ***Lernprinzipien*** geht es also?
Ich möchte diese Prinzipien zuerst einmal auflisten und kurz begründen und dann an einem Beispiel zeigen, wie diese in die Praxis umgesetzt werden könnten. Dabei möchte ich darauf hinweisen, dass diese Prinzipien und die folgenden Vorschläge nicht stufenabhängig sind.

a) Ganzheitliches, d.h. beide Hirnhemisphären integrierendes Lernen als elementares Prinzip

Linkshemisphärisches Denken kommt im Unterricht kaum zu kurz. Die Schüler überlegen, kombinieren, erfassen und wenden Regeln an usw. Integriertes Denken kommt aber nur zustande, wenn auch die Fähigkeit, sich etwas lebendig vorzustellen, das kreative Denken also, gleichzeitig zum Zug kommt.

Leserechtschreibschwache Schüler sind «Entweder-Oder-Lerner». Indem wir beide Komponenten, etwa in der Arbeit mit Texten, berücksichtigen, verhelfen wir ihnen zu neuen Lernerfahrungen.

b) Integriertes Denken kann entwickelt werden über aktives Imaginieren und Visualisieren (bildhaftes Vorstellen).

Zu schnell gehen wir davon aus, dass sich alle Kinder klare und lebendige Vorstellungen von dem machen, was gerade im Unterricht getan, besprochen, überlegt oder gelesen wird.
Kinder mit Lernschwierigkeiten haben meistens grosse Mühe damit, sich etwas gut vorstellen zu können. «Imaginieren» ist aber das Tor zu den Fähigkeiten der rechten Hemisphäre und für erfolgreiches Speichern und Abrufen von Wörtern notwendig! (Denken Sie nur daran, was Sie innerlich tun, wenn Sie sich an ein wenig geläufiges Wort erinnern wollen.)
Die lebendige Vorstellung kann als die Brücke zwischen Aussenwelt und der geistigen Repräsentation (Symbole, innere Sprache) betrachtet werden. Etwas wird verinnerlicht oder, anders gesagt, zum geistigen Besitz, indem wir das, was wir tun oder anschauen, in der Vorstellung noch einmal durchleben.

c) Um eine ausgeglichene und integrierte Lernerfahrung machen zu können, soll die aktiv-geistige Auseinandersetzung mit dem Stoff ergänzt werden durch die mehr intuitive Aufnahme desselben Lerninhaltes in entspanntem Zustand.

Was vielleicht wie eine Aufforderung zur Meditation im Unterricht klingen mag, hat ebenso wie die bisher aufgeführten Punkte seinen ganz natürlichen Grund in den Hirnprozessen.
Forscher verschiedener Fachrichtungen (Neuropsychologen, Physiologen, u. a.) haben herausgefunden, dass Menschen am besten Lernmaterial aufnehmen können, wenn sie sich in einem Zustand «entspannter Wachheit» befinden.
Messungen der Gehirnwellen bei Personen mit aussergewöhnlichen Gedächtnisleistungen zeigten, dass diese Leute im Augenblick ihrer höchsten Leistungsfähigkeit einen gleichmässigen ruhigen Alpha-Rhythmus aufwiesen (α-Wellen sind die «ruhigen» Wellen von 7 bis 14 Zyklen pro Sekunde im Gegensatz etwa zu den β-Wellen mit viel höherer Frequenz).

⇒ Diese Beobachtung gilt allgemein beim Lernen:
Eine gelassene, offene und entspannte Haltung (nicht zu verwechseln mit «Dösen!) begünstigt die Aufnahmefähigkeit beim Lernen.
Das ist ganz besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten wichtig, weil sie sich in der Konfrontation mit Lesen und Schreiben (oder auch Rechnen) zunehmend verkrampfen und so erst recht die ohnehin inaktivere Hemisphäre blockieren.
Im praktischen Beispiel möchte ich zeigen, wie der Einsatz bestimmter Musik beim Wort- und Textlernen den förderlichen Entspannungszustand herbeiführen kann.

d) Schüler haben nur dann Zugang zu möglichst vielen ihrer Fähigkeiten, wenn sie über sich selber positiv denken.

Wir entwickeln uns weitgehend in Richtung unserer Vorstellungen. Wer sich als Versager betrachtet, wird in entscheidenden Situationen versagen (vergleichen Sie auch die Aussagen über das Selbstbild zu Beginn dieses Beitrages).
Wörter haben eine starke Kraft, und gerade Kinder mit Lernproblemen haben sich wiederholt durch ihre negativen Gedanken und Aussagen selbst programmiert oder sie sind von anderen konditioniert worden («Du bist halt unkonzentriert.», «Du lernst wohl nie richtig schreiben usw.»).
Der günstige Aspekt dabei ist, dass diese «Programme» nicht so bleiben müssen.
Entsprechend dem Material, das wir dem Geist zur Verarbeitung geben, kontrolliert er unsere Handlungen, Gefühle und Einstellungen. *Mit positiven Gedanken und Aussagen (Affirmationen) können also bestehende Gewohnheiten verändert werden.* Wenn der Lehrer dem Kind zutraut, dass es zu neuen Lernerfahrungen fähig ist, und es selber mit der Zeit diese Affirmationen («Ich, Jürg, kann immer besser lesen und schreiben!») übernimmt, werden bislang blockierte Fähigkeiten freigesetzt.
Meiner Meinung nach berühren wir hiermit einen ganz wichtigen Aspekt der Arbeit mit (lernschwachen) Kindern! Wir müssen uns über die immense suggestive Wirkung unserer Aussagen und Urteile auf das Lernen der Kinder bewusst sein. Die durchdachtesten Methoden bleiben beim Schüler ohne die erwünschte Wirkung, wenn er nicht gleichzeitig ein positives Bewusstsein über sich selber als Lernender hat.

Die «Prinzipien» in der praktischen Anwendung – ein Beispiel

Ausgangspunkt

Leserechtschreibschwache Kinder haben wenige richtige Wortbilder gespeichert. Das wirkt sich sowohl beim Lesen wie auch beim Schreiben störend aus. In der Arbeit mit Texten – und dies nicht nur bei solchen, die als Diktate benutzt werden – ist es für die Gruppe der Schüler mit Lese- und Schreibproblemen deshalb wichtig, neben anderen Zielen auch diesen Aspekt zu berücksichtigen. Die folgenden Vorschläge betreffen darum diesen Teil der Arbeit mit und an der Sprache.

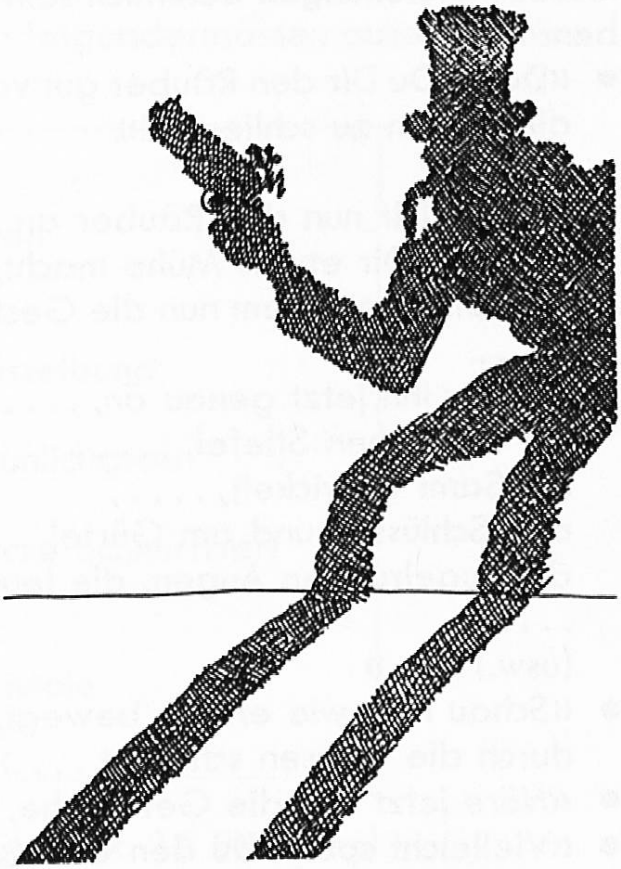
Der Text

Das Textbeispiel entstammt dem sehr schönen und heiter-humorvollen Bilderbuch ***«Z wie Zylinderfrack»*** der beiden Bündner Autoren Peter Hinnen (Text) und Albi Brun (Illustrationen) (Octopus Verlag, Chur). Ich habe dieses für Kinder ab der Mittelstufe und ältere geeignete Buch gewählt, weil es auf ausgezeichnete Weise links- und rechtshemisphärisches Denken anregt.
Selbstverständlich wären die folgenden Vorschläge an irgendwelchen anderen Texten – etwa einer «Nachschrift» aus den Sprachbüchern der 4. bis 6. Klasse – ebenso durchführbar.

Es war einmal ein Räuber,
vor dem hatten alle Leute in der Stadt Angst.
Der Räuber war zwar eher klein und mager,
aber wenn er in seinen
mit Samt umwickelten,
kniehohen Stiefeln
durch die nächtlichen Strassen und Gassen
schlich,
konnte er einem schon das Gruseln beibringen.

Man hörte nur ganz fein
seinen riesigen Schlüsselbund klirren
– den trug er immer bei sich –
und seine kugelrunden Augen
leuchteten grünlichgrau durch die Dunkelheit.

Wenn es hell gewesen wäre,
hättet ihr seinen kohlenschwarzen Schnurrbart,
dessen Enden bis zu den Räuberknien reichten,
und auch die silberbeschlagene,
vierläufige
Pistole
in seiner linken,
von einem feinen Seidenhandschuh bedeckten
Hand
gesehen.



Zugang schaffen zum Text

Ich möchte einen Vergleich voranstellen: Damit die Saat, die der Bauer ausstreuen will, auch wirklich guten Ertrag bringt, muss vorher der Boden gepflügt, geeggt, also vorbereitet werden.
Damit die Wörter des Textes überhaupt aufgenommen werden können, müssen vorher die Hemisphären zur Aufnahme neuer Informationen angeregt werden. Sprache in Form von Geschichten löst rechtshemisphärische Aktivität aus (im Gegensatz zu technischen Beschreibungen, die linkshemisphärisches Denken beanspruchen).
Diesen Zugang zu den Fähigkeiten der rechten Hemisphäre, d.h. das Hervorrufen von Vorstellungen und Gefühlen, wollen wir zuerst erreichen.

Vorschlag:

Der Lehrer sucht sich aus seinem Fundus an Platten und Kassetten eine Musik aus, die die Stimmung dieses Textes über den Räuber einfängt. Ist nichts Geeignetes verfügbar, kann mit wenig Aufwand eine Kassette mit Geräuschen aufgenommen werden (Knarren einer Tür, Schritte, das Klirren eines Schlüsselbundes).
Musik oder Geräusche bilden nun den Hintergrund, auf dem der Lehrer den Text vorliest. Die Schüler sollen *auf die Bilder, die sich dabei bei ihnen einstellen, achten.*
Der Lehrer kann dann den Schülern bei der Bildung lebendiger und klarer Vorstellungen behilflich sein und folgende Anweisungen geben:

- «Damit Du Dir den Räuber gut vorstellen kannst, ist es am besten, die Augen zu schliessen!»
  . . . . .
- «Schau Dir nun den Räuber an . . . . ,
  wenn es Dir etwas Mühe macht, kannst Du Dir einen Bildschirm vorstellen, auf dem nun die Gestalt des Räubers sichtbar wird.»
  . . . . .
- «*Schau* ihn jetzt genau an, ... ,
  die kniehohen Stiefel, ... ,
  mit Samt umwickelt, ... ,
  den Schlüsselbund am Gürtel, ... ,
  die kugelrunden Augen, die leuchten grünlichgrau
  . . . . ,
  (usw.) . . . .»
- «Schau nun, wie er sich bewegt, ... ,
  durch die Gassen schleicht . . . .»
- «*Höre* jetzt auf die Geräusche, die er macht . . . .»
- «Vielleicht spürst Du den *Geruch,* den er ausströmt . . . .»

Alle diese Anweisungen, im ruhigen Ton mit genügend Pausen dazwischen gesprochen, ermöglichen dem Schüler, *seine* Vorstellungen zu machen.
Dieses ***Imaginieren*** ist ein guter Boden, auf dem weitere Möglichkeiten, zum Text Zugang zu schaffen, aufbauen können.
Da jeder Lehrer über ein Repertoire an Zugangsmöglichkeiten verfügt, will ich es hier beim Aufzählen einiger Hinweise bewenden lassen:

den Räuber gestisch-mimisch und bewegungsmässig nachahmen – zeichnen oder malen – die Szene spielen – musikalisch-rhythmisch untermalen – darüber sprechen – mit einem Sprecher und Musik/Geräuschen ein Hörspiel kreieren – den «Steckbrief als Fernsehansage» verlesen – den Text singen, frei melodisieren lassen – (usw)

⇒ *Durch Imaginieren und andere Aneignungsmöglichkeiten findet der Schüler angstfreien Zugang zum Text, zur Sprache.*

Auf dieser Grundlage ist der Schüler dann bereit, neue Wörter und Begriffe aufzunehmen.

Lernen mit der Wortliste

Aus dem Text werden nun die für die Schüler neuen oder schwierigen Wörter/Begriffe herausgenommen und zu einer Wortliste zusammengestellt, die dann etwa folgendermassen aussehen könnte:

Stadt
mit Samt umwickelt
kniehohe Stiefel
das Gruseln
der riesige Schlüsselbund
klirren
sie leuchteten grünlichgrau
Dunkelheit
der kohlenschwarze Schnurrbart
die Räuberknie
silberbeschlagen
die vierläufige Pistole
Seidenhandschuh

(eine Wortliste enthält max. 15 Einheiten)

Der Schüler soll die Wörter dieser Liste als Bild- und Klanggestalten internalisieren.

Vorschläge:

a) Visualisieren

Die Schüler befinden sich vor einer hellen Wand (z.B. Frontseite über der Wandtafel). Ohne den Kopf zu wenden, richten sie ihre Augen nach vorne links oben. Das ist die Augenstellung für das Visualisieren. *Nun schauen sich die Schüler Wort um Wort der Liste innerlich an, d.h. sie projizieren es vorne links oben an die Wand.*

Die Anweisung lautet etwa:
«Schau das Wort (Stadt) vorne an der Wand links oben an! Du kannst es innerlich in Deiner Lieblingsfarbe dort hinschreiben. Wenn Du es ganz deutlich siehst, gibst Du ein Handzeichen!»
Manche Schüler werden beklagen, «nichts» oder «nur schwarz» zu sehen! Eine Hilfe besteht darin, dass sie das jeweilige Wort gross auf einen Zettel schreiben und diesen dann in der Stellung des Visualisierens vor sich hinhalten, lesen, die Augen kurz schliessen, den Arm senken und dann mit wieder geöffneten Augen die Projektion wieder versuchen.
Erstaunlicherweise lernen die meisten Kinder das Visualisieren aber allein dadurch, dass man es öfters tut.

b) Visualisieren und Einzelteile herauslösen

In einem zweiten Durchgang wird wieder Wort um Wort visualisiert.
Nun gibt der Lehrer aber bei jedem Wort Aufträge, Einzelheiten aus dem Wort herauszulösen, z.B.:
«Wie *heisst* der 2. . . . ., 4., letzte, mittlere Buchstabe?»
«oder
«Wie *tönen* die zwei ersten, die beiden letzten, die mittleren drei Buchstaben, usw.?»
Kinder, die gut visualisieren, lösen solche Aufträge rasch. Sie können quasi Letter um Letter des Wortes «herunterholen».

Kinder, die bei diesen Aufgaben länger zögern oder sie gar nicht lösen können, beginnen immer wieder von vorn. Sie gehen innerlich von Laut zu Laut und müssen gleichzeitig mitzählen. Diese Aufgabe ermöglicht deshalb eine unmittelbare Kontrolle, wie gut das Visualisieren bereits klappt.
Hemisphärisch betrachtet, findet mit dieser Aufgabe ein Wechsel von rechts nach links statt. Die bildliche Vorstellung des ganzen Wortes ist rechtshemisphärische Tätigkeit, das Herauslösen und Lautbilden beansprucht Fähigkeiten der linken Hemisphäre.

c) Visualisieren und rhythmisches Erfassen

Die Klasse/Gruppe sitzt im Halbkreis und schlägt oder klatscht regelmässig einen Grundrhythmus. Der Lehrer übergibt einem Schüler ein Tambourin oder ein anderes Schlaginstrument und nennt ein Wort/einen Begriff aus der Wortliste. Der Schüler schlägt auf seinem Instrument im Rhythmus der Klasse sovielmal, als das Wort/der Begriff Buchstaben hat. Es wird nicht gesprochen. Das Tambourin wandert weiter. Fehler werden nicht korrigiert (Fixierung!), sondern das gleiche Kind erhält das Tambourin später wieder.
Der Grundrhythmus kann tempomässig variiert, den Fähigkeiten der Schüler angepasst werden.
Auch diese Aufgabe erfordert deutliches Visualisieren und dann Analysieren.
Wenn wir mit Schülern die lebendige Vorstellung des Wortes schulen, lernen sie das, was erfolgreiche Leser und Schreiber von sich aus entwickelt haben.
Es handelt sich also um natürliche und für das Lesen und Schreiben (ganz besonders in der deutschen Sprache, wo Schreib- und Ausspracheweise häufig nicht übereinstimmen) notwendige geistige «Strategien».

d) Erst jetzt schreiben

Erst, nachdem eine klare bildliche und klangliche Vorstellung der Wörter vorhanden ist, sollten die Schüler die Wörter der Liste schreiben (indem man z.B. die Spalte mit den Wörtern/Begriffen auf einem Blatt Papier durch Falten wegklappt und in der nächsten Spalte schreiben lässt (Selbstkontrolle!).

Die Wörter wieder in den Text einbetten

Mit der Arbeit an der Wortliste wurden Wörter aus einem Ganzen herausgelöst. Sie müssen wieder in eine sinnvolle sprachliche Aussage zurückgeführt werden.

Vorschlag:

Der Lehrer lässt die Schüler eine möglichst entspannte Sitzposition einnehmen, evtl. die Augen schliessen. Um diese «entspannte Wachheit» zu schaffen, kann er leise im Hintergrund einen langsamen Satz (Andante, Larghetto oder Largo) eines barocken Komponisten, z.B. von Vivaldi, abspielen. Diese Musik hat erwiesenermassen eine beruhigende hirnorganische Wirkung (Hervorrufen von α-Wellen!). Zu dieser Musik liest der Lehrer den Text, was sich aufgrund des Rhythmus der langsamen Sätze (ca. 60 Schläge/Minute) auf natürliche Weise machen lässt.
Anweisung:
«Höre auf den Klang der Sprache! . . .
Schau beim Hören innerlich die Wörter an! . . .
Wenn ein Wort unserer Wortliste auftaucht, gib ein Zeichen mit der Hand! . . .»

Aus «passivem» Wissen «aktives» machen

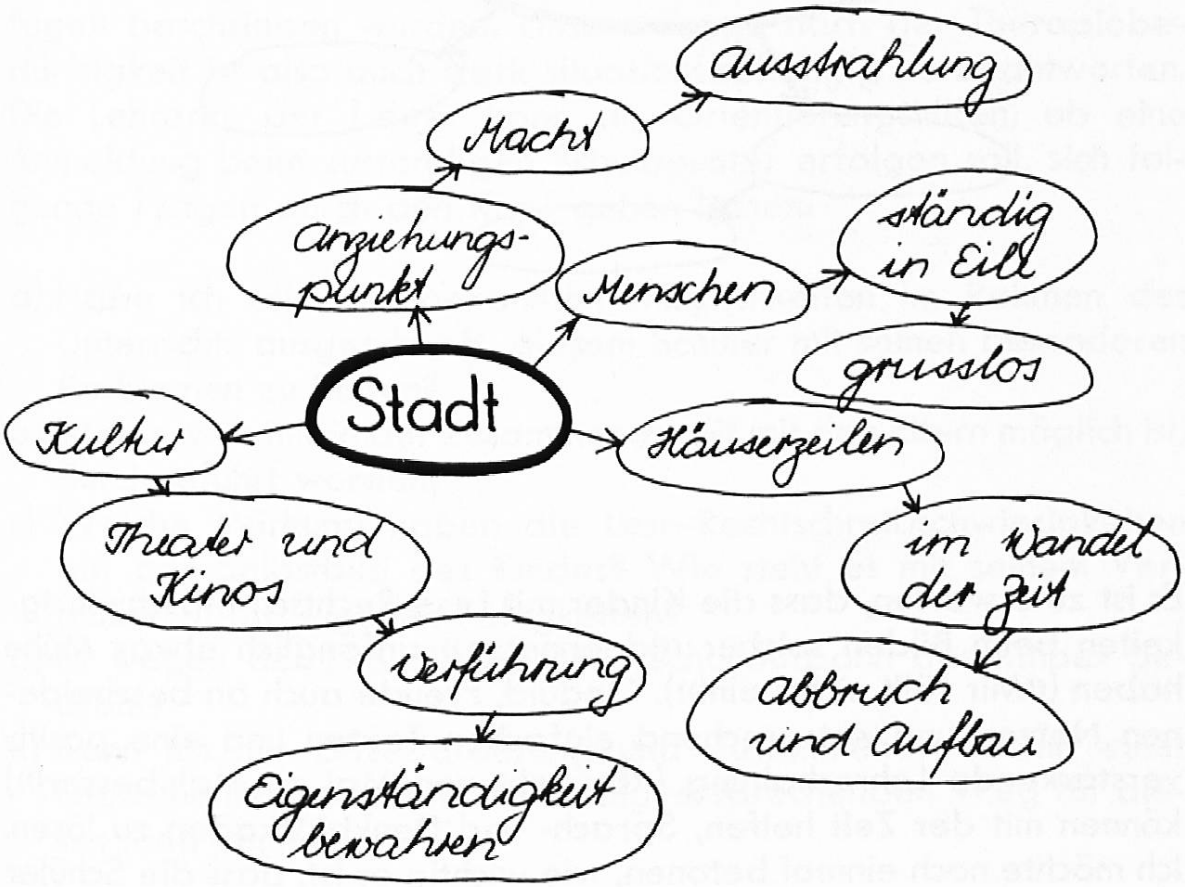
Die kritischen Wörter des Textes sind bisher in einem bestimmten Sinnzusammenhang (Beschreibung des Räubers) gelernt worden. Um gut aufgenommen, d.h. assimiliert zu werden, ist dieses Lernen in einem als sinnvoll erlebten Ganzen notwendig. Gleichzeitig sind aber die gelernten Wörter an den Inhalt «Beschreibung-des-Räubers» gebunden. Insofern sind sie «passives» Wissen. Um auch in anderen Zusammenhängen abruf- und verfügbar zu sein, muss das Wortmaterial in neuen Situationen angewendet werden.
Hier kommen nun viele der Übungen und Sprachspiele zum Zug, wie sie wohl jede Lehrerin und jeder Lehrer in mehr oder weniger variantenreicher Weise bereits in den Unterricht eingebaut hat. Ich möchte auf eine Möglichkeit, Wörter mit neuen Inhalten zu verknüpfen, hinweisen:

Vorschlag:

Die Schüler ***Ideennetze*** machen lassen.
«Ideennetze» machen sich eine natürliche Tätigkeit unseres Gehirns zunutze. Wir sind nämlich alle permanent dabei, verschiedenste Gedankenmuster zu produzieren – denken Sie etwa an das Tagträumen.
In dieser selten bewusst eingesetzten Tätigkeit steckt ein Zauberschlüssel, um verborgene Schätze der Einbildungskraft zu erschliessen.

Keinem Schüler fehlt es an Ideen. Was ihm meistens fehlt, ist ein Verfahren, mit diesen Ideen in Verbindung zu kommen. Das Ideennetz ist eine Möglichkeit.
Ausgehend von einem Kernwort lässt der Schüler, ohne gleich zu zensurieren, alle Assoziationen zu diesem Wort fliessen und webt so ein Ideennetz. Im Verlaufe dieses Vorganges kristallisiert sich allmählich ein bestimmtes gedankliches und sprachliches Muster heraus, aus dem dann ein Text entsteht.
Als «Kernwörter» können nun Wörter der Liste verwendet werden.

Beispiel: Kernwort «Stadt»
(Das Kernwort wird so auf einem Blatt Papier oder der Tafel im Klassenzimmer hingeschrieben und umrahmt, dass rundherum ausreichend Platz für das Netz vorhanden ist.)

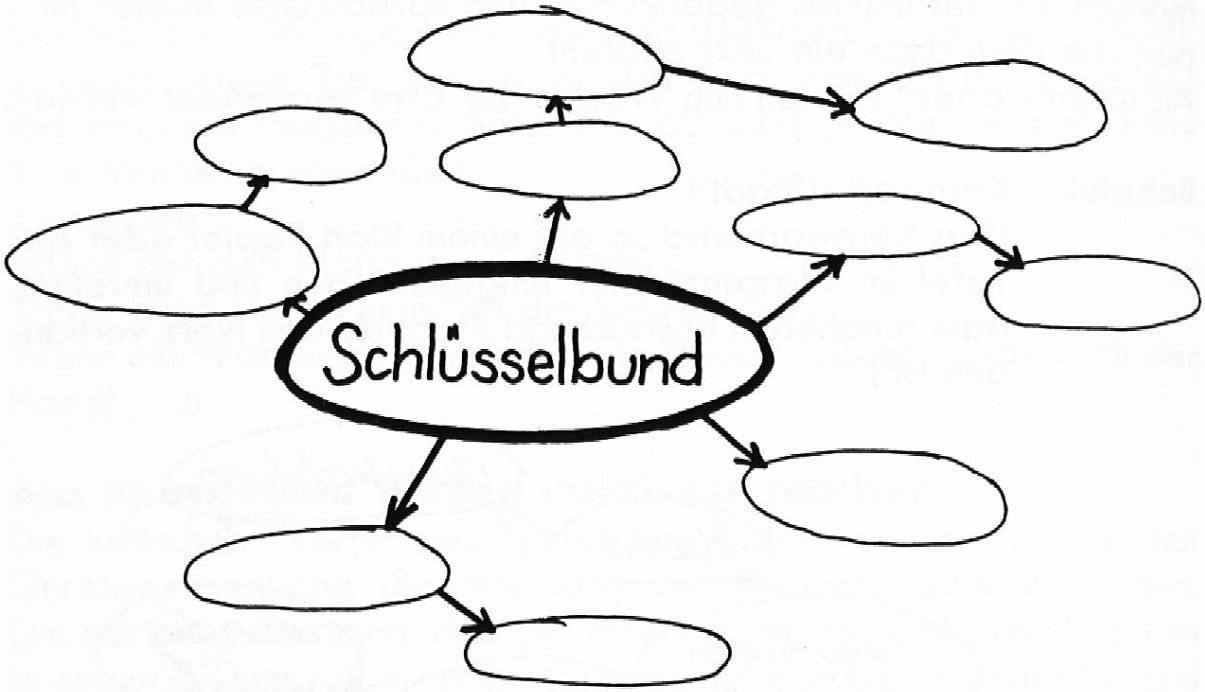


. . . und daraus wächst ein Text, der vielleicht so beginnen könnte:

Meine Stadt

Denk ich an meine Stadt, sehe ich Menschen, die ständig in Eile, grusslos an mir vorüberziehen. . .

Beispiel: Kernwort «Schlüsselbund»
(Das Ideennetz ist nur noch angedeutet.)



Es ist zu erwarten, dass die Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten beim Bilden solcher «Ideennetze» anfänglich etwas Mühe haben («Mir fällt nichts ein!»). Geduld, Freude auch an bescheidenen Netzen und entsprechend einfachen Texten und eine positiv verstärkende Lehrerhaltung («Es geht von Mal zu Mal besser!») können mit der Zeit helfen, Sprach- und Denkblockaden zu lösen. Ich möchte noch einmal betonen, wie wichtig es ist, dass die Schüler beim Entwickeln der «Ideennetze» nicht gedanklich grübeln, sondern sich ihren spontanen Einfällen überlassen. Nur so kommt ein Fluss zustande. Die zielbezogene, sprachlich ordnende Tätigkeit stellt sich während des Assoziierens immer mehr von selber ein, so dass ein Text entstehen kann.
Bleibt noch anzumerken, dass die eben besprochene Möglichkeit, Wörter/Begriffe in neue Zusammenhänge zu stellen, eigentlich auf jeder Stufe mit Schülern durchgeführt werden kann.

Welche Schüler brauchen eine Legastheniethérapie?

Es gibt kaum so etwas wie ein allgemeines «Profil» eines therapiebedürftigen Kindes. Erst recht wenig zuverlässig kann diese Frage allein aufgrund von Masszahlen (Anzahl Fehler, Lesetempo, usw.) entschieden werden. Zu sehr spielt die Gesamtsituation, in der sich ein betroffenes Kind befindet, eine wichtige Rolle.
So ist durchaus denkbar, dass ein Kind mit grösseren Lese-Rechtschreibproblemen in dem einen Dorf, in der bestimmten Sprachsituation dieser Region, in dieser bestimmten Klasse weder als aussergewöhnlich lerngestörtes Kind auffällt und auch selber darunter nicht leidet, während dasselbe Kind unter ganz anderen äusseren Bedingungen alle Symptome zeigen könnte, wie sie zu Beginn dieses Beitrages im Kapitel über «die LRS als Wirkungsgefüge» beschrieben wurden. Unsere Frage nach der Therapiebedürftigkeit ist also auch stark situationsabhängig zu beantworten. Die Lehrerin, der Lehrer kann als Orientierungshilfen, ob eine Anmeldung beim zuständigen Schulberater erfolgen soll, sich folgende Fragen durch den Kopf gehen lassen:

a) Habe ich alle mir bekannten Möglichkeiten im Rahmen des Unterrichts ausgeschöpft, diesem Schüler mit seinen besonderen Problemen zu helfen?
b) Ist das, was mir in der Zusammenarbeit mit den Eltern möglich ist, durchgeführt worden?
c) Welche Wirkung haben die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auf das Selbstbild des Kindes? Wie steht es mit seinem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten?
d) Ist wegen der LRS die normale Schullaufbahn des Kindes bedroht?
e) Kann ich mir Einzelförderung und Zusammenarbeit mit einer Legastheniethérapeutin als erfolgversprechenden Weg für dieses Kind vorstellen?

Kommt die Lehrerin oder der Lehrer zum Schluss, dass die vorhandenen Möglichkeiten nicht ausreichen, um eine Störung in der schulischen und persönlichen Laufbahn eines betroffenen Schülers verhindern zu können, ist m.E. der Zeitpunkt zur Anmeldung beim Schulpsychologischen Dienst da. Wenn auch eine Legastheniethérapie (sie ist umso erfolgreicher, je intensiver sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Therapeut entwickeln kann) absolut keine

Garantie für die Aufarbeitung aller Probleme gewährleisten kann, so sollte sie doch bestimmten Kindern (und Jugendlichen!) als stützende Massnahme nicht vorenthalten werden.
(Die Therapie als solches, ihre Grenzen und Möglichkeiten müsste Gegenstand eines weiteren Beitrages sein.)

Bücher zum Thema

Aus der nicht mehr überblickbaren Zahl an einschlägiger Literatur möchte ich hier nur drei Bücher vorstellen, die auch einen näheren Bezug zu den Kapiteln dieses Beitrages haben.

Gudrun SPITTA (Hrsg.): **Legasthenie gibt es nicht . . . Was nun?** Taschenbuch des Scriptor Verlages Kronberg/Ts., 1977
Das bereits 1977 erschienene Büchlein gilt als wichtige Veröffentlichung zum Problemkreis.
Einige Beiträge sind allerdings in ihrer Aussage so nicht mehr haltbar. Lesbar und m.E. auch sehr informativ zur Frage des Lesenlernens als solches ist aber nach wie vor der Beitrag von Gudrun Spitta: Alternativen zu verplanten Leselernprozessen. Man erfährt sehr eindrücklich, was Lesen eigentlich ist.
Eine kleine Warnung sei aber doch angebracht: Auch Spitta verzichtet nicht auf das in der deutschsprachigen Literatur so oft anzutreffende «Fachchinesisch».

Dieter BETZ u. Helga BREUNINGER: **Teufelskreis Lernstörungen** Analyse und Therapie einer schulischen Störung
Urban & Schwarzenberg München, 1982
Wichtigster Beitrag dieses Buches ist der Aufsatz mit dem provokanten Titel: «Wie mache ich Legastheniker?». Betz/Breuninger zeigen darin in lebhafter Weise auf, wie der Schüler Franz zunehmend in ein Wirkungsgefüge von Teufelskreisen gerät.
Aber auch die eher theoretisch fundierte Analyse im Anschluss an diesen Aufsatz schafft eine erweiterte Sicht des Problemkreises «Legasthenie».
Im zweiten Teil wird ein umfassendes Behandlungskonzept detailliert vorgestellt. Ich bin der Ansicht, dass der Teil Elternarbeit in dieser Form hierzulande weder durchführbar noch notwendig ist. Dafür müsste m.E. viel eher ein Konzept der Zusammenarbeit von Eltern *und* Lehrer gefunden werden. Vorbehalte sind ebenso anzubringen für die «Psychologische Gruppentherapie mit Schülern». Wenn ich mit einigen darin enthaltenen Zielrichtungen auch einiggehen kann, sind doch bei uns die Grenzen für diese Vorgehensweise schnell einmal erreicht, und zwar in verschiedener Hinsicht (organisatorisch, personell, finanziell, u.a.). Der Teil über das «Rechtschreibtraining» enthält neben fragwürdigen Vorschlägen einige hilfreiche Hinweise, die aber eher im Rahmen der Einzelförderung zur Anwendung kommen können. Eine

wichtige Ausnahme bildet der Vorschlag der «Lernkartei» auf Seite 187.
Insgesamt ist dieses Buch für den Lehrer, vor allem im ersten, dem Grundlagenteil, wertvoll. Schade ist, dass die Autoren immer wieder aggressive Pfeile auf die Schule schiessen, was wohl mehr mit landesspezifischen Erfahrungen als mit sachlicher Auseinandersetzung zu tun hat.

Richard M. RESTAK: **Geist, Gehirn und Psyche** (ca. 400 Seiten)
Umschau Verlag Frankfurt a.M., 1982
Dieses Buch bietet eine ausgezeichnete Einführung in die Erkenntnisse über die Funktionen des menschlichen Gehirns. Es gibt umfassende Informationen zu den Zusammenhängen zwischen hirnorganischen Prozessen und unserer Kulturfähigkeit. Damit geht das Buch natürlich weit über den Rahmen hinaus, der uns hier beschäftigt hat. Unmittelbare Hinweise zu schulischen Lernproblemen sind in der Fachliteratur über Hirnprozesse ohnehin spärlich zu finden, müssen selber erschlossen werden.
Wer sich aber etwas breiter über den faszinierenden Bereich der Hirnforschung orientieren möchte, kommt mit diesem Buch bestimmt auf seine Rechnung.

Karikaturen von Bruno Peyer, Grüsch