



Erster
Österreichischer
Dachverband
Legasthenie

ADA[®]
Austrian Dyslexia Association

Elemente der Montessori-Pädagogik in der Arbeit mit legasthenen Kindern

Nina Hellwig M.A.
Diplomierte Legasthienetrainerin



Inhaltsverzeichnis

- 1 Montessori-Pädagogik richtig verstanden und eingesetzt – eine Chance für legasthene Kinder
- 2 Theoretische Grundlagen
 - 2.1 Aktueller Forschungsstand und die Positionierung des Arbeitsansatzes
 - 2.2 Definition des Legastheniebegriffs
 - 2.3 Zum Begriff der Montessori-Pädagogik
 - 2.4 Der Inhalt der pädagogischen Methode von M. Montessori
 - 2.5 Relevanz der Montessori-Pädagogik für die Förderung von legasthenen Kindern
- 3 Störungen der Wahrnehmungsfunktion als Grund für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
 - 3.1 Überlegungen zur Förderung des komplexen Systems der Sinnesorganisation
 - 3.2 Weiterentwicklung der „physiologischen Methode“ und Erarbeitung des Materials zur Sinneserziehung durch Maria Montessori
- 4 Wichtigkeit der Sensomotorik für das Lesen- und Schreibenlernen
 - 4.1 Sensomotorische Prozesse der taktilen Ebene in Montessoris pädagogisch-didaktischem Konzept
 - 4.2 Montessoris Hinweise und Material zur Schulung des Tastsinns
 - 4.3 Förderung des Tastsinns des legasthenen Kindes anhand von Montessori-Prinzipien und -Material
 - 4.4 Mit Montessori-Material die gestörte Raumlagerwahrnehmung trainieren
- 5 Optische Differenzierungsfähigkeit als eine der Voraussetzungen für den Lese- und Rechtschreiblernprozess
 - 5.1 Training des visuellen Bereiches durch das Montessori-Material
 - 5.1.1 Vom Erkennen der Farbabstufungen zum Erlernen des Begriffs
 - 5.1.2 Das Einsetzen der Bilderkärtchen zur Behandlung der optischen Störungen
 - 5.1.3 Künstlerische Fähigkeiten der Kinder als Mittel zum Einprägen des Wortbildes

- 5.1.4 Montessori-Didaktik als Hilfe für das Erlernen schwieriger Lautkombinationen
- 5.1.5 Erlernen des morphematischen Prinzips anhand der Montessori-Didaktik
- 5.2 Training des visuellen Bereiches mit Einbeziehung anderer Sinne
- 6 Legasthenie als Folge einer gestörten phonologischen Bewusstheit
 - 6.1 Montessoris Prinzipien zur Schulung des Gehörsinnes
 - 6.1.1 Anwendung der Montessori-Geräuschkästen und weitere Möglichkeiten für die Erziehung des Gehörsinnes
 - 6.1.2 Unterstützung der Schulung des Gehörsinnes durch Geräusche aus dem täglichen Leben und Klänge verschiedener Musikinstrumente
 - 6.1.3 Übungen mit Glocken zur Schulung der akustischen Wahrnehmung
 - 6.2 Trainieren des phonematischen Bewusstseins des teilleistungs-gestörten Kindes durch Elemente von Montessoris Didaktik
 - 6.3 Gehörschulung zur Verbesserung der phonematischen Bewusstheit
 - 6.4 Training zum Unterscheiden der Vokallänge – ein wichtiger Aspekt der Gehörschulung
 - 6.5 Die Bedeutung der Silbentrennung für die Entwicklung der phonematischen Bewusstheit
 - 6.6 Einübung des rhythmisch-silbierenden Trennens zur Unterstützung der Sprachrhythmik und Silbenartikulation
- 7 Förderung der seelischen Befindlichkeit – ein wichtiger Teil der Arbeit mit dem legasthenen Kind
 - 7.1 Erzieherische Tätigkeit eines Legasthienetrainers nach den Prinzipien Maria Montessoris
 - 7.2 Durch gezieltes Training zum seelischen Gleichgewicht des Kindes beitragen
 - 7.3 Erziehung des Kindes zur Selbständigkeit
 - 7.4 Pädagogische Unterstützung des legasthenen Kindes bei seiner Tätigkeit
- 8 Fallbeispiele

8.1 Fallbeispiel Daniel

8.2 Fallbeispiel Stefanie

8.3 Anmerkungen

9 Schlusswort

10 Anhang

11 Literaturverzeichnis

1 Montessori-Pädagogik richtig verstanden und eingesetzt – eine Chance für legasthene Kinder

Das Phänomen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ist ein weltweit schon lange diskutiertes Thema. Die Diskussionen gehen in **Richtungen** der Klärung der Ursachen und der Behandlung dieses häufig bei Schulkindern auftretenden Problems.¹ Die partiellen Ausfälle im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache, die auch allgemeine Schulleistungen beeinträchtigen, nennt man Teilleistungsstörungen oder Legasthenie.²

Eine Legasthenie kann die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes überschatten. Dabei reagieren Kinder auf ihre Störung unterschiedlich. „Einige Legasthener können ihren Lernwillen auf andere Fächer verlagern, andere resignieren in ihrer scheinbar hoffnungslosen Situation.“³ Als Folgen treten oft schwerwiegende psychische Störungen auf. Deshalb sollte eine Legastheniebehandlung möglichst früh eingesetzt werden, um das Auftreten der sekundären Symptome zu verhindern.

Die Grundlage für eine systematische Behandlung legasthener Kinder können Materialien und Methoden schaffen, die von Maria Montessori erarbeitet wurden. Diese italienische Ärztin und Pädagogin entwickelte ihre pädagogische Methode für die Arbeit mit behinderten Kindern, später übertrug sie die Methode auf normal entwickelte Kinder.⁴ Maria Montessori ist vor allem zu verdanken, dass sie ein umfassendes Konzept zur Schulung der Sinneswahrnehmung entwickelt hat, genauso wie Materialien zur Förderung der gesprochenen und geschriebenen Sprache, die von besonderer Bedeutung für die Behandlung von legasthenen Kindern sind.

Diese Pädagogik kann für die Förderung legasthener Kinder einen wertvollen Beitrag leisten, denn das, was sich heute von „neuropsychologischer Seite für die Behandlung teilleistungsschwacher Kinder als notwendig erweist“, ist „bereits in den Prinzipien dieser Pädagogik enthalten.“⁵ Es besteht ein breiter

1 vgl. Fischer, C.: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, in: Ludwig, H.: Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik, S.44-45

2 vgl. Milz, I.: Sprechen, Lesen, Schreiben, S.13

3 Benz, E.: Praxisbuch Legasthenie, S.45

4 vgl. Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.29-31

5 Milz, I.: Die Bedeutung der Montessori-Pädagogik, S.299

Interpretationsrahmen zum Einsatz der Montessori-Pädagogik.⁶

Gegenstand dieser Arbeit ist die Anwendung einiger Elemente der Montessori-Pädagogik für die Förderung legasthener Kinder. Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dieser Thematik war die Beobachtung, dass es auf Grund des Einsatzes des Montessori-Materials und einiger Elemente ihrer Methode sowie der Prinzipien ihres Erziehungskonzeptes zu deutlichen Verbesserungen der Lese- und Rechtschreibleistungen bei legasthenen Kindern kommt. Ebenso ließen sich positive Veränderungen deren seelischen Zustandes feststellen.

Ich musste jedoch feststellen, dass genau diese Thematik, nämlich die Anwendung der Elemente der Montessori-Pädagogik bisher nicht genug in der Theorie der Erziehung erforscht und beleuchtet wurde. In vielen Veröffentlichungen zu dieser Thematik fehlt bis auf wenige Ausnahmen die Darstellung einer didaktischen Vorgehensweise. Diese Beobachtungen warfen die Frage auf, welche Prinzipien und Elemente der Montessori-Pädagogik didaktisch korrekt für die Arbeit mit legasthenen Kindern im außerschulischen Bereich eingesetzt werden können. Ziel dieser Arbeit ist, aus einer umfassenden kognitiven Perspektive das didaktische Vorgehen beim Einsatz einiger Elemente aus der Montessori-Pädagogik für die Behandlung legasthener Kinder zu beschreiben.

Methodisch speist sich der in dieser Arbeit dargestellte Didaktikansatz nicht alleine aus theoretischen Quellen. Die Entwicklung der Fragestellung geschieht auch auf der Grundlage von Erfahrungen der Verfasserin bei ihrer Arbeit als diplomierte Legasthentrainerin. Insofern erwachsen die nachfolgenden Überlegungen aus einem methodischen Zugang, der das konstellierende Verfahren am bearbeiteten Gegenstand selbst praktiziert.

Es versteht sich dabei, dass nicht der gesamte Erziehungsentwurf von Montessori diskutiert werden kann. Vielmehr sollen nur die Elemente in Montessoris Ansatz reflektiert werden, die der Bewältigung der Schwierigkeiten der legasthenen Kinder dienlich sind. Die Ausführungen beschränken sich daher auf einzelne Aspekte, die von Bedeutung für die hier behandelte Thematik sind.

Im zweiten Kapitel werden nach der Erläuterung der aktuellen Forschungslage und Positionierung des Arbeitsansatzes zunächst die Begriffe Legasthenie und Montessori-Pädagogik definiert. Dabei wird der Inhalt der Montessori-Methode

6 vgl. Biewer, G.: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder, S.198

geschildert und die Wichtigkeit der Montessori-Pädagogik für die Behandlung legasthener Kinder gezeigt.

Dass die Störungen der Sinneswahrnehmung ein Grund für das Entstehen der Legasthenie sind, wird im dritten Kapitel erläutert. Es soll dabei auf die Förderung des gesamten Systems der Sinnesorganisation eingegangen, sowie das Montessori-Material zur Erziehung der Sinne dargestellt werden. Darüberhinaus werden Möglichkeiten zum Trainieren der Sensomotorik auf Basis der von Montessori erarbeiteten Materialien sowie die Wichtigkeit der sensomotorischen Prozesse für das Lesen- und Schreibenlernen aufgezeigt. (Kapitel 4).

Während im Kapitel 5 die optische Differenzierungsfähigkeit als Voraussetzung des Lese- und Schreibenlernprozesses im Zentrum der Betrachtungen steht und die Möglichkeiten von deren Förderung durch das Montessori-Material analysiert werden, befasst sich das sechste Kapitel mit dem Material und der Methode, die zur Verbesserung der akustischen Wahrnehmung sowie der phonologischen Bewusstheit beitragen können.

Dabei werden die einzelnen Schritte, die zur Einübung des rhythmisch-silbierenden Trennens und somit zur Unterstützung der Sprachrhythmik und der Silbenartikulation führen, beschrieben und analysiert. Im weiteren Verlauf der Arbeit (Kapitel 7) soll die Förderung der seelischen Befindlichkeit eines legasthenen Kindes diskutiert werden. Die Rolle des Legasthienetrainers und seine pädagogische Vorgehensweise von den Prinzipien der Montessori-Pädagogik ausgehend sollen dabei erläutert werden.

Anhand einiger Fallbeispiele wird im Kapitel 8 auf einzelne Bereiche des Legasthienetrainings sowie auf die positiven Ergebnisse, die dadurch erreicht wurden, eingegangen. Komplementär dazu wird die Wirksamkeit der Montessori-Pädagogik für das Training legasthener Kinder gezeigt.

Schließlich soll ein Fazit gezogen werden – den legasthenen Kindern kann durch den pädagogisch korrekten Einsatz von Elementen aus der Montessori-Pädagogik bei der Bewältigung ihres Problems geholfen werden. Im Anhang werden einige didaktische Schritte anschaulich illustriert.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Aktueller Forschungsstand und die Positionierung des Arbeitsansatzes

In der Legasthenieforschung wurde in den letzten Jahren das Augenmerk auf die Prävention des Legastheniephänomens gelenkt. Nachdem das Problem innerhalb dieses Forschungsbereiches lange Zeit einen vernachlässigten Aspekt darstellte, rückte die Thematik der Legasthenieförderung seit den 70er Jahren verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Forschung. Dies äußerte sich in einer zunehmenden Zahl von einschlägigen Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich. Innerhalb dieses pädagogischen Schwerpunktes im Rahmen der Legasthenieforschung wurden verschiedene Förderungsmöglichkeiten und Methoden in Betracht gezogen.

So versuchten Frostig (1981) und Ayres (1992) die Grundlagen für die Teilleistung zu erarbeiten und legten ein Konzept des Wahrnehmungstrainings vor, um die durch Teilleistungsstörungen entstandenen Lücken zu schließen. Es entstanden zahlreiche Arbeitssammlungen mit ausgiebigen Übungen zu den verschiedenen Teilbereichen (Müller 1993, Grisseman 1980) und es wurden vielfältige Arbeitsmittel entwickelt, die selbständige Arbeit mit Selbstkontrolle in vielen Bereichen anboten (Benz 2002, Sommer-Stumpenhorst 2002). Legasthenie als tiefenpsychologisches Problem versuchte Grüttner (1980) zu erklären und entwickelte ein therapeutisches Programm. Dabei befruchteten sich die allgemeine Didaktik und die speziell für Legastheniker entwickelten Methoden gegenseitig.

Betz / Breuninger (1982) verstanden Legasthenie als ein komplexes Gefüge aus sich gegenseitig verstärkenden Teufelskreisen und versuchten das Problem durch eine Kombination von Rechtschreibtraining und psychotherapeutischer Arbeit in den Griff zu bekommen. Sie leisteten einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Legasthenie, genauso wie Reuter-Liehr (1992), bei der nach gründlichem Literaturstudium neue Therapiemethoden erarbeitet und wissenschaftlich überprüft wurden. Eine Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung der Legasthenie erarbeiteten Breuer / Weuffen (2000). E. Klasen (1971, 1978, 1999) untersuchte das Syndrom der Legasthenie unter besonderer Berücksichtigung physiologischer, psychopathologischer und sozialer Korrelate. Sie überprüfte körperliche, seelische und heilpädagogische Belastbarkeit der

legasthenen Kinder und begründete das ganzheitliche Vorgehen bei der Legasthenietherapie. Neue Diagnose- und Therapieverfahren zur Erkennung unterschiedlicher Lesestörungen entwickelte R. Werth (2003).

F. Affolter (1975, 1977) zeigte durch Beobachtungen und therapeutische Arbeit mit teilleistungsgestörten Kindern, welche Auswirkungen das gezielte Training verschiedener Wahrnehmungsbereiche auf die Lese-Rechtschreibleistungen dieser Kinder hat.

Geht man gezielt auf das Problem der Legastheniebehandlung unter Berücksichtigung der Einbeziehung des Montessori-Materials zu, so stellt man fest, dass hier auf dem pädagogischen Literaturmarkt nicht allzuvielen Untersuchungen zu diesem Themenschwerpunkt vorhanden sind.

Wie oben beschrieben, sind zwar von Seiten der Erziehungswissenschaft vielfältige didaktische und methodische Überlegungen angestellt worden, wie Kindern mit Lernstörungen zu helfen sei. Jedoch blieben die Elemente der Montessori-Pädagogik, die dafür hilfreich einzusetzen sind, in den wissenschaftlichen Arbeiten bis auf wenige Ausnahmen aus.

Aus den Prinzipien und der Didaktik Montessoris ist jedoch einiges in die allgemeine sowie in die Heil- und Sonderpädagogik übernommen worden. Umfassende Anwendungsmöglichkeiten der Montessori-Pädagogik für den Kindergarten, Schule, Familie sowie deren Einsatz für die Frühförderung werden von H. Ludwig in „Erziehen mit Maria Montessori“ (1997) gezeigt.

Der vielseitige Einsatz der Montessori-Erziehungsprinzipien und Didaktik wird in dem von H. Ludwig et al. herausgegebenen Gesamtwerk „Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik“ (2003) zusammengefasst. Ein breites Spektrum, von der Sprachförderung bis zur Sinneserziehung und der seelischen Genesung der Lernenden, ist dabei beleuchtet worden. Ein wichtiges Problem der Umsetzung des pädagogischen Denkens Montessoris in die Gegenwart ist in dieser Erscheinung diskutiert worden.

In einer kritischen Auseinandersetzung mit dem heilpädagogischen Konzept Hellbrügges stellt Biewer (2001) Montessoris Pädagogik als eine entwicklungsorientierte dar, die „der Bewältigung der Verschiedenheit der Schüler dienlich“⁷ ist und vielerlei Möglichkeiten zum Einsetzen bietet.

7 Biewer, G.: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder, 2001, S.141

Clara Maria von Oy (1996) entwickelt aus heilpädagogischer Sicht zahlreiche Übungen nach Montessoris Prinzipien, die zwar für die Arbeit mit entwicklungsgestörten und behinderten Kindern im Kindergarten und Schule gedacht sind, sich jedoch auch für die Förderung legasthener Kinder einsetzen lassen.

Lore Anderlic hat in „Ein Weg für alle“ (2003) die Praxis der Montessori-Therapie dargestellt. Sie zeigt, dass die Methode Montessoris unabhängig von Kultur und Sprache erfolgreich sein kann und begründet aus praktischer Erfahrung die Möglichkeiten der integrierten Erziehung. Clara Maria von Oy⁸ hat zusammen mit der indischen Montessori-Pädagogin Vijaya Varadarajan einen Komplex von Übungen entwickelt, durch die bestimmte funktionelle Störungen behinderter Kinder gefördert werden können. Diese Übungen lassen sich genauso erfolgsversprechend für das Wahrnehmungstraining der teilleistungsgestörten Kinder einsetzen.

Die Wirksamkeit der Sinnesmaterialien Montessoris und ihrer Prinzipien für die Unterstützung beim „Nacharbeiten“ von Verarbeitungsvorgängen im Gehirn von lernschwachen Kindern, die nicht in ihren Intelligenzleistungen beeinträchtigt sind, zeigt H.-D. Raapke (2000). Er beweist, wie wichtig das hantierende Lernen, vor allem bei teilleistungsgestörten Kindern ist. „In der Grammatik wird mit den Wortartensymbolen hantiert und parallel oder anschließend dazu überlegt und geschrieben und bei der Satzanalyse wird ebenfalls hantiert und in Kombination damit verbal analysiert“,⁹ betont er.

Ingeborg Milz (1997) zeigt in ihrer Untersuchung aus neuropsychologischer Sicht, dass zwischen emotionalen Störungen und Teilleistungsstörungen eine enge Beziehung besteht. Sie zeigt die Wirksamkeit des Einsatzes der erzieherischen Prinzipien und der Didaktik Montessoris für die Behandlung der legasthenen Kinder. Milz betont, dass grundlegende Prinzipien für die Erziehung der Sinne für den Einsatz bei der Förderung der Legasthener von besonderer Bedeutung sind, weil sie die Grundlage für eine „klare und kräftige Geisteshaltung“¹⁰ schaffen. In dieser Schrift zeigt sie auch den Einfluss der Sinneserziehung nach Montessoris

8 von Oy, C.M.: Montessori-Material, S.82

9 Raapke, H.-D.: Maria Montessori: Die Verbindung von Medizin und Pädagogik und worin es in unseren Schulen häufig mangelt, in: Winkels, T.: Montessori-Pädagogik – konkret, S.35

10 Milz, I.: Sprechen, Lesen, Schreiben, 1997, S.300

Methode auf den seelischen Bereich (Emotion, Motivation etc.) des legasthenen Kindes, sowie für die Erziehung zur Selbständigkeit. Montessoris Übungsmaterial, das für die Förderung des Lesen- und Schreibenlernens einzusetzen sei, lässt sie auch nicht außer Betracht, genauso wie die Rolle des Lehrers und seine Haltung dem legasthenen Kind gegenüber. In ihren weiteren Werken zeigt I. Milz die Bedeutung des Montessori-Materials für die gezielte Förderung der beeinträchtigten Funktionen bei den Legasthenikern, sowie zum Erreichen der Polarisierung der Aufmerksamkeit. Diese Vorschläge sind für die Arbeit mit Kindern im schulischen Bereich gedacht, stellen jedoch auch für das Training mit diesen Kindern im außerschulischen Bereich eine wissenschaftliche, theoretische und praktische Grundlage dar.

Anhand von Beispielen aus eigener Praxis beschreibt die Dipl. Heilpädagogin Annette Schulze-Frieling (2003), welche Möglichkeiten das Montessori-Material für die Diagnostik und Behandlung der LRS-Kinder bietet. An konkreten Förderbeispielen zeigt sie, wie durch das Einsetzen dieses Materials sich der visuomotorische Bereich, die Figur-Grund-Wahrnehmung, Formkonstanz-Wahrnehmung und Raum-Lagelabilität trainieren und das Selbstvertrauen sowie Freude am Schreiben und Lesen wecken lassen.

Anhand von den oben beschriebenen wissenschaftlichen und aus der Praxis kommenden Arbeiten, die dem vielseitigen Einsatz des Montessori-Materials sowie deren Methode zur Förderung der Kinder mit verschiedenen Störungen gewidmet sind, lässt sich folgendes feststellen: Trotz aller Wichtigkeit für die allgemeine sowie Sonder- und Heilpädagogik besitzen sie nur wenige didaktische Hinweise, wie die Elemente der Montessori-Pädagogik, damit sind auch ihre Methode und Materialien gemeint, für die außerschulische Förderung der teilleistungsgestörten Kinder einzusetzen seien. Das Ziel der vorliegenden Arbeit soll ein Versuch sein, die auf dem pädagogischen Markt bestehende Lücke teilweise zu schließen.

2. 2 Definition des Legastheniebegriffs

In der 1991 von Dilling u.a herausgegebenen ICD-10, der von der Weltgesundheitsorganisation erarbeiteten internationalen Klassifikation

psychischer Störungen, wird Legasthenie als „umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten“ sowie als „Lese-Rechtschreibstörung“ und als „isolierte Rechtschreibstörung“ aufgeführt.¹¹

Nach der Definition der schweizer Psychologin Lindner ist Legasthenie „eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen orthographischen Schreibens) bei sonst intakter oder (im Verhältnis zur Lesefertigkeit) relativ guter Intelligenz.“

Diese Definition kommt aus den 50er Jahren und ist deshalb gut, weil sie einen wichtigen Hinweis darauf gibt, dass Legasthenie nicht auf einer Intelligenzminderung basiert. Jedoch ist nach den letzten Erkenntnissen Legasthenie keine Lernschwäche sondern eine Lernstörung. Dr E. Klasen meint, dass Lese-Rechtschreibschwäche nicht gleich Lese-Rechtschreibstörung ist. Schwächen können bei Kindern, die zweisprachig sind, oder die Schule versäumt bzw. gewechselt haben, vorliegen. Sie sind vorübergehender Art und können mit entsprechender Nachhilfe meist bald überwunden werden.

Eine Legasthenie (Lese-Rechtschreibstörung) ist dagegen eine neuropsychologische Teilleistungsstörung im Bereich der Schriftsprache,¹² die das Erlernen des Lesens und Schreibens erheblich beeinträchtigt. Betroffen sind wichtige höhere Funktionen des Gehirns, wie etwa das Gedächtnis, die Merkfähigkeit, die optische und akustische Differenzierung, Raumorientierung oder die Psychomotorik. Die Verarbeitung des Wahrgenommenen im Gehirn gelingt nicht fehlerfrei. Einem Legastheniker kann es passieren – neben vielen anderen möglichen Fehlleistungen der Wahrnehmungsverarbeitung – dass er längst schon gekannte Wörter oder Buchstaben immer wieder neu erlernen muss, so als hätte er sie noch nie vorher gesehen, oder dass er sich nicht an ihr Schriftbild erinnern kann. Legasthenie ist eine Entwicklungsstörung, die nicht durch die Umwelt verursacht, sondern angeboren ist. Dieses wurde u.a. auch durch die Forschungsergebnisse des amerikanischen Neuropsychologen A. Galaburda bestätigt.¹³

Kinder erwerben normalerweise im bestimmten Alter bestimmte Fähigkeiten wie von selbst. Den Legasthenikern gelingt das Lesen und/oder Schreiben, trotz guter

11 Dilling, H.: Internationale Klassifikation psychischer Störungen, S.255

12 vgl. Klasen, E.: Was ist nach heutigem Verständnis Legasthenie?

13 Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten, S.289

Intelligenz, normalem Schulbesuch und vielem Üben nur langsam, sehr fehlerhaft und mühsam.

Legasthenie nennt man eine Teilleistungsstörung, weil das legasthene Kind, obwohl es über eine normale bis hohe Allgemeinintelligenz verfügt, in einem Teilbereich auffällige, schwer zu mildernde Schwierigkeiten hat. Diese können im Lesen und/oder Rechtschreiben (Legasthenie), allein in der Rechtschreibung (isolierte Rechtschreibstörung), allein im Lesen (umschriebene Lesestörung) sein. Teilleistungsstörung wird als Oberbegriff verwendet.

Eine Ärztin an der Universitätsklinik Basel schreibt zu dem Begriff Legasthenie folgendes: „Für den praktischen Gebrauch kann Legasthenie definiert werden als das Unvermögen eines Kindes, das Lesen und Schreiben trotz normaler Intelligenz und adäquaten Umweltbedingungen altersgerecht zu erlernen. Es ist weder möglich noch nötig, Legasthenie anders zu definieren.“¹⁴

Der Begriff Legasthenie ist nur im deutschsprachigen Raum geläufig. In allen anderen Ländern wird diese Teilleistungsstörung als Dyslexie bezeichnet. Dr. Edith Klasen vergleicht die Begriffe Legasthenie und Dyslexie. „Beide Begriffe setzen sich aus je zwei griechischen Wörtern zusammen: Legasthenie aus legein - sprechen und aus asthenia - Schwäche; Dyslexia aus dys - fehlerhaft, unvollständig und lexis - Wort, Sprache.“¹⁵

Die amerikanische International Dyslexia Association hat die folgende Definition der Legasthenie herausgebracht. „Dyslexia ist eine von mehreren umschriebenen Lernstörungen. Sie ist eine spezifische Sprachstörung konstitutioneller Herkunft und besteht in Schwierigkeiten bei der Dekodierung einzelner Wörter; sie reflektiert meist ungenügende phonologische Verarbeitung. Diese Probleme bei der Einzelwortverarbeitung stehen oft in unerwartetem Gegensatz zum Alter und zu anderen kognitiven oder schulischen Fähigkeiten. Sie sind nicht die Folge einer generellen Entwicklungsstörung oder Sinnesschädigung. Dyslexia wird manifest als variable Schwierigkeit, bei verschiedenen Arten der Sprachverarbeitung, einschließlich des Lesens sowie des Erwerbs ausreichender Schreib- und Rechtschreibfertigkeiten.“¹⁶

Die sogenannte Dekodierung (Entschlüsselung), auf der das phonologische

14 Ruf-Bächtiger, L.: Das frühkindliche Psychoorganische Syndrom, S.14

15 Klasen, E.: Legasthenie – umschriebene Lese-Rechtschreibstörung, S.16

16 zit. nach Klasen, E.: Legasthenie – umschriebene Lese-Rechtschreibstörung, S.17

Verarbeitungsproblem basiert, wird auch von Fachleuten übereinstimmend als das Kernproblem gesehen. „Phonologisch“ bezieht sich auf die Produktion, Zusammensetzung und Beschreibung der Sprachlaute, sowie auf ihre Darstellung durch Schriftzeichen. Den neuesten Erkenntnissen zufolge ist die phonologische Differenzierungsfähigkeit das zuverlässigste Kriterium für die Vorhersage späterer schulischer Lese-Rechtschreibprobleme¹⁷.

2.3 Zum Begriff der Montessori-Pädagogik

Auch in der Montessori-Pädagogik geht man davon aus, dass die Phonetik der Schlüssel bei der Entdeckung unbekannter Wörter ist. Deshalb wird in dieser Pädagogik die phonetische Annäherung an das Lesen genutzt.¹⁸ Die Montessori-Pädagogik wird von Bast in seiner Habilitationsschrift „als in Deutschland bis heute wirkungsmächtige Strömung“¹⁹ angesehen, bei der „das Kognitive und das Aufgeklärte der Mittelpunkt ihrer Pädagogik“²⁰ sind.

Nach Maria Montessori kann niemand eine andere Person entwickeln und Entwicklung kann auch nicht gelehrt werden.²¹ Aus ihrer Sicht geht Entwicklung vom Kinde aus. Es ist Subjekt, nicht Objekt in diesem von biologischen Rahmenbedingungen beeinflussten Prozess.²² Der zentrale Punkt aller Überlegungen Montessoris und somit ihres ganzen Erziehungskonzeptes ist ihre Grundhaltung dem Kind gegenüber. Sie glaubt an die verborgenen schöpferischen Kräfte des Kindes und erachtet die Aufgabe des Erziehers darin, diese zu wecken, zu aktivieren und zu motivieren, um das Kind dadurch zu harmonisieren und zu normalisieren.²³

Wichtige Kernpunkte in der Montessori-Pädagogik sind:

- die Schulung der Wahrnehmungsfunktion
- programmierte Vorbereitung durch die Erziehenden
- Selbstwertungsprozess und Individualität

17 Mann, C. u.a.: LRS Legasthenie Prävention und Behandlung, S.245-246,257

18 vgl. Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.152

19 Bast, R.: Kulturkritik und Erziehung, S.167

20 ebenda

21 vgl. Montessori, M.: Das kreative Kind, S.184

22 vgl. a.a.O., S.55

23 vgl. Montessori, M.: Kinder lernen schöpferisch, S.15

- Bewegung, Aktivität und Arbeit - „tun durch Tun lernen“²⁴
- Freiheit und Spontaneität
- die vorbereitete Umgebung
- sensitive Perioden
- Rhythmus, Gleichgewicht, Ordnung
- Entdeckungen und Entwicklungen
- das Kind als Baumeister des Menschen
- der neue Lehrer

In der Montessori-Pädagogik wird in einer sehr konsequenten Weise die Hilfe zum menschlichen Werden unter den Bedingungen menschlichen Fortschritts und menschlichen Zusammenlebens bedacht. Daraus ergibt sich der Ansatz bzw. die Orientierung dieser Pädagogik.²⁵ Zu den wichtigsten Punkten der Montessori-Pädagogik gehört auch die Lehre über die sensitiven Perioden. Für Montessori war es wichtig „zu erkennen, was das Kind in den verschiedenen Zeitpunkten seiner Entwicklung lernen muss“,²⁶ und auch dem Kind zu helfen, selbständig zu werden. Dabei soll die Führung von dem Material, das vom Lehrer/Erzieher vorbereitet ist, ausgehen. Im Sinne Maria Montessoris wird der Lehrer, zu einem Organisator von verschiedenen Lernprozessen.²⁷

Kurz zusammengefasst ist die Montessori-Pädagogik eine Pädagogik, die Kinder als eigenständige Persönlichkeiten sieht, nach der die Erziehung und der Unterricht vom Prinzip der Freiheit, der freien Wahl und der individuellen Erziehung geprägt sind. Die natürliche Neugier der Kinder, ihr Wille zu lernen wird in ihr ernst genommen. Die Kinder werden motiviert, über ihre Lernschritte selbst zu entscheiden und dabei gut voranzukommen, neue Lernmotivation durch die freie Wahl zu gewinnen und sich für konzentriertes Arbeiten zu entscheiden.

2.4 Der Inhalt der pädagogischen Methode von M. Montessori

Um die Erziehung und Förderung behinderter sowie nichtbehinderter Kinder zu ermöglichen, entwickelte Montessori ihre weltbekannte Methode.

24 a.a.O., S.16

25 vgl. Holtstiege, H., in: Haberl, H. (Hrsg.): Montessori und die Defizite der Regelschule, S.8

26 zit. nach Holtstiege, H.: Das psycho-biologische Konzept, S.10

27 vgl. Montessori, M.: Lernen ohne Druck, SS.9-12

Schwerpunktmäßig hat sie mit der Entwicklung ihrer „Methode als Organisation des Lernprozesses begonnen“ und „später [...] theoretisch nachgeholt, was in ihrem Konzept für die Praxis schon lange realisiert war, nämlich die Verbindung von Inhalt und Methode.“²⁸

Deshalb stellt Montessoris Methode eine vielschichtige Verbindung zwischen wissenschaftlicher Theorie und erzieherischer Praxis dar. Das pädagogische Handeln bewegt sich in Montessoris Erziehungsmodell entlang der kindlichen Bedürfnisse. Sie spricht sowohl von körperlichen wie auch psychischen, geistigen und intellektuellen Bedürfnissen. Den psychischen Bedürfnissen des Kindes müsse sich das äußere Material wie eine Leiter darbieten.²⁹

Montessoris pädagogisches Konzept beinhaltet die Entwicklung des Kindes dem „inneren Bauplan“ entsprechend. Die Aufgabe des Pädagogen ist es, die äußeren Bedingungen bereitzustellen. Dementsprechend formuliert sie die Aufgabe des Erziehers, die darin liegt, die „nötigen Mittel“ für seine geistige Ernährung herzurichten, die der freien Entwicklung, sowie dem ursprünglichen Wissensdrang des Kindes entsprechen.³⁰

Das Lernen des Kindes vollzieht sich bei Montessori überwiegend im handelnden Umgang mit konkreten Gegenständen. In „Die Entdeckung des Kindes“ beschreibt Montessori zahlreiche didaktische Materialien und gibt Hinweise zu ihren Einsatzmöglichkeiten, beliebige Wiederholbarkeit der Lernaktivitäten und eine Isolierung der Lernschwierigkeit im Material ermöglichen in besonderem Maße eigenständiges Lernen. Die von ihr entwickelten Übungen bestehen aus tätigen Vorgängen, die die Sinnesorgane ansprechen, von geistiger Konzentration begleitet werden und zur Ordnung und Polarisierung der Aufmerksamkeit führen. Montessoris pädagogisches Ziel besteht darin, durch die richtige erzieherische Methode zum Zusammentreffen von körperlicher und geistiger Konzentration beim Kinde beizutragen und die tiefstmögliche Selbstentfaltung des Kindes zu ermöglichen. Konzentration ist zum Grundbegriff der Methode Maria Montessoris geworden.³¹

Nur durch das konzentrierte Arbeiten schafft ein Kind die Basis für seine

28 Raapke, H.-D.: Montessori an den Pranger?, in: Ludwig, H. u.a.: Verstehendes Lernen, S.238

29 vgl. Montessori, M.: Schule des Kindes, 1987, S.84

30 vgl. Montessori, M.: Montessori Erziehung für Schulkinder, in: von Oy, C.M.: Montessori-Material, S.12

31 vgl. von Oy, C.M.: Montessori-Material, 1996, S.12

intellektuelle Entwicklung.³² Montessori sieht für das Auftreten der Polarisierung der Aufmerksamkeit die Selbständigkeit als eine unbedingte Voraussetzung an, bei der Bewegung in der vorbereiteten Umgebung sehr wichtig ist. Tiefe Konzentrationsvorgänge kommen vor allem bei jüngeren Kindern unter Einbeziehung der Bewegung vor. Dies bezieht sich auch auf das Lernen mit vorbereiteten Materialien.³³

Für das Auftreten der Polarisierung der Aufmerksamkeit ist es notwendig, für die Altersstufe des Kindes geeignete strukturierte Lernmethoden zu entwickeln. Das Prinzip der Beachtung der sensiblen Phasen muss dabei berücksichtigt werden. Montessoris Forderung geht dahin, die Entwicklungsmittel so genau zu bestimmen, dass eine wirkliche Übereinstimmung zwischen den inneren Bedürfnissen und den Anregungen gegeben ist.³⁴

Die Auswahl der Fördermittel soll sich deshalb am Kind, seinem Alter, seinen jeweiligen Fähigkeiten und der umgebenden Umwelt orientieren. Das vorbereitete Material ist soeben der Entwicklungsstufe bzw. der sensiblen Periode des Kindes zuzuordnen. Nicht wegzudenken sind bei der Vorbereitung des Materials nach Montessoris Didaktik die Isolation der Schwierigkeit und das Aufbauen des Schwierigkeitsgrades. Das heißt, dass bei einer Aufgabenserie nur eine Schwierigkeit neu hinzukommen darf.

Die Isolation der Schwierigkeiten erfolgt primär durch Kontrastbildung, Paarbildung, Abstufungen etc. Das Prinzip des aufbauenden Schwierigkeitsgrades erfordert, dass komplexe Sachverhalte in logisch aufeinanderfolgenden Stufen aufgeschlüsselt werden, z.B.: Bevor man mit der Arbeit mit Buchstabenkärtchen anfängt, sollen die Kinder die Buchstaben durch das Ertasten von Sandpapierbuchstaben kennenlernen.

Ein wichtiges Merkmal ist bei der Montessori-Arbeit die Fehlerkontrolle. Der Umgang mit den Lernmaterialien soll so gestaltet werden, dass die Kinder selbst feststellen können, ob sie die Arbeit richtig ausgeführt haben. Dies kann z.B. durch bestimmte Merkmale, die auf die Rückseite des Aufgabenkärtchens aufgetragen sind, erfolgen. Bei der Vorbereitung der Lernmittel soll nach Montessori das Prinzip der quantitativen Begrenzung gelten, was bedeutet, dass

32 vgl. Montessori, M.: Schule des Kindes, 1987, S.84

33 vgl. Fischer, R.: Die Bedeutung der didaktischen Materialien und ihre Disziplin.

34 vgl. Montessori, M.: Meine Methode, S.82,125

die Zahl der einzelnen Lernmittel vom Erzieher bewusst begrenzt werden soll. Er (der Erzieher) soll zwischen dem Erforderlichen und dem Ausreichenden entscheiden, denn zu viele Lernmaterialien blockieren die Konzentrationsfähigkeit, zu wenige schränken die Wahlmöglichkeit ein. Die Aufgaben dürfen vom Kind öfters wiederholt werden (Prinzip der Wiederholbarkeit).

Montessori fordert, dass das Lernmaterial nur in dem Sinne gebraucht wird, für den es geschaffen wurde. Sie verspricht sich davon, dass die Kinder hierdurch lernen, „das Gesetz der Sache“ zu berücksichtigen. Das Lernmaterial soll das Kind in die Lage versetzen, seine Annahmen über die Wirklichkeit zu testen. Es ist ein Hilfsmittel für die genaue, wissenschaftliche Erkundung seiner Lebenswelt. So liegt bei Montessori häufig die Betonung auf vergleichen, in Beziehung setzen, verifizieren und differenzieren.³⁵

Montessoris Materialien sind nicht zur Demonstration, sondern für das selbständige Erarbeiten von Sachinhalten gedacht. Bei der freien Beschäftigungswahl gelten die Prinzipien der relativen Wahlfreiheit (das Kind wählt aus dem vorhandenen Materialangebot), der relativen Zeitfreiheit (das Kind bestimmt, wann und wie lange es etwas tut, wobei die Zeitressourcen natürlich begrenzt sind, z.B. durch eine Trainingsstunde). Das Lernmaterial muss so beschaffen sein, dass es vom Kind selbständig benutzt werden kann.

Die Einführung in das Material erfolgt in der Dreistufenlektion. Die erste Stufe ist die Verbindung von Sinneswahrnehmung und Namen („Assoziation“). Der Gegenstand wird benannt und das Kind wiederholt die Benennung. In der zweiten Stufe wird der Name des entsprechenden Gegenstandes wiedererkannt („Reproduktion“). Die dritte Stufe ist die Erinnerung an den dem Gegenstand entsprechenden Namen („Abstraktion“).³⁶

Montessoris Material ist so gedacht, dass es helfen soll, die erworbenen Sinneseindrücke zu ordnen und geistige Kategorien zu erstellen. Es geht im Grunde um den Erwerb kognitiver Schemata (Piaget), der durch die Materialien begünstigt wird. Später wird dieser Faden aufgenommen und differenziert.³⁷ Nach Montessori soll ihr Material „kein Ersatz für die Welt sein, soll nicht allein die Kenntnis der Welt vermitteln, sondern soll Helfer und Führer sein für die innere

35 vgl. Fischer, R.: Die Bedeutung der didaktischen Materialien und ihre Disziplin.

36 vgl. ebenda; Milz, I.: Montessori-Pädagogik, S.130-131

37 vgl. ebenda

Arbeit des Kindes. Wir isolieren das Kind nicht von der Welt, sondern wir geben ihm ein Rüstzeug, die ganze Welt und die Kultur zu erobern. Es ist wie ein Schlüssel zur Welt und ist nicht mit der Welt selbst zu verwechseln.³⁸

Dies bedeutet, dass das Lern- und Entwicklungsmaterial dem Kind einen Zugang zur abstrakten Welt verschafft, indem es dem Kind ermöglicht, bereits erworbenes Wissen zu objektivieren, zu betrachten, zu bearbeiten, zu ordnen und zu bewerten. Global-ganzheitlich aufgenommene Eindrücke werden so zu reflektierter Erfahrung gemacht. Dadurch wird das Kind um eine neue Dimension seines Kenntnisstandes bereichert.³⁹

Alles, was ein Kind zum Lernen braucht, soll in einer vorbereiteten Umgebung bereitgestellt werden, sodass das Kind in der Freiarbeit mit dem Lernmaterial allein arbeitet und lernt. Das Kind soll sich damit beschäftigen, die Gesetzmäßigkeit des Materials selbständig zu erlernen, ohne vom Erwachsenen davon abgebracht oder gehindert zu werden (indirekte Erziehung). Die Voraussetzung dafür ist, dass das Lernmaterial und die Umgebung entsprechend den spezifischen Kriterien gestaltet werden. Die vorbereitete Umgebung ist nötig, weil in der Gesellschaft keine andere Umgebung für eine ungehinderte Entfaltung der Persönlichkeit besteht.⁴⁰

Montessoris Meinung nach ist es „besser als alle Leistungsanforderungen und Erwartungen, die an Kinder gestellt werden [...], dass das Kind die Umgebung und die Anreize bekommt, die es zur ungehinderten Entfaltung seiner Anlagen braucht.“⁴¹ „Man muss eine Umgebung schaffen, in der das Kind das wachsende Bedürfnis seines Lebens befriedigen kann. In der Umgebung muss es deshalb auch Nahrung finden, mit der es sein Wissen vertiefen und die Fähigkeiten seines Verstandes entwickeln kann. [...] Wenn das Kind die Gelegenheit bekommt, aus der Umgebung nach seinem eigenen Rhythmus und seiner eigenen Arbeitsweise Wissen zu erwerben, entwickelt es sich auf erstaunliche Weise. Beim Erwerb dieses Wissens ist das Kind immer tätig.“⁴²

Ein Erzieher muss lernen zu beobachten, „wie die Kinder diese verschiedenen

38 Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik, S.274

39 vgl. Fischer, R.: Die Bedeutung der didaktischen Materialien und ihre Disziplin.

40 vgl. von Oy, C.M.: Montessori-Material, S.16

41 a.a.O., S.11

42 Montessori, M.: Wissen als Mittel zur Entwicklung der Persönlichkeit, in: Ludwig, H.: Verstehendes Lernen, S.73

Mittel benutzen, welche Reaktionen sie in ihnen hervorriefen, wie häufig sie diese Gegenstände gebrauchten und vor allem, welche Entwicklung dadurch ermöglicht wurde.“⁴³ Montessori betrachtet das Beobachtenkönnen als pädagogische Basisqualifikation. Dieses Beobachten ist auch notwendig, um Ergänzungsmaterialien so zu gestalten, dass sie ihre Aufgabe, die Polarisierung der Aufmerksamkeit zu fördern, erfüllen können.⁴⁴

Dies darf auch ermöglichen, vertrauenswürdige Kriterien für das Fördermaterial als Lernmittel zu erarbeiten, um dieses Material ausschalten, abändern oder als geeignetes Lernmittel anzunehmen.⁴⁵ Ziel der Arbeit mit dem Montessori-Material ist die Materialablösung. Was zunächst konkret handelnd gelernt wird, soll später, wenn das Kind soweit ist, abstrakt erfasst werden können. Der Erfolg der von Montessori erarbeiteten Methode hängt nicht zuletzt von der Person des Pädagogen (Erzieher, Lehrer oder, wie hier beschrieben, Legasthietrainer) ab, der nicht nur über eine Beobachtungsgabe, sondern auch „über Flexibilität, adäquate Reaktionen und entsprechendes Handeln“⁴⁶ verfügen muss. Er soll sich immer wieder auf neue Kinder, deren Eltern (die auch in die Montessori-Methode eingeführt werden sollen) und neue Situationen einstellen können.

Die Ausdauer, Konzentration, Aufnahmebereitschaft sind von Kind zu Kind unterschiedlich. Um jedem Kind in „einer vorbereiteten Umgebung die notwendigen Erziehungsmöglichkeiten zu eröffnen“,⁴⁷ muss der Erzieher eine dem einzelnen Kind entsprechende, pädagogische Strategie erarbeiten können. Gottfried Biewer meint zurecht, dass das pädagogische Konzept Montessoris nicht als „Kanon eindeutiger festgelegter pädagogischer Maßnahmen“⁴⁸ gesehen werden darf, sondern eher ein Ansatz zum richtigen pädagogischen Handeln ist.

Montessoris pädagogische Gedanken und die Art, wie sie sie beschreibt, ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung, in der auch der eigene Standpunkt in den entscheidenden Punkten bewusst und überprüfbar wird. Ihre praktischen Anweisungen und Übungsvorschläge machen es relativ leicht, erste Erfahrungen mit ihrer Methode zu sammeln und sie mit eigenen Vorstellungen zu

43 Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.112

44 vgl. Fischer, R.: Die Bedeutung der didaktischen Materialien und ihre Disziplin.

45 vgl. ebenda

46 Montessori, M.: Lernen ohne Druck, S.129

47 a.a.O., S.130

48 Biewer, G.: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder, S.197

verbinden. Montessori selbst meinte zu dem Begriff „Methode“ am Ende ihres Lebens, dass er für ihre erzieherische Konzeption zu eng sei. „Es gehe vielmehr um eine umfassende Förderung menschlicher Personalität.“⁴⁹

Montessoris Pädagogik und damit ist ihr gesamtes pädagogisches Konzept sowie die von ihr entwickelte Didaktik gemeint, lässt sich sowohl für die Förderung der geistig behinderten Kinder, als auch für die Arbeit mit normal entwickelten Kindern einsetzen. Im Rahmen dieser Pädagogik ist auch eine Förderung Hochbegabter denkbar. Elemente daraus lassen sich für das Training der lese- und rechtschreibgestörten Kinder vielversprechend einsetzen.

2.5 Relevanz der Montessori-Pädagogik für die Förderung von legasthenen Kindern

Nach Ingeborg Milz sind die Prinzipien der Montessori-Pädagogik für legasthene Kinder von besonderer Bedeutung, denn Maria Montessori legte auf die Förderung der Sinne, sowie der gesprochenen und geschriebenen Sprache einen besonderen Wert. „Sie erarbeitete eine Methode und Materialien, mit denen wir besonders bei teilleistungsschwachen Kindern eine Grundlage für eine systematische Behandlung haben.“⁵⁰

Solche Elemente aus dem pädagogischen Konzept Montessoris wie Schulung der Sinne, die sensorische Stimulation zur Wahrnehmungsförderung, die vielfältigen Variationen zur Generalisierung der erworbenen Fähigkeiten, Erziehung des Selbstbewusstseins des Kindes durch das eigene Tun, haben heute durch neuropsychologische Erkenntnisse eine neue Bestätigung bekommen.⁵¹

Zur Förderung und Unterstützung der Wahrnehmungsentwicklung des Legasthenikers eignet sich auch das Kinderhaus- und Vorschulmaterial, das von Montessori als Schlüssel zur Umwelt bezeichnet wurde.⁵² Ein Schulkind mit Teilleistungsstörungen kann „die Hilfen, die ihm die Umwelt begreiflicher und erfassbarer machen, und damit die Grundlage für die kognitiven Funktionen

49 Harald, L.: Erziehen mit Maria Montessori, S.14

50 Milz, I.: Sprechen, Lesen, Schreiben, S.229

51 vgl. ebenda; Schulze-Frieling, A.: Zu den Möglichkeiten der Montessori-Pädagogik im Vorfeld von Lese- und Schreibschwierigkeiten, in: Harald, L.: Verstehendes Lernen, S.119

52 vgl. Montessori, M.: Grundlagen Meiner Pädagogik, in: von Oy, C.M.: Montess.-Material, S.15

bereitstellen⁵³ genau brauchen. Je nach dem Schwerpunkt der Teilleistungsstörung können die Materialien eingesetzt werden. Gleichmaßen dienen sie auch der Sprach- und Lese-Rechtschreibförderung.

Durch die ständigen Misserfolge, die die legasthenen Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen begleiten, entwickelt sich bei ihnen eine gewisse Abneigung zu diesem Prozess. Sie verfügen zwar über eine normale, oft auch überdurchschnittliche Intelligenz, zeigen aber kein spontanes Interesse und verlangen eine ständige aktive Erregung ihrer Aufmerksamkeit (eine Polarisierung der Aufmerksamkeit lässt sich beim Legastheniker kaum feststellen). Deshalb müssen sie nach Montessoris Prinzipien zur Beobachtung, zum Vergleich aufgefordert und zur Tätigkeit ermuntert werden.⁵⁴

Die Förderung durch das Montessori-Material und nach Montessori-Prinzipien soll bei diesen Kindern unter anderem auch die fehlende Lern- und Wissbegierde wecken. Das Verhalten und der Lernstil sollen in einer geeigneten Umgebung beobachtet werden. Dem lese-rechtschreibgestörten Kind seien die Anreize zum aktiven und, so oft wie möglich, selbständigen Erkennen der weiteren Lernschritte zu geben.

Mit legasthenen Kindern soll nach Montessoris „Drei-Stufen-Lektion“ gearbeitet und dabei in kleinen Schritten vorgegangen werden. Die von Montessori entwickelten Einzelmaterialien, die häufig Bestandteile von ganzen Reihen sind und komplexe Lerngegenstände in kleinen Schritten systematisch aufbauen lassen sind dafür bestens geeignet. Man darf nicht mit fertigen, schon lange vorher vorbereiteten Lernschritten auf ein legasthenes Kind zugehen und erwarten, dass so etwas Wunder bewirkt. Man soll es genauer beobachten, jeden Schritt analysieren und schauen, was für das Kind in diesem Moment genau das Richtige ist.⁵⁵

Erst wenn man sicher ist, dass der zu bearbeitende Stoff vom Kind aufgenommen und richtig erkannt wurde, darf man weitere Trainingsschritte unternehmen. Es versteht sich, dass hier nicht das Lernvorgehen, wie es im üblichen schulischen Unterricht praktiziert wird, gemeint ist. Es handelt sich dabei um die außerschulische Förderung eines legasthenen Kindes, seiner kognitiven,

53 Milz, I.: Sprechen, Lesen, Schreiben, S.99

54 vgl. Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.198

55 vgl. Montessori, M.: Die Macht der Schwachen, S.54

sensorischen und motorischen Fähigkeiten in einer vorbereiteten Umgebung. Das Kind muss ständig vom Legasthietrainer, der mit Hilfe der von Montessori vorgeschlagenen Drei-Stufen-Lektion den Gebrauch des Materials erklärt und so zum Vermittler zwischen dem Material und Kind wird, beobachtet werden. Er gewährt dem Kind Entwicklungsspielräume, damit es sich entfalten kann, und leistet die Hilfe, die das Kind braucht.⁵⁶

Nur so „wirkt sich die Betonung der motorischen und sensorischen Fähigkeiten der MONTESSORI-Pädagogik positiv aus. Sie liefert dem Erzieher (Legasthietrainer) Anhaltspunkte für die Beobachtung. Die konzentrierte Tätigkeit, vom Kind [...] direkt vollzogen, von dem Erzieher [...] reflektiert beobachtet“,⁵⁷ ist ein Weg für die Bewältigung des Problems eines legasthenen Kindes.

Da bei den legasthenen Kindern meistens neben der Lese-Rechtschreibstörung eine Konzentrationsstörung vorliegt, scheinen Montessoris Elemente der vorbereiteten Umgebung und der Stille gerade für diese Kinder von besonderer Bedeutung. Schafft man es, das Kind zur konzentrierten Tätigkeit zu bringen, so darf es nichts und niemand bei seiner Arbeit stören, weder ein lautes Reden nebenan, noch Gegenstände, die seine Aufmerksamkeit ablenken könnten. Die Aufgabe des Trainers ist es, für eine ruhige Atmosphäre in einer geeigneten Umgebung zu sorgen.

Für den Umgang mit legasthenen Kindern, deren seelischer Bereich stark betroffen ist, werden vom Trainer Einfühlungsvermögen, Beobachtungsgabe und Fantasie gefordert. Über die ständige kritische Überprüfung können die Grenzen der kindlichen Entwicklung und die Einschätzung der Möglichkeiten des Kindes erkannt werden.⁵⁸

Nur unter besonderer Berücksichtigung der oben beschriebenen Bedingungen kann die von Montessori betonte Normalisation erreicht werden, was für ein legasthenes Kind folgendes bedeutet: Die eigene Legasthenie akzeptieren, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben soweit wie möglich überwinden, zum seelischen Gleichgewicht kommen, zur Integration in die Gesellschaft vorbereitet werden. Denn „ein Mensch ist“, so Montessori, „von Natur aus ein soziales

56 vgl. Montessori, M.: Lernen ohne Druck, S.129

57 von Oy, C.M.: Montessori-Material, S.14

58 vgl. von Oy, C.M.: Montessori-Material, S.15

Wesen [...] oder das soziale Wesen par excellence.“⁵⁹

3 Störungen der Wahrnehmungsfunktion als Grund für Lese- Rechtschreib-schwierigkeiten

Wie erwähnt ist Legasthenie eine neuropsychologische Teilleistungsstörung. Das bedeutet, dass die für das Lernen wichtigen Funktionen beeinträchtigt sind.⁶⁰ Unter Funktionen versteht man die sogenannten Sinneswahrnehmungen. Der Begriff wird im medizinischen Lexikon wie folgt definiert: Sinneswahrnehmung ist „das Bewusstwerden eines den Organismus treffenden Reizes als Ergebnis materieller Prozesse in einem Sinneszentrum nach dessen Erregung.“⁶¹

Die differenzierte Wahrnehmung wird von vielen Wissenschaftlern als eine grundlegende Voraussetzung des Lese- und Schreiblernprozesses gesehen. Breuer und Weuffen meinen dazu: „Die exakte und schließlich automatisierte Wahrnehmung und graphomotorische Realisierung der optischen Modalitäten von Schriftzeichen ist eine der Voraussetzungen, um den Schreib- und Lesevorgang von Lernbeginn an als eine Einheit von Fertigkeiten und Verstehen zu sichern.“⁶²

In der neuen Diskussion über Lese-Rechtschreibstörungen spielt vor allem das Konzept der Teilleistungsstörungen eine Rolle. Es postuliert eine Vielzahl von Gehirnfunktionen, die gestört sein können. Hier werden vor allem visuelle und akustische Wahrnehmungsstörungen, Störungen im Richtungssehen und -hören, auditive Speicherschwächen und Raumlage-Labilität genannt.

Betz und Breuninger (1982) haben z.B. eine Wahrnehmungsdifferenzierungsschwäche wie Raum-Lage-Probleme als Einstieg in den Teufelskreis Lernstörung gewählt. Es scheint sehr plausibel zu sein, dass ein Unvermögen, zu unterscheiden, in welcher Lage sich eine Figur, z.B. ein Buchstabe befindet, zu Problemen beim Lesen und Schreiben führen muss. Genauso plausibel klingt es, dass die Unterscheidungsfähigkeit akustischer, besonders ähnlich klingender Laute Voraussetzung für Lesen und Schreiben sei. Auch optische Differenzierungsunfähigkeit gilt als Grund für Schreib- und

59 zit. nach Ludwig, H.: Erziehen mit M. Montessori, 2000, S.15

60 vgl. Cornelissen et.al. 1998, Schulte-Körne et.al. 2003A, Klasen et.al. 2003 etc.

61 Roche Lexikon Medizin, 1984

62 Breuer, H., Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang, S.28

Leseschwierigkeiten.⁶³ Doch das Unterscheiden der Buchstaben voneinander, oder die Schwierigkeit, sie zu erkennen, sind nicht die einzigen Probleme, die es bei den legasthenen Kindern gibt. Sie lassen Buchstaben aus oder fügen welche hinzu, sie stellen sie um oder weisen andere Defizite auf, so wie ein Problem der Zuordnung von Buchstaben und Lauten. Es ist oft sehr schwer, von den Symptomen der Lese- oder Schreibfehler ausgehend festzustellen, welcher „Wahrnehmungskanal“ dafür verantwortlich ist.

3.1 Überlegungen zur Förderung des komplexen Systems der Sinnesorganisation

Das führt zur Überzeugung, dass eine Wahrnehmungsförderung sich auf alle Sinne ausdehnen muss. Dies wird auch durch die neuropsychologischen Überlegungen bestätigt. So belegt z.B. die Aufteilung der Großhirnrindenfunktion durch Luria (1973) in primäre, sekundäre und tertiäre Zonen die Notwendigkeit, mit vielen Sinnen zu arbeiten. Besonders die tertiären Areale der Großhirnrinde haben die Funktion, eine multisensorische Deutung zu ermöglichen.

Gerade diese hoch integrierten Nervenstrukturen sind durch Fehlentwicklungen leicht störbar und besonders für Probleme bei der Wahrnehmung verantwortlich. Jede Förderung eines Sinneskanals bedeutet eine Erweiterung dieser sensorischen Integration und damit eine Verbesserung der Wahrnehmungsmöglichkeiten. Nach Vesper (1975) gibt es verschiedene Wahrnehmungstypen, die unterschiedliche Eingangskanäle für den gleichen Lerninhalt bevorzugen. Außerdem begründet er auch die ganzheitliche Beteiligung des Gehirns an seiner absorbierenden Wissensaufnahme und die Mehr-Kanal-Informationen für Vielfachspeicherungen sensorischer, motorischer oder sozialer Art.⁶⁴ Bei Maria Montessori lesen wir über das „globale Absorbieren“⁶⁵.

Das heißt, dass auch die Fein- und Grobmotorik eng mit der Wahrnehmung verbunden ist. Deshalb sollte bei einem Training der legasthenen Kinder nicht nur auf visuelle Wahrnehmung eingegangen werden, sondern es sei das gesamte sensorische Spektrum einzubeziehen. Insbesondere geht es darum, Verknüpfungen

⁶³ vgl. z.B. a.a.O. S.24-25

⁶⁴ vgl. Holtstiege, H.: Der absorbierende Geist, S.68

⁶⁵ Montessori, M.: Das Kreative Kind, S.78

zwischen taktischen, visuellen, kinästhetischen und auditiven Sinneseindrücken herzustellen. Solch ein mehrkanaliges Training entspricht auch dem Entwicklungskonzept von Piaget (1969).

3.2 Weiterentwicklung der „physiologischen Methode“ und Erarbeitung des Materials zur Sinneserziehung durch Maria Montessori

Die Idee aber ist nicht neu. Im 19. Jhd. entwickelten Itard und Sequin die „physiologische Methode“ für die Behandlung von geistig behinderten Kindern, die später auch für die Arbeit mit normal intelligenten übernommen wurde. Die physiologische Methode bedeutet „die Einheit von Intellekt und Sinnestätigkeit bzw. Motorik und die Aktivierung des Intellektes durch Einwirkung auf die Sinne und den Bewegungszusammenhang. [...] Die Aktivierung des Geistes geschieht daher über die Sinne. Durch die Peripherie wird auf das Zentrum eingewirkt.“⁶⁶

Maria Montessori übernimmt weite Teile des Werks von Itard und Sequin. Sie erkennt den Wert ihres Materials für nicht behinderte Kinder. Montessori entwickelt eine Methode, durch die „die Isolierung von Sinneseindrücken bei Übungen“ und das „Unterscheiden immer feinerer Abstufungen verschiedener Sinneswahrnehmungen“⁶⁷ ermöglicht wird. Nach Montessori ist die exakte Grundlage einer im Kind fixierten „klassifizierten Wahrnehmung [...] wie ein fundamentaler Vergleichsmaßstab, der einen unsichtbaren Wert für den späteren Fortschritt hat.“⁶⁸

Die Sinne sind nach Montessori „Kontaktpunkte mit der Umgebung, und der Verstand vervollkommnet sich im Gebrauch dieser Organe, indem er sich übt, die Umgebung zu beobachten. [...] Ohne eine Zusammenarbeit der Intelligenz mit der Bewegung kann es jedoch keine Erziehung der Sinne geben.“⁶⁹ Nach Montessori hat die Erziehung der Sinne den Zweck, durch wiederholte Übung eine Verfeinerung in der Wahrnehmung der Unterschiede der Sinnesreize herbeizuführen. „Sie hat ein Unterrichtsmaterial für die Erziehung der wichtigsten Sinne konstruiert, das dazu dienen soll, dem Kind die Selbstverbesserung nahe zu

66 Heiland, M.: Maria Montessori, S.39

67 vgl. a.a.O., S.40

68 Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.154

69 Montessori, M.: Das Kreative Kind, S.162

legen, indem es Irrtümer ohne weiteres erkennen lässt.“⁷⁰

Mit Hilfe des didaktischen Materials von Montessori ist es möglich, gezielt und individuell die Wahrnehmung des Kindes zu fördern. Der Umgang mit dem didaktischen Material kann als das zentrale Moment Montessoris bei der Erziehung der Sinne bezeichnet werden.⁷¹ Sie selbst meint dazu: „Mit dem Sinnesmaterial geben wir eine Führung, eine Art Einteilung der Eindrücke, die von jedem Sinnesorgan empfangen werden können: die Farben, die Laute, die Geräusche, die Formen und Dimensionen, die Gewichte, das Tastgefühl, der Geruch und Geschmack. [...] Da die Sinne die Erforscher der Umgebung sind, öffnen sie den Weg zum Wissen. Das Material zur Erziehung der Sinne wird wie eine Art Schlüssel angeboten, der die Tür zur Erforschung der äußeren Dinge öffnet; wie ein Licht, das mehr Dinge und mehr Einzelheiten erkennen lässt, die im Dunklen (im ungebildeten Zustand) nicht gesehen werden könnten.“⁷²

Montessoris Sinnesmaterial setzt sich aus einem System von Gegenständen zusammen, die nach spezifischen Eigenschaften wie Farbe, Form, Gewicht, Obeflächenbeschaffenheit, Temperatur, Klang, Maße usw. geordnet werden können.⁷³

Dieses Material erschließt eine weitere Dimension: die Fähigkeit zur Kategorienbildung, sodass Sinneseindrücke in abstrakter Weise geordnet und benannt werden können. Didaktisch entsprechend geordnet und aufbereitet ermöglicht das Material auch den legasthenen Kindern, einen anderen Weg für das Erlernen des Lesens und Schreibens zu beschreiten.

4 Wichtigkeit der Sensomotorik für das Lesen- und Schreibenlernen

Die amerikanische Hirnforscherin A. Jean Ayres stellt fest, dass Lesen und Schreiben ein großes Maß an sensorischer Integration fordern und sehr komplexe Anforderungen an das Gehirn stellen.⁷⁴ Also musste dem ein langer Prozess von Erfahrungen und Verarbeitung der Sinneseindrücke vorangegangen sein. Bei einigen Kindern gibt es aber Lücken und Störungen in dieser Entwicklung, die

70 Katz, R.: Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter, S.83

71 vgl. Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.112

72 Montessori, M.: Das Kreative Kind, S. 163

73 vgl. Holtstiege, H.: Modell Montessori, S.103

74 Vgl. Ayres, A.J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung, S.82

soeben die Lese- und Rechtschreibstörungen verursachen.

Sensorische Integrationen, die vor der Schule stattfinden, kommen nach Raapke⁷⁵ weniger durch die „Fernsinne“, das Hören und Sehen, als durch die Eigenwahrnehmung des ganzen Körpers zustande. In der Schule hingegen werden die „Fernsinne“ überbeansprucht, das Fühlen und Tasten mit Haut und Muskeln dagegen relativ wenig benutzt. So bleibt oft die Koordination der Bewegungen unterentwickelt, was mit hoher Wahrscheinlichkeit Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben kann.

4.1 Sensomotorische Prozesse der taktilen Ebene in Montessoris pädagogisch-didaktischem Konzept

Der Zusammenhang von Intelligenz und Bewegung, Körper und Geist, Kopf und Hand, ist das zentrale Thema der gesamten Montessori-Pädagogik. Die sensomotorischen Prozesse der taktilen Ebene spielen eine zentrale Rolle in Montessoris pädagogisch-didaktischen Konzept.⁷⁶ Einige Zitate von Maria Montessori dazu:

- „Der Geist organisiert sich mit Hilfe der Hand.“⁷⁷
- „Die Hand ist das Organ des Geistes.“⁷⁸
- „Die Hände sind Werkzeug der menschlichen Intelligenz.“⁷⁹
- „Das Kind baut sich auf durch das Werk seiner Hände.“⁸⁰
- „Hand ist das Instrument der Persönlichkeit, das Werkzeug des individuellen Verstandes und Willens, das der Umwelt gegenüber die eigene Existenz aufbaut.“⁸¹
- Die Hand ist „ein äußeres Organ, dessen Bewegungen durch die Erziehung beeinflusst werden können.“⁸²

Der Psychologe David Katz, auf den Maria Montessori sich namentlich bezieht,

75 Vgl. Raapke, H.-D.: Das Kind kann nur aufpassen oder denken, wenn es sich bewegt, S.39

76 vgl. Holtstiege: Von der tastenden Hand, S.4

77 Montessori, M.: Texte und Gegenwartsdiskussion, S.36

78 Montessori, M.: Das Kreative Kind, S.137

79 ebenda

80 Montessori, M.: Dem Leben helfen, S.108

81 Montessori, M.: Kinder sind anders, S.259

82 Montessori, M.: Erziehung für eine neue Welt, S.173

meint, dass „durch die tastende Hand“⁸³ genaue Vorstellungen über die Welt vermittelt werden. Nach seiner Meinung zieht die Welt als Tastvorstellung durch die Hand ins Bewusstsein ein. Der Mensch wird durch das Tasten über „die taktilen Eigenschaften“ der Dinge informiert. Die Hand ist das eigentliche Tastorgan, dabei sind die Fingerspitzen die „tastempfindlichsten Körperteile.“ Die Tastvorstellungen, die durch Berührungsempfindungen entstehen, werden im Gedächtnis hinterlegt. Katz spricht hierbei von „Gedächtnistasten“. Das Getastete ist nach Katz das eigentlich Wirkliche, das zu Wahrnehmungen führt. Beim Tasten werden Hypothesen gebildet, Eindrücke analysiert, korrigiert, wiederaufgenommen und zu Bildern vereint.⁸⁴

Holtstiege zitiert den niederländischen Wissenschaftler Buytendijk, es sei „nicht das Bewusstsein, das tastet, sondern die in menschlicher Weise beseelte Hand.“⁸⁵ Der französische Paläontologe Leroi-Gourhan, nach dessen Meinung 75% des Gehirnareals in Verbindung mit der Hand stehen, meint: „Mit seinen Händen nicht denken können bedeutet einen Teil seines normalen und phylogenetischen menschlichen Denkens verlieren.“⁸⁶ Nach Hugo Kükelhaus sind „die Hände mit dem Spiel der Finger selbständige Denkorgane.“⁸⁷

4.2 Montessoris Hinweise und Material zur Schulung des Tastsinns

Montessori hat der Schulung des Tastsinns viel Aufmerksamkeit gewidmet. Katz stellte fest, dass sie „für den Tastsinn ihre ins Einzelne gehenden Übungsvorschriften gegeben“⁸⁸ hat. So empfiehlt Montessori dem Kind das Betasten, d.h. eine Oberfläche zu berühren, beizubringen. Von leichten Gleitübungen mit den Fingerspitzen der rechten Hand, bis zum vollen Abtasten von allen Seiten. Dabei bewegt sich die Hand um den Gegenstand herum. Dadurch wird der „Gegenstand konkreter und genauer wahrnehmbar.“⁸⁹ So kommt zu dem Tasteindruck der Muskelsinn dazu, der es ermöglicht viele Eindrücke in

83 vgl. Katz, D.: Der Aufbau der Tastwelt, zit. nach Holtstiege, H.: Von der tastenden Hand, S.7

84 Vgl. Holtstiege, H.: Von der tastenden Hand, S.11

85 ebenda

86 a.a.O. S.7

87 Kükelhaus, H.: Bau von Stätten der Wahrnehmung: Eine Utopie?, in: Kükelhaus, H., zur Lippe, R.: Entfaltung der Sinne, 1982, S.47

88 Vgl. Katz, D.: Der Aufbau der Tastwelt, zit. nach Holtstiege, H.: Von der tastenden Hand, S.16

89 Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.129,132

einem Muskelgedächtnis zu speichern. Montessori hat eine Sammlung von Tastmaterialien und Übungen entwickelt, die dem Kind ermöglichen, verschiedene Oberflächenstrukturen zu erkennen und somit den Tastsinn weiter zu entwickeln. Zu den von Montessori entwickelten Materialien, die für das Fördern des Tastsinnes und somit auch des Tastgedächtnisses vorgesehen sind, gehören die geometrische Kommode, metallene Einsätze, Einsatzzylinder, Tasttäfelchen, verschiedene Stoffe und Sandpapierbuchstaben. Durch dieses Material sollten nach Montessori die Kinder im Vorschulalter für das Lesen- und Schreibenlernen vorbereitet werden. Die dazu notwendige Feinmotorik sowie das Muskelgedächtnis müssen dadurch trainiert werden.

4.3 Förderung des Tastsinns des legasthenen Kindes anhand von Montessori-Prinzipien und -Material

Dieses Material kann auch für die Förderung der Kinder mit Lese-Rechtschreibstörung eingesetzt werden, da die Legasthenie häufig in Kombination mit einer beeinträchtigten Fein- bzw. Grobmotorik, sowie einer reduzierten Merkfähigkeit vorzufinden ist.⁹⁰ Nur geht es bei den Legasthenikern um das sogenannte Nacharbeiten. Das heißt, dass die „sensorische Integration“, die viel früher stattfinden sollte, nachgearbeitet werden muss.⁹¹ Die Erziehung des Tastsinns ist u.a. die Voraussetzung für die Bewältigung der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.

Vom „Greifen zum Begreifen“ gewinnen die legasthenen Kinder über das Muskelgedächtnis neue Erkenntnisse. Bevor man zum Erkennen von Buchstaben durch das Tasten übergeht, sollte man die „Beschaffenheit der Umwelt mit den Händen kennenlernen.“⁹² Dabei ist es sehr wichtig, stufenweise vorzugehen. Um das Tastgefühl zu entwickeln, werden Materialien mit verschiedenen Eigenschaften wie rau und glatt, hart und weich, starr und elastisch angeboten.

Am Anfang soll an der Entwicklung des Fingerspitzengefühls gearbeitet werden,

90 vgl. Schulze-Frieling, A.: Montessori-Pädagogik und Hilfen zur Prophylaxe von LRS durch Funktionübungen, in: Ludwig, H. u.a.: Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik, S.118

91 vgl. Raapke, H.-D.: Maria Montessori: Die Verbindung von Medizin und Pädagogik und worin es in unseren Schulen häufig mangelt, in: Winkels, T.: Montessori-Pädagogik – konkret, S.40

92 Kükelhaus, H.: Entfaltung der Sinne, S.119

bevor man zum Zugreifen übergeht. „Im Zugreifen ergeben sich nur Wahrnehmungen verschiedenen Drucks und verschiedener Grade von Warm und Kalt. Erst im Betasten, d.h. im leichten Hingleiten über die Flächen und im vorsichtigen Umfahren der Gegenstände werden besondere Qualitäten, Strukturen fühlbar. Um Fingerspitzengefühl zu entwickeln, sind auch leichte Abstände zu der Sache notwendig, in denen die Fingerspitzen um die Dinge spielen können.“⁹³ Roubiczek schreibt zum Ablauf der Tastübungen, dass die Unterschiede bei den Oberflächenstrukturen nur wahrgenommen werden können, „wenn die Hand ganz leicht und locker über die Fläche gleitet.“⁹⁴

Für die Förderung des Fingerspitzengefühls sind auch die Übungen mit den Perlen brauchbar. Die Perlen werden mit den Fingern aus dem Kästchen geholt und aufgefädelt. Dabei sind immer nur zwei Finger im Spiel: Daumen – Zeigefinger, Daumen – Mittelfinger, etc. Aufgefädelt wird erst mit der rechten, dann mit der linken Hand. Die Augen bleiben dabei geschlossen.

Eine weitere Übung zur Förderung des Tastsinnes: Das Kind sitzt vor dem Tisch, seine Hände befinden sich in einer „Tastkiste“. Ein Gegenstand wird vom Trainer hereingeschoben, so dass er für die Augen des Kindes verdeckt bleibt. Die Konzentration wird dadurch auf das Fühlen durch die Hände gelenkt. Die Dinge, vor allem kleinere, die noch nicht erkannt wurden, in der Hand bergen, das Handinnere in der Faust verschließen.

Das Kind soll die Materialien mit den Fingerspitzen betasten, erkennen und benennen. So wird in der ersten Stufe die Verbindung (Assoziation) von Sinneswahrnehmung (in diesem Fall wird von Tastsinn gesprochen) hergestellt. Nach dem Tasttraining mit verschiedenen Materialien, zu denen Täfelchen aus glattem Papier und Sandpapier, Pappkarton und Plastik, Holz, Schaumstoff und Metall, Seiden- und Wollstoffen gehören, werden genauso Haus- und Wildtiere aus Plastik betastet, erkannt und benannt. Dann wird der Name des Tieres vom Trainer auf die Leinwand durch den Tageslichtprojektor projiziert und von dem Kind mit Plastikbuchstaben auf der Magnettafel ausgelegt. Dabei soll vom Trainer immer betont werden: „Kannst du die Dinge antasten, so schreibst du deren Namen groß.“ Später wird der Satz von den Kindern mehrmals wiederholt (als

93 ebenda

94 Zit. nach. Hammerer, F.: Maria Montessoris pädagogisches Konzept, S.130

Vorbereitung für die weitere Arbeit an der Logik der Rechtschreibung).

In der zweiten Stufe wird der Name des Tieres mit geschlossenen Augen auf Sandpapierbuchstaben mit der Fingerspitze des rechten (bei Linkshändern linken) Zeigefingers nachgefahren und wiedererkannt (Reproduktion).

In der dritten Stufe soll das Kind sich an den Gegenstand erinnern, dessen Namen (am Anfang sind es Tiere, später kommen verschiedene Dinge wie Stifte, Hefte, Bälle, Besteck etc. an die Reihe) benennen, den Gegenstand aus einem Säckchen (oder Tastkiste) herausholen. Dann wird das Wort in dem Sandkasten mit dem Finger geschrieben. Ist es dem Kind gelungen, den Begriff fehlerfrei zu schreiben, wird er auf ein alphabetisches Blatt Papier geschrieben. Anderenfalls wird das Wort vom Kind aus Knetmasse oder aus Teig geformt, mit einer Leine ausgelegt und mit dem Finger nachgefahren, oder mit Schaum geschrieben und ebenfalls mit der Fingerspitze nachgefahren. Das Kind darf sich aussuchen, auf welchem Material das Wort von ihm gestaltet wird (Element der freien Wahl).

Außer Sandpapier werden Buchstaben aus verschiedenen Stoffen, wie z.B. Samt, Seide, Wolle ausgeschnitten, und auf Papier geklebt. Wörter aus diesen Buchstaben werden vor das Kind gelegt. Durch das Abtasten soll das Kind erkennen, aus welchem Stoff die Buchstaben sind, dann das Wort blind lesen. Ist das Wort einmal richtig geschrieben, so ist davon auszugehen, dass es immer wieder erkannt (Wiederholungen sind notwendig) und auch richtig gelesen wird. Durch das direkte Befühlen wird also die Form (sprich das Wortbild) in das Tastgedächtnis aufgenommen und kann zunehmend sicherer abgerufen werden.

4.4 Mit Montessori-Material die gestörte Raumlagerwahrnehmung trainieren

Kindern, die eine Figur-Grund- und Raum-Lage-Wahrnehmungsstörung haben, was zu Folge hat, dass sie ähnlich aussehende Buchstaben verwechseln oder oft gar nicht voneinander unterscheiden können, kann durch Förderung des Tastsinns mit Montessori-Sandpapierbuchstaben folgendermaßen geholfen werden. Beherrscht das Kind die Buchstaben-Laut-Zuordnung, so legt man die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge nach und lässt sie mit den Fingerspitzen der Zeige- und Mittelfinger nachfahren, erkennen und benennen. Die Augen bleiben dabei geschlossen. Dann werden die Buchstaben gemischt. Das Kind versucht sie zu

ertasten und zu benennen. Buchstaben, die Schwierigkeiten bereiten, werden aussortiert. Im weiteren Verlauf wird ein Buchstabe vor das Kind gelegt und mit beiden Schreibfingern nachgefahren. Dann soll dieser, unter die anderen Buchstaben gemischt, vom Kind gefunden und erkannt werden. Für das Ertasten und Erkennen von Buchstaben können auch welche, die aus auf Kartonplättchen aufgeklebten Perlen bestehen, verwendet werden.

Diesen Übungen gehen Übungen mit verschiedenen geometrischen Figuren aus Sandpapier und anderen Stoffen voraus. Quadrate, Kreise, Dreiecke u.a. müssen blind ertastet und erkannt werden. Man legt sie in verschiedenen Größen und Positionen in den Tastkasten. Das Kind soll sie erkennen und nicht mit ähnlichen Formen verwechseln. Wird die Formkonstanz dieser Figuren wahrgenommen, so wird genauso mit ähnlich aussehenden Buchstaben wie „p“ und „q“, „W“ und „M“, „u“ und „n“, „b“ und „d“, die sich nur nach der Raumlage unterscheiden, verfahren.

Bei Verwendung der Sandpapierbuchstaben ergibt sich auch eine andere Möglichkeit, die gestörte Raum-Lage-Koordination zu fördern. Man kann das Kind auffordern, den Buchstaben, der geübt werden soll, mit geöffneten Augen mit den Schreibfingern nachzufahren. Danach dreht man ihn und lässt ihn bei geschlossenen Augen abtasten und in die richtige Lage bringen. Später wird ein Wort vorgelegt. Man lässt Grapheme, Morpheme, Signalgruppen oder Silben erkennen. „Unsere Hand, die taktil-kinästhetische Wahrnehmung, hat uns im Laufe unserer Entwicklung gelehrt. So erkennen wir im allgemeinen auch unter perspektivischer Veränderung die eigentliche Form, sie ist für uns konstant.“⁹⁵ So wird durch das Trainieren der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung der Hand die Buchstabengestalt oder die Buchstabenfolge über das Muskelgedächtnis gespeichert und kann auf diesem Wege behalten, vorgestellt und auch wieder abgerufen werden.

95 Milz, I.: Sprechen, Lesen, Schreiben, S.123

5 Optische Differenzierungsfähigkeit als eine der Voraussetzungen für den Lese- und Rechtschreiblernprozess

Allein durch die Förderung des Tastsinns ist das Lese- und/oder Rechtschreibproblem bei einem legasthenen Kind noch lange nicht behoben. Um einen Behandlungserfolg zu erreichen, muss mit der gespeicherten taktil-kinästhetischen Erfahrung eine Leistung der visuellen Information eng verbunden werden.⁹⁶ Andererseits wird eine Störung im taktil-kinästhetischen Sinnesbereich durch das Training des visuellen Bereichs kompensiert.⁹⁷ Das Training des visuellen Bereiches ist deshalb wichtig, weil die optische Differenzierungsfähigkeit als Voraussetzung für das Schreiben- und Lesenlernen gilt. Da unsere Schrift aus Buchstaben besteht, ist ohne differenzierte Erfassung der Struktur der einzelnen Zeichen die Sinnentnahme aus einem Text unmöglich. Nach Breuer und Weuffen sind mit dem Lesen und Schreiben „wahrnehmungsmäßig zwei optische Differenzierungsleistungen verbunden. Erstens sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Buchstaben präzise zu erfassen. Diese Leistung vollzieht sich in der Ebene und in den Einzelheiten des Buchstabens selbst. Zweitens sind die einzelnen Buchstaben in ihrer Abfolge innerhalb der Wortstruktur zu erkennen. Diese Leistung vollzieht sich beim Lesen und Schreiben in einer räumlichen Gliederung, orientiert durch Lautklangfolgen im Wort und Sinnentnahme aus Wortfolgen.“⁹⁸ Anders gesagt, geht es um die Wahrnehmungsfähigkeiten bei den Kindern im Bereich der optischen Differenzierung und der optischen Serialität (Reihensymbolgedächtnis). Die ähnlich aussehenden Buchstaben, wie b-d, p-q, V-U, m-n etc., können von Kindern mit einer gestörten optischen Differenzierung von einander nicht unterschieden werden, da sie sich nur in minimalen Einzelheiten ihrer optischen Struktur von einander unterscheiden.

Genauso unfähig sind die Legasthener bei der Erkennung der Buchstabenreihenfolge innerhalb des einzelnen Wortes. Diese Kinder schreiben z.B. *Gräten* statt *Gärten*, *Lasche* statt *Schale*, oder lassen Buchstaben aus, wie bei *Ferd* statt *Pferd*, *spriht* statt *spricht* usw. Die Buchstabenverbindungen werden

96 vgl. Affolter, F.: Wahrnehmungsprozesse, S.234

97 vgl. Affolter, F.: Aspekte der Erfassung und Therapie, S.210

98 Breuer, H., Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang, S.25

falsch erkannt. Besonders oft trifft man bei Kindern mit geringer visueller Merkfähigkeit auf Fehler bei mehrdeutigen Laut-Buchstabenzuordnungen (z.B. *Fuks, Fux, Vugs, Fugs* statt *Fuchs*). Bei diesen Problemen werden aus systematischer Sicht deutliche Wechselwirkungen auch mit weiteren Bedingungsfaktoren von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wirksam.⁹⁹

Die wichtigste Teilleistung innerhalb der optischen Differenzierungsfähigkeit auf dem Wege zur Buchstabenkenntnis ist die Erfassung räumlicher Beziehungen. Dabei müssen einzelne optische Modalitäten, diese in ihren Beziehungen innerhalb des Buchstabens untereinander und in ihrer strukturellen Ganzheit als Buchstabe erkannt werden. Nur was erkannt ist, wird im Gedächtnis behalten. Das trifft sowohl für die Buchstaben als auch für die Wortstrukturen zu. Die Qualität und Anzahl der eingprägten optischen Buchstaben- und Wortbilder sind eine Voraussetzung dafür, wie das Lesen und die Rechtschreibung gelingen. Ohne die Fähigkeit, optische Einzelheiten genau und automatisiert zu erfassen, gibt es keine verlässliche Aufbewahrung im Gedächtnis. Ungenaue Gedächtnisbilder reichen aber für die Lösung von wiederkehrenden Aufgaben beim Schreiben- und Lesenlernen nicht aus.¹⁰⁰

Felicitas Affolter hat durch ihre langjährigen Untersuchungen festgestellt, dass Kinder, die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, in der Nachahmung und in Manipulationstätigkeiten, beides Grundlage für den Erwerb begrifflicher Inhalte und für das Bilderkennen, stark eingeschränkt sind.¹⁰¹ Die Forschungsergebnisse aus der Neurophysiologie liefern Beweise, dass in der Verbindung der Bildpunkte der Schlüssel zum Verständnis der visuellen Wahrnehmung liegt. Das Netzhautbild wird über den Sehnerv auf die Gehirnrinde übertragen, wo es mehrere Zellschichten durchfließt. Jede dieser Zellschichten schafft neue zusätzliche Verbindungen. Gleichzeitig reagieren die Zellen von Schicht zu Schicht auf komplexere Auslöser. Gibt es Störungen in diesen Verbindungen, so kann das Wortbild nicht richtig aufgenommen und deshalb auch nicht im visuellen Gedächtnis gespeichert werden. Durch das Trainieren des visuellen Bereiches können neue Verbindungen nachentwickelt werden.¹⁰²

99 vgl. Betz, D., Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen, S.28

100 Breuer, H., Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang, S.26

101 vgl. Affolter, F.: Wahrnehmungsgestörte Kinder: Aspekte der Erfassung und Therapie, S.205

102 vgl. Affolter, F.: Wahrnehmungsprozesse, S.232

5.1 Training des visuellen Bereiches durch das Montessori-Material

Für die Förderung des Bereiches der Optik wurde von Maria Montessori ein bis in die feinsten Details durchdachtes Material entwickelt. So sind Sandpapierbuchstaben (Vokale – rot, Konsonanten – blau) als visuelle Übertragungshilfe für Schreibschriftübungen vorgesehen. Zum Einsatz beim Trainieren des visuellen Unterscheidungsvermögens kommen Einsatzzylinder, Rosa Turm, Braune Treppe, Rote Stangen (zum Erkennen der Dimensionen), Farbtäfelchen (der Farben), geometrische Kommode (der Figuren).¹⁰³

Bei der Arbeit mit den Farbtäfelchen wird jedesmal nur mit einer bestimmten Farbe gearbeitet. Das Kind wird aufgefordert, die Farbtäfelchen nach Farbabstufungen zu sortieren, z.B. hellblau, blau, dunkelblau. Unter die Farbtäfelchen werden Kärtchen mit dem dazugehörenden Begriff in Druckschrift in der selben Farbe geschrieben, gelegt. Den Kindern, die Leseprobleme haben, werden die Farbtäfelchen und die Wortkärtchen gemischt. Das Kind muss sie richtig auslegen, zuordnen und benennen.

Dann werden die farbig beschriebenen Kärtchen durch schwarz beschriftete ausgewechselt. Das Kind soll sich an das Wortbild erinnern und es dem entsprechenden Farbtäfelchen zuordnen. Das Wort wird dann mit den Buchstaben aus Karton ausgelegt und mit derselben Farbe (Buntstifte oder Wasserfarbe) bemalt. Mit geschlossenen Augen wird das Wort noch einmal buchstabiert und dann in das Heft geschrieben. So wird die Beziehung vom abstrakten Wort „blau“ zum konkreten Farbenbild „blau“ und zum Wortbild „blau“ hergestellt.

Genauso wird mit den anderen Farben verfahren (hellblau, dunkelblau). Pro Trainingseinheit darf jeweils nur eine Farbe in verschiedenen Abstufungen bearbeitet werden.

Dem Zweck, das optische Gedächtnis und die optische Serialität auf eine ähnliche Weise zu trainieren, dient das Computer-Programm Easy-Training vom Kärtner Landesverband Legasthenie¹⁰⁴. Die Übung heißt Opticlick. Nach dem Starten des Programms erscheinen auf dem Monitor zwei Reihen aus je 6 Farbtafeln (hellgrün, hellblau, dunkelgrün, dunkelblau, rot und grau). Das Kind muss sich die

¹⁰³vgl. Hammerer, F.: Maria Montessoris pädagogisches Konzept, S.128

¹⁰⁴siehe <http://www.legasthenie.at/aln9/page3.html>

Reihenfolge der unteren Farbtafeln, die nach 20 Sekunden ausgeblendet werden, merken und per Mausklick die Farbtafeln der oberen Reihe unten richtig zuordnen (Spielprinzip ist ähnlich dem vom Memory-Spiel).

5.1.1 Vom Erkennen der Farbabstufungen zum Erlernen des Begriffs

Montessoris Farbtäfelchen bieten weitere Möglichkeiten, die optische Differenzierung und das optische Gedächtnis zu fördern und somit gleichzeitig zum besseren Lesen und Schreiben beizutragen. Man legt eine Reihe von Farbtäfelchen vor das Kind, die zu einer Farbe in verschiedenen Farbabstufungen gehören. Die beiden kontrastreichsten Täfelchen werden dem Kind gezeigt und auf den Arbeitstisch gelegt. Danach werden die übrigen Täfelchen nacheinander entsprechend ihrer Schattierung so geordnet, dass eine abgestufte Farbreihe von hell bis dunkel entsteht. Vor dem Einordnen vergleicht das Kind die Farbtäfelchen miteinander und stuft sie gleichmäßig in eine Farbreihe ein. Die Übung wird mehrmals wiederholt. Dabei können von dem Kind eine Schnecke, eine Schlange etc. von dem dunkelsten bis zum hellsten Täfelchen gelegt werden.¹⁰⁵

Das Kind wird aufgefordert, die Farbabstufungen zu benennen. Es zeigt mit dem Zeigefinger auf ein entsprechendes Kärtchen und spricht dabei: „Hell, heller, am hellsten. Heller als, dunkler als“ usw. Dann werden Kärtchen mit dem entsprechenden Begriff, die in derselben Farbschattierung beschriftet sind vom Trainer unter die Farbtäfelchen gelegt. Die Wörter „hell, dunkel“ usw. werden gelesen und buchstabiert. Mit geschlossenen Augen muss das Kind mit dem Zeigefinger der rechten Hand über das aus Sandpapierbuchstaben ausgelegte Wort fahren. Noch einmal wird mit geschlossenen Augen buchstabiert.

Nachdem das Kärtchen mit den Begriffen vom Kind ausgesucht und dementsprechend zugeordnet und gelesen wird, soll es abgeschrieben werden. Zum Schluss darf das Kind mit derselben Farbe, mit der gearbeitet wurde, ein Fantasiebild malen, z.B. eine Fee mit dunkelblauen Augen, hellblauem Haar, in dem eine Schleife in der anderen Abstufung der Farbe blau ist. Genauso werden das Kleid, die Schuhe, die Strümpfe etc. bemalt. Als Hausaufgabe werden die Kärtchen mit den erlernten Begriffen, die in der Farbe, mit der gearbeitet wurde,

¹⁰⁵vgl. von Oy, C. M.: Montessori-Material, S.66

beschriftet sind, an einem Ort befestigt, an dem das Kind sie öfter sehen kann. Es dürfen jeweils nicht mehr als fünf Begriffe sein. Von Vorteil ist, wenn sie zu einer Wortfamilie gehören, z.B. hellblau, hell, heller, am hellsten.

Genauso kann mit den farbigen Einsatzzylindern gearbeitet werden. Es werden Reihen nach vorgegebenen Ordnungsstrukturen gebildet. Farben sowie Dimensionsunterschiede werden wahrgenommen. Dabei sollen Begriffe groß-klein, dick-dünn, hoch-niedrig gelernt, wiederholt und eingeprägt werden.¹⁰⁶ Dabei wird eine Basis für das Erlernen der Rechtschreiblogik geschaffen (innerhalb einer Wortfamilie wird der Wortstamm meistens gleich geschrieben) sowie für die Grammatik (Wortdurchgliederung, Wortart, Komparation), was später, wenn die schwierigsten Probleme beim Lesen und Rechtschreiben bewältigt sind, auch bearbeitet werden muss.

Das wichtigste dabei ist aber, dass auf diese Art und Weise das Wortbild der entsprechenden Begriffe ins Gedächtnis des Kindes aufgenommen und soeben auch richtig gelesen und geschrieben wird.

5.1.2 Das Einsetzen der Bilderkärtchen zur Behandlung der optischen Störungen

Das Lesen- und Schreibenlernen sowie auch die optische Differenzierung und das optische Gedächtnis kann man nach Montessoris Didaktik auch durch die folgende Übung fördern. Dazu braucht man Bilder (Serien von Tieren, Pflanzen, Fahrzeugen etc.), zu denen je ein Kärtchen, auf dem der Name (Bezeichnung) des betreffenden Bildes steht, gehört. In der ersten Stufe haben die Kärtchen mit den Bildern und die, mit den entsprechenden Wörtern einen gleichen farbigen Rand. So kann das Kind das Wort dem Bild mühelos zuordnen. Das Wort wird buchstabiert, dann mit geschlossenen Augen mit dem Finger auf dem anderen Kärtchen, das mit Sandpapierbuchstaben ausgeklebt ist, nachgeföhren und noch einmal mit geschlossenen Augen buchstabiert. Als nächstes kommen Bilder ohne farbigen Rand an die Reihe (Stufe 2). Das Kind legt erst das Bildkärtchen auf den Tisch, sucht dann das Kärtchen mit dem entsprechenden Wort und ordnet zu. Anschließend soll das Kind noch einmal das Bild anschauen, sich an das Wort

¹⁰⁶vgl. a.a.O. S.68

erinnern und es auf ein Blatt Papier aufschreiben.

Für die Arbeit mit den Verben *sitzen, stehen, liegen, hüpfen* etc. sind Kärtchen mit den Strichmännchen vorgesehen.¹⁰⁷ Mit den dazugehörenden Wörtern wird nach demselben Prinzip gearbeitet. Später werden kurze Sätze dem vorliegenden Bild zugeordnet. Ein Beispiel dazu: aus dem Satz „Die Katze sitzt auf dem Baum.“ sind dem Kind schon Wörter wie Katze, sitzen, Baum aus den hervorgegangenen Übungsstunden bekannt. Es schaut sich das Bild an, sucht dann aus mehreren Sätzen, die vor ihm liegen, das Kärtchen mit dem entsprechenden Satz heraus. Dabei lässt sich der Satz nur wenig von den anderen unterscheiden. Neben dem erwähnten Satz liegen folgende vor: „Die Katze klettert auf den Baum“, „Die Katze sitzt unter dem Tisch“, „Die Katze leckt Milch“, „Ein Kind sitzt auf dem Baum“.¹⁰⁸ Hat sich das Kind für den richtigen Satz entschieden, darf es diesen Satz abschreiben, dabei wird jedes Wort buchstabiert. Der Unterschied zwischen dem schon bekannten Wort „sitzt“ und dem veränderten „sitzen“ soll dabei gefunden werden. Dazu werden Kärtchen mit diesen Wörtern untereinander gelegt. Die gleichen Wortteile in derselben Farbe (braun) schraffiert, die Wortteile (Morpheme), die sich voneinander unterscheiden (in diesem Fall sind es Suffixe) werden genauso in der gleichen Farbe (gelb) schraffiert. Die oben genannten Farben werden auch weiterhin für dieselben Wortbausteine (Morpheme) verwendet. Der Wortstamm wird braun, das Präfix grün und das Suffix gelb angemalt. An den Begriffen wird später gearbeitet.

In der nächsten Trainingsstunde soll der Satz von dem Kind noch einmal gelesen und dann aus dem Stegreif in sein Heft geschrieben werden. So wird nach dem oben beschriebenen Beispiel die Assoziation zwischen den Bildern schon bekannter Wörter und den dazugehörenden Wörtern und Sätzen hergestellt. Es ist das konkrete Material, das dem Kind den Zugang zum Lesen und Schreiben mit Hilfe von Sinneswahrnehmungen v.a. visuell erleichtert. Anhand von Ober- und Unterbegriffen wird dem Kind eine strukturierte Wortschatzerweiterung ermöglicht.

¹⁰⁷siehe Anhang, S.86

¹⁰⁸Die Möglichkeit, herauszufinden, ob es der richtige Satz ist, hat das Kind durch die farbigen Punkte, die auf der Rückseite der Kärtchen aufgetragen sind

5.1.3 Künstlerische Fähigkeiten der Kinder als Mittel zum Einprägen des Wortbildes

Nach Maria Montessori gibt es zwei Wege, um den eigenen Gedanken Ausdruck zu verleihen: „Der eine ist die Schrift, die als Ausdruck der Gedanken dient und der andere die bildende Kunst.“¹⁰⁹ Sie nennt die Neigung der Kinder zum Zeichnen „eine Art Bilderschrift. Wenn das Kind nicht fähig ist, Gedanken und Gefühlen Ausdruck zu verleihen, die in ihm Gestalt annehmen und durch seine Umgebung und die Dinge, die es beeindruckt haben, ausgelöst wurden.“¹¹⁰

Legasthene Kinder sind nach Ronald Davis nonverbale Denker, sie denken überwiegend in Bildern, nicht in Wörtern.¹¹¹ Das bedeutet, dass der Bilderdenker Mühe hat, beim Zuhören oder Lesen die passenden Bilder zu entwickeln, weil der Inhalt erst überschaubar wird, wenn es am Punkt angekommen ist.¹¹² Dem bildnerischen Denken des Legasthenikers können sich bildende Wörter, wie z.B. „weil, und, obwohl, vielleicht“ hartnäckig widersetzen. Deshalb soll diesen Kindern der Weg gezeigt werden, wie sie Inhalte der Wörter in Bilder bringen können. So dürfen Kinder aus dem Wort, das am meisten Probleme bereitet, ein Bild gestalten, z.B. einen Bären oder ein Haus (was als Bild entsteht, wird dem Kind überlassen) aus dem Wort „vielleicht“.¹¹³

Zuerst soll das Wort vorgelesen und buchstabiert werden. Aus Plastik- oder Kartonbuchstaben wird das Wort ausgelegt und mit geschlossenen Augen noch einmal buchstabiert, bevor es aufgeschrieben wird. Die Gestaltung des Bildes wird als Hausaufgabe angeboten.

In der nächsten Trainingsstunde soll das Wort wiederholt werden, d.h. buchstabiert, aus Plastikbuchstaben auf der Magnettafel ausgelegt, mit dem PC geschrieben (Font-Magic Programm zum dreidimensionalen Erstellen des Wortes¹¹⁴). Verschiedene Sätze, in denen das Wort „vielleicht“ vorkommt, sollen vom Kind erfunden und ins Heft geschrieben werden.

Die Lernpsychologie weist darauf hin, dass es für die Einprägung der

¹⁰⁹Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.313

¹¹⁰eibenda

¹¹¹vgl. Davis, R.: Legasthenie als Talentsignal, S.27;35

¹¹²vgl. a.a.O., S.39

¹¹³siehe Anhang, S.87

¹¹⁴siehe <http://www.legasthenieverband.com/legasthen/trainer/download/fontmag.htm>

Rechtschreibung eines besonders schwierigen Wortes im Langzeitgedächtnis hilfreich ist, wenn es mit einer „bildhaften Illustration“ verbunden ist.¹¹⁵ Es gibt bestimmte Schreibweisen (Rechtschreibmuster), bei denen das genaue Hinhören, was oft von den Kindern in der Schule verlangt wird, vor allem einem legasthenen Kind nicht weiterhelfen kann. Denn für einige Phoneme gibt es mehrere Schreibmöglichkeiten. So wird das Phonem /e/ durch e, ä, ee u.a. beschriftet.

Am meisten Probleme bereiten Vokalverdoppelungen und das Dehnungs-H. Durch das Synthesieren „des künstlerischen Schaffens“ und das selbständige Erarbeiten eines Wortbildes kann dem Legastheniker beim Erfassen dieser schwierigen Schreibweisen geholfen werden. Denn zwischen der Kunst und dem heranwachsenden Kind gibt es nach Montessori „vielfältige Beziehungen und Verbindungen.“¹¹⁶

Doppelvokale und Dehnungs-H können als Bilder entweder von den Kindern erfunden oder vom Trainer vorgezeigt in die Wörter hineingezeichnet werden. Dies ermöglicht es, die Assoziation zwischen dem bildnerischen und dem Langzeitgedächtnis herzustellen, und das Wort in das Langzeitgedächtnis aufzunehmen.

Dem Kind darf angeboten werden, Wörter mit Doppel-O und „oh“ als Comics zu erarbeiten. Dabei kann es eigene Bilder entwickeln, oder von einer Vorlage abzeichnen. So gibt es zum Wort „Moor“, in das beide „O“ als Sümpfe eingezeichnet werden, die Überschrift: „Das Moor: Eine Sumpflandschaft! Achtung! Aus einem Loch zieht man den Fuß heraus und in das andere gerät man schon wieder hinein!“ Im Wort „Mohr“ erscheint „h“ als eine große schwarze Gestalt.¹¹⁷ In den Wörtern „ihm“, „ihn“, „ihr“ ist „h“ jeweils als eine männliche bzw. weibliche Gestalt zu sehen. Nach demselben Prinzip wird mit Wörtern vorgegangen, die unterschiedliche Grapheme enthalten, die phonetisch gleich realisierbar sind. Genauso bildhaft (mit dem in das Wort eingezeichneten Bild) lässt sich die Rechtschreibung der Wörter mit einem nicht abzuleitenden „ä“ (wie Bär, Käfer, Käfig) oder mit gleich klingenden Diphtongs (Laib-Leib) beibringen.¹¹⁸

¹¹⁵vgl. Gutmann, G.: Wir lernen lernen, Wien 1983, S.14

¹¹⁶vgl. Haberl, H., Hammerer, F.: 95 Jahre Montessori-Pädagogik in Österreich, S.9

¹¹⁷vgl. Walper, M.: Erlebnisunterricht Deutsch, S.94

¹¹⁸Diese und ähnliche Beispiele im Anhang, S.81,83

So wird der Phantasie des Kindes ein bildnerischer Ausdruck gegeben¹¹⁹ und aufgrund dessen, durch Einbeziehung des visuellen Gedächtnisses, die Phonem-Graphem-Zuordnung hergestellt. Robert Davis spricht von der Möglichkeit, die visuelle Symbolik zur lautlichen hinzuzufügen, d.h. Wörter durch die Schrift sichtbar darzustellen.¹²⁰

5.1.4 Montessori-Didaktik als Hilfe für das Erlernen schwieriger Lautkombinationen

Aber „das Zeicheninventar der Schrift ist begrenzt“, so E. Brinkmann, „nicht für jeden Sprechlaut gibt es ein eigenes Zeichen.“¹²¹ Da der Bezug 1:1 von Laut und Graphem nicht angenommen werden kann, werden Kombinationen von Einzelzeichen (mehrgliedrige Grapheme, z.B. sch, ch, eu, au) für die Schrift gebraucht. Dabei können die mehrgliedrigen sowie eingliedrigen Grapheme unabhängig von ihrer Position im Wort verschiedene Laute representieren. Was für Legastheniker, die das Phonem-Graphem-Verhältnis nicht eigenständig entwickeln können, und durch die Widersprüchlichkeiten zwischen den visuellen und auditiven Eindrücken verunsichert werden, zu einer unüberwindbaren Hürde wird.

Die nötige Hilfe kann durch die Montessori-Pädagogik gewährleistet werden. Die Förderung des Verständnisses zum richtigen Lesen und/oder Schreiben der Wörter mit einem mehrgliedrigen Graphem, z.B. „tz“ ist auf Basis des Montessori-Materials¹²² wie folgt möglich. Zwei Kästen mit Wort- und entsprechenden Bildkärtchen werden dafür benötigt. Die Buchstabenverbindung „tz“ ist auf beiden Kästen genauso wie auf den Wörtern in roter Farbe hervorgehoben. Dazu kommt noch ein größerer Kasten, in dem sich Wortkarten mit verschiedenen Buchstabenverbindungen befinden. Das obengenannte Phonem (rot geschrieben) wird durch den Tageslichtprojektor auf die Leinwand projiziert und vom Trainer vorgesprochen. Dann werden einige mehrgliedrige Grapheme aus Sandpapier vor das Kind gelegt, z.B. „st“, „sch“, „ck“, „chs“, „tz“ usw. Das

¹¹⁹vgl. Haberl, H., Hammerer, F.: 95 Jahre Montessori Pädagogik in Österreich, S.11

¹²⁰vgl. Davis, Legasthenie als Talentsignal, S.29

¹²¹Brinkmann, E.: Manuskript für Lernchancen

¹²²vgl. Montessori-Material Teil 2., S.20-21

Kind soll mit geschlossenen Augen die Buchstabenverbindung nachfahren und die gesuchte herausfinden. Dann soll ein Wort mit dem Graphem aus dem einen Kasten und das dazu gehörende Bild aus dem anderen geholt und nebeneinander gelegt werden. Nachdem Beschreiben des Bildes und Buchstabieren des Wortes, wird das Kind aufgefordert, das entsprechende Wort aus dem dritten Wortkasten in dem sich ähnliche Wörter befinden (einige unterscheiden sich von dem schon bekannten Wort nur durch ein Prä- oder Suffix) herauszuholen. Das Wort wird gelesen, noch einmal buchstabiert, aufgeschrieben und in eine alphabetisch geordnete Liste mit dem Graphem „tz“ aufgenommen. So können pro Trainingsstunde je nach Aufnahmefähigkeit des Kindes bis zu acht Wörter mit dem selben Graphem durchgenommen werden. Zu einigen Wörtern können auch von den Kindern selbst Bilder gemalt werden. Am Anfang sollte man am besten Reimwörter wie Katze, Tatze, Glatze etc. aufarbeiten. In der nächsten Trainingsstunde wird das Kind sich an die bekannten Wörter und Bilder erinnern müssen und die Frage „Welche Gemeinsamkeit haben alle diese Wörter?“ beantworten. Dann sollen diese Wörter aus dem größeren, nicht beschrifteten Kasten rausgeholt und in Silben gelesen werden. Je nach Klassenstufe wird besprochen, dass die erste Silbe einen Konsonanten am Ende und die zweite am Anfang hat, die Erste nur einen kurzen Vokal vor dem Konsonant „t“ hat, der mit der blauen Farbe von dem Kind markiert wird. So wird ein Beitrag für die weitere Arbeit an der Logik der Rechtschreibung gemacht. Ist ein Thema bearbeitet worden, so dürfen Kinder ein großes Bild aus den erlernten Wörtern malen und eine Geschichte dazu schreiben. Wie etwa: „Ein Mann mit einer Glatze spielte mit seiner Katze...“

Es versteht sich jedoch, dass mit den Graphemen zuerst die Nomen, die einfacher bildlich darzustellen sind, durchgenommen werden, bevor die Verben und Adjektive an die Reihe kommen. Dabei soll womöglich der Wortstamm farblich hervorgehoben werden, um später das Begreifen der Rechtschreibung verwandter Wörter zu erleichtern. Von dem Nomen „Kratzer“ wird eine Brücke zum Verb „kratzen“ und dem Adjektiv „zerkratzt“ durch das farbliche Hervorheben des Morphems „kratz“ geschaffen. Die Bedeutung dieser Wörter und der inhaltliche Unterschied ist dabei zu besprechen.

5.1.5 Erlernen des morphematischen Prinzips anhand der Montessori-Didaktik

Chr. Fischer weist darauf hin, dass das morphematische Prinzip auf Grundlage von Wortfamilien sich „als sehr effektiv“ erweist. „Dieses Prinzip kommt dem visuell-räumlichen „Lernen und Denken“ sehr entgegen.“¹²³

Die Arbeit mit den Morphemen (Wortbausteine) wird durch die Hilfe des visuellen Sprachmaterials sichtbar erleichtert und führt zu dem notwendigen Wortsynthesieren, bei dem legasthene Kinder am meisten Schwierigkeiten haben. Eine Holzleiste (Maße 20x8cm), mit Klarlack bedeckt und mit Overheadstift beschrieben, wird zu einzelnen Wortbausteinen zersägt.

Beschriftet auf der Unterseite mit dem Begriff (Vorsilbe – grün, Wortstamm – braun, Nachsilbe – gelb), auf der oberen Seite mit den einzelnen Morphemen, die mehrere Präfixe, Suffixe und Wortstämme darstellen. Sie sind in den Kästen gesammelt, mit der Überschrift in der selben Farbe. Zuerst wird der zu lernende Begriff auf einem Papierstreifen dem Kind vorgelegt. Dabei sind die einzelnen Morpheme in der entsprechenden Farbe geschrieben.

Die einzelnen Wortbausteine werden vom Kind aus den Wortbaustein Kästen geholt. Dem Kind wird das Vorgehen erklärt. Zuerst kommen Wortbausteine aus dem braunen Kasten, dann aus dem grünen, zum Schluss aus dem gelben. Eins nach dem anderen werden die gleichen Wortstämme rausgeholt, denen die unterschiedlichen Prä- und Suffixe folgen. Die Wörter werden in Form einer Pyramide ausgelegt. Dabei soll ein Wortstamm ohne Vor- und Nachsilbe an der Spitze der Pyramide liegen. Die Wörter sollen in der Reihenfolge von oben nach unten gelesen werden. Anschließend werden die Wörter, bis auf das Letzte mit dem Wortstamm, in die entsprechenden Kästen aufgeräumt.

Jetzt werden durch Austauschen verschiedener Vor- und Nachsilben mehrere verwandte Wörter gebildet. Dabei wird auf den Begriff Wortstamm, der auf der unteren Seite des Wortbausteines zu lesen ist, hingewiesen. In das Merkheft wird ein Satz aufgenommen: „Der wichtigste Baustein eines Wortes heißt Wortstamm“. Der Wortstamm wird mit einem Baumstamm verglichen, der über mehrere Jahre

¹²³Fischer, C.: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb., in: Ludwig, H., Fischer, C.: Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik, S.55

fast unverändert bleibt, wobei sich immer wieder neue Äste (Nachsilben) und Blätter (Vorsilben) bilden. Genauso wie beim Wort kommen und gehen die Vor- und Nachsilben, der Wortstamm bleibt bestehen. Ein Baum wird aufgezeichnet, mit einem braunen Stamm (in dem Wortstämme aus einer Wortfamilie aufgeschrieben sind: z.B. kauf, käuf), mit grünen Blättern (jedes Blatt als Vorsilbe: ge-, Ver, aus, ver- etc.) und gelben Ästen (als Nachsilbe: -t, -en, te, lich,er u.a.). Das Kind soll verschiedene Wörter zusammenbauen, die in das Heft aufgeschrieben werden, die einzelnen Wortbausteine sollen dabei in der entsprechenden Farbe unterstrichen oder eingerahmt werden.

Zu Hause sollen die Wörter, wie schon erwähnt, auf Kärtchen geschrieben und an einem vielbesuchten Ort befestigt werden. In der nächsten Unterrichtsstunde wird an die erlernten Wörter erinnert. Das Kind malt ein großes farbiges Bild, in das dann lustige Sätze mit Wörtern aus der schon bekannten Wortfamilie reingeschrieben werden. So kann z.B. zu der Wortfamilie mit „flieg“ als Wortstamm ein fliegender Drachen gemalt werden, in dem Sätze vorkommen, wie etwa: „Ein schöner Drachen ist besser als eine fliegende Untertasse.“ oder „Eine Fliege macht noch keinen Sommer!“. Der gleiche Wortstamm wird braun hervorgehoben.

Als Trainingsmöglichkeit bietet sich Memory an, bei dem das Merkwort einmal als purer Wortstamm und einmal in einem längeren Wortgebilde zusammengeordnet werden muss,¹²⁴ z.B. „wahr – unwahrscheinlich“, „nehmen – vornehm“, oder man kann auch einen Quartett basteln, in dem vier Komposita mit demselben Wortstamm ein Quartett bilden, z.B. „Wahrheit, unwahrscheinlich, wahrhaftig, Währung“.¹²⁵ Es sei dabei zu bemerken, dass der zu erlernende Wortschatz der Klassenstufe, d.h. der Entwicklungsphase des Kindes, genau entsprechen muss.

Wie bereits erwähnt, müssen die Farben und Bilder mit dem zu bearbeitenden Wort und seinen Morphemen auf den Punkt genau übereinstimmen. Das Kind darf in seiner Entwicklung nicht verwirrt, sondern soll gefördert werden.

Mit den anderen Morphemen, damit sind Prä- und Suffixe gemeint, kann mit der o.g. Holzleiste gearbeitet werden. Dabei sollen mit einer Vorsilbe mehrere Wörter

¹²⁴vgl. Mann, C.: LRS. Legasthenie, S.337

¹²⁵siehe Anhang, S.85

ausgelegt, gelesen, in die entsprechende Wortliste aufgenommen sowie in den gelben Kasten einsortiert werden. So können z.B. mit der Vorsilbe „ver“ Nomen wie „Verstand, Versand, Verbrecher“ etc., Verben wie „verkaufen, verbieten, versprechen“, Adjektive „verführerisch, vergesslich“ u.a. synthetisiert werden. Dadurch wird gleichzeitig ein Fundament für die weitere Arbeit, die das Begreifen der Wortarten ermöglicht, geschaffen.

Kinder sollen selbständig in Kinderzeitschriften, Büchern, Werbeblättern Wörter mit den erlernten Vorsilben finden. Aus den Anzeigen dürfen sie Wörter ausschneiden und auf Kärtchen aufkleben. Für die Arbeit mit der Vorsilbe „end“ sollen Kassenzettel gesammelt werden, auf denen das Wort „Endsumme“ zu lesen ist. Vergrößert und auf ein Kärtchen kopiert, dient so ein Zettel als didaktisches Material für das Einprägen eines der schwierigsten Präfixe in der deutschen Rechtschreibung. Dabei wurde das Material von dem Kind selbständig gesammelt und bearbeitet, was aus pädagogischer Sicht nicht nur seine Rechtschreibung fördern, sondern auch zu seinem Selbstbewusstsein beitragen soll.

5.2 Training des visuellen Bereiches mit Einbeziehung anderer Sinne

Ein weiterer wichtiger Aspekt darf bei den Überlegungen nicht fehlen. Wird von der Förderung des visuellen Bereiches gesprochen, durch die auch das Eintrainieren verwandter Wörter auf morphematischer Basis durchgeführt wird, sollen dabei die anderen Sinne nicht ausgelassen werden. Dieses Training wird durch Verwendung von Sandpapier- oder Plastikbuchstaben, sprich taktil, ferner durch die Wahrnehmung des ganzen Körpers (großräumige Lautgesten) und Mundmotorik unterstützt.

Eine bildliche und schriftliche Darstellung verwandter Wörter mit den Graphemen „au-äu“, wie z.B. „Strauß – Sträube – Sträubchen“,¹²⁶ braucht die Unterstützung der Mundmotorik, bei der erst ein a- dann u-Mund und danach ein au-Mund genauso wie ein e- und eu-Mund vor dem Spiegel geformt werden. Die entsprechenden Abbildungen liegen dem Kind vor. Ihm wird ein Hinweis gegeben: „Forme ohne Stimme schnell hintereinander einen a-Mund und einen u-

¹²⁶siehe Anhang, S.82

Mund. Stop! Mache es noch einmal und gib von Anfang an Stimme hinein!“¹²⁷

So wird die Verwandlung des Phonems „au“ zu „äu“ mit der Hilfe von Sprechmotorik erleichtert und verständlich gemacht. Die motorischen Mundbewegungen leisten eine bedeutsame Hilfe auch für legasthene Kinder, die Störungen im akustischen Bereich aufzeigen.

6 Legasthenie als Folge einer gestörten phonologischen Bewusstheit

Nach vielen Untersuchungen im Bereich der visuellen Wahrnehmung und der Feststellung, dass der Grund für eine vorliegende Lese-Rechtschreibstörung nicht nur in diesem Bereich liegen kann, „wandte sich die Forschung intensiver der auditiven Wahrnehmung zu.“¹²⁸ Das Problem der „phonologischen Bewusstheit“ rückte soeben in den Vordergrund. Phonologische Bewusstheit bedeutet die Fähigkeit, Worte in Laute zu gliedern, Worte aus Sätzen, sowie Silben aus Wörtern herauszuhören, „also die lautlichen Strukturen der Sprache zu erkennen und zwar auch dann, wenn sie schriftlich verschlüsselt sind.“¹²⁹

Die Repräsentation der Schriftsymbole auf abstraktlautlicher (phonologischer) Basis ist ein Schlüssel zur Bedeutungserschließung des Wortmaterials. Bleibt das Kind zu sehr einer langen, phonetisch bestimmten Wahrnehmung der akustisch-auditiven Signale verhaftet oder vermitteln Übungen zur auditiven Wahrnehmung fortgesetzt diesen Eindruck, entwickelt sich das phonetische Prinzip zu einem Lernhemmnis, besonders auch für den Rechtschreibunterricht.¹³⁰

E. Klasen bezeichnet den Mangel an phonologischer Bewusstheit als besonders hinderlich für den Rechtschreiberwerb.¹³¹ Auch durch viele internationale Studien wurde die zentrale Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für die Lese-Rechtschreibstörung eingehend untersucht und durch empirische Ergebnisse bestätigt.¹³²

Den Zusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten mit der Störung der phonematischen Bewusstheit hat auch die Bielefelder Forschungsgruppe belegt.¹³³

¹²⁷Kretschmann, M.: So lernst du Lesen und Schreiben, S.27

¹²⁸Klasen, E.: Was ist nach heutigem Verständnis Legasthenie?, S.3

¹²⁹eibenda

¹³⁰Troßbach-Neuner, E.: Womit fängt "Eimer" an?, S.23

¹³¹Klasen, E.: Was ist nach heutigem Verständnis Legasthenie?, S.3

¹³²vgl. Schulte-Körne, G., Remschmidt, H.: Legasthenie-Symptomatik, Diagnostik, Ursachen

¹³³vgl. Ministerium für Bildung: Problemen beim Lesen und Rechtschreiben vorbeugen., S.12

Kinder mit einer gestörten phonematischen Bewusstheit können weder Phoneme in Worten richtig erkennen und den Graphemen zuordnen, noch die Wörter im Satz korrekt erkennen. Sie lesen dann das Wort so wie ein ähnlich aussehendes, das sie im Gedächtnis haben, z.B. Bein statt Beil, Tasse statt Tasche etc. Das „Richtiglesen“ dürfte soeben nur nach einer weitgehend entwickelten phonologischen Bewusstheit einem Kind gelingen.

Breuer/Weuffen beweisen durch die von ihnen durchgeführten Studien, dass Kinder, die altersgemäß lesen und schreiben können, und einen ausreichenden Wortschatz besitzen, fast „ausnahmslos über eine gute phonematische Differenzierungsfähigkeit“¹³⁴ verfügen. Einen Wortschatz besitzen bedeutet, Wortbilder im Gedächtnis zu behalten, was wiederum von der präzisen Erfassung der phonematischen Struktur des Wortes abhängig ist.

„Störungen in der Selektion der Phonemfolge ziehen zwangsläufig Störungen im Zugang zur semantischen Struktur und damit für das Einprägen und Behalten nach sich. Das wiederum erschwert die Selektion der Lautfolge, sodass später Rechtschreibfehler gehäuft auftreten. [...] Bei Legasthenikern tritt die phonematische Differenzierungsschwäche als Teilleistungsschwäche auf.“¹³⁵ Nach Breuer/Weuffen ist die phonematische Differenzierungsfähigkeit eine spezifisch menschliche sprachgebundene akustische Leistung. Nach Montessoris Meinung ist „die Analyse der auf die Sprache bezogenen Klänge [...], eine mit der Erlernung des Alphabets verbundene Übung.“¹³⁶ Sie spricht in diesem Zusammenhang von einem Gehörsinn und der Gehörwahrnehmung, die sich in vier Klassen unterteilen lassen: „die Stille, die sprechende „menschliche“ Stimme, die Geräusche, die Musik.“¹³⁷

Zur Trainierbarkeit der phonologischen Bewusstheit und den damit verbundenen Lese- und Rechtschreibleistungen wurden mehrere Längsschnittuntersuchungen im anglo-skandinavischen sowie im deutschsprachigen Raum durchgeführt,¹³⁸ die die Möglichkeit einer Weiterentwicklung des phonematischen Bewusstseins bewiesen.¹³⁹ Eine Therapiestudie mit Kindern, die auditive Wahrnehmungs-

134Breuer, H., Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang, S.29

135ebenda

136Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.152

137a.a.O., S.151

138vgl. Troßbach-Neuner, E.: Womit fängt "Eimer" an?, S.36

139vgl. Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten, 1995, S.44; Mann, C.: LRS Legasthenie. 2001, S.265

störungen aufweisen, führte Dr. Volker Gratzka durch. Dabei erwies sich, dass innerhalb eines Jahres sich die Leseleistungen bei den Kindern, mit denen ein Training zwecks Verbesserung auditiver Differenzierungsfähigkeiten durchgeführt wurde, deutlich verbesserten. Genauso zeigten sich signifikante Verbesserungen bei der Phonemdiskrimination.¹⁴⁰

6.1 Montessoris Prinzipien zur Schulung des Gehörsinnes

M. Montessori entwickelte zur Erziehung des Gehörsinnes ein reiches Repertoire an Sinnesmaterialien: Die menschliche Stimme, Geräuschk Dosen, Satz mit Klangstäben, Glockensatz, Metallröhren, Holzstäbe, Schachteln und Dosen zum Schütteln usw.¹⁴¹ Sie entwickelte die Methode und gab Hinweise, die durch den Einsatz dieses Materials zur Unterscheidung von Stimmen, Tönen und Geräuschen und somit zur Verbesserung des Gehörsinns beitragen sollen. Montessori setzt dabei bei der auditiven Wahrnehmungsschulung an, die sie „Übungen zur Unterscheidung von Geräuschen“ nennt. Die Übungen zielen als „anfängliche grundlegende Ausbildung der Sinne“ darauf, „mehr hören zu können“. Größere Schärfe erreicht das Gehör, wenn es immer leisere Geräusche wahrnehmen kann. „Die Ausbildung der Sinne führt also zur Beurteilung der Minimalreize, - und je geringer das Wahrgenommene ist, desto größer wird die sensorielle Fähigkeit.“¹⁴²

Nach Ingeborg Milz machen starke Reize „die Sinne nicht schärfer, sondern stumpfer, so dass immer gesteigerte Reize angeboten werden müssen, um Aufmerksamkeit zu erregen.“¹⁴³ Genauso, wie bei der Schulung anderer Sinne, darf beim Trainieren des Gehörsinnes die Isolierung des einzelnen Sinnes nicht außer Acht gelassen werden.

Schult man das Ohr, werden nicht nur die Augen gebunden, um die anderen Sinne zu isolieren, sondern es wird auch weiter isoliert. Dabei muss genau überlegt werden, „ob man die Erfassung von Geräuschen oder von Tonhöhen des Taktes oder des Rhythmus schulen will. Für die Verfeinerung der Geräuschauffassung

140vgl. Gratzka, V.: Therapiestudie zu einem computergestützten adaptiven Training

141vgl. Tervooren, H.: Montessori-Pädagogik und rhythmisch-musikalische Erziehung, S.211

142Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.151

143Milz, I.: Die Bedeutung der Montessori-Pädagogik, S.301

wird man ein anderes Material entwerfen müssen als für die Verfeinerung der Tonauffassung¹⁴⁴ Denn die Erziehung des Gehörsinnes geschieht nicht nur zur Differenzierung von Tönen und Tonhöhen, sondern auch zur Erkennung von Harmonien.¹⁴⁵

Spricht man von Montessoris Didaktik zur Schulung der auditiven Wahrnehmung, so darf aus dem Gesamtkomplex dieser Schulung „die analytische Behandlung des Klanges der menschlichen Sprechstimme [...], die die Stille als Kontrast zu Geräuschen, Tönen und Klängen – die nur aufgrund der Bewegung existieren – [...] einbezieht“,¹⁴⁶ nicht auslassen. „Von der Stille ausgehend sollen die Kinder zur „Wahrnehmung der durch Bewegungen verursachten Geräusche oder Klänge kommen.“¹⁴⁷

6.1.1 Anwendung der Montessori-Geräuschdosen und weitere Möglichkeiten für die Erziehung des Gehörsinnes

Eine der bekanntesten Übungen Montessoris zur Unterscheidung von Geräuschen und Tönen ist die Übung mit den Geräuschdosen. Das Material dazu besteht aus zwei Kästen mit je sechs Holzbüchsen, die die Geräuschskala von leise bis laut umfassen. Ein Satz dieser Büchsen hat rote, der andere blaue Deckel. Sie sind mit verschiedenen Materialien gefüllt und verursachen beim Schütteln unterschiedliche Geräusche. Jede Dose des roten Satzes ist mit einer Dose des blauen Satzes identisch. Die Geräuschbüchsen sind paarweise nach Lautstärke geordnet.

Das Kind soll die Geräusche, die beim Schütteln entstehen, vergleichen und sie paarweise zuordnen. Dabei soll das Kind die Geräusche wahrnehmen, sie nach Klangfarbe und Tonhöhe erkennen und unterscheiden lernen und dabei zunehmend differenziert Geräuschunterschiede wahrnehmen. Die Übung wird wie folgt durchgeführt: Die Geräuschdosen mit dem roten Deckel werden nacheinander aus dem Kasten genommen und vor dem Kind in einer Reihe auf den Tisch gestellt. Eine Büchse wird von dem Trainer genommen und geschüttelt.

¹⁴⁴Hilgenheger, N.: Das Pädagogische Wollen Maria Montessoris, in: Ludwig, H., Fischer, C.: Verstandenes Lernen in der Montessori-Pädagogik, S.68

¹⁴⁵vgl. Milz, I.: Die Bedeutung der Montessori-Pädagogik, S.300

¹⁴⁶Bremer, H.: Mit Ohr und Stimme – mit Auge und Hand, S.128

¹⁴⁷ebenda

Das Kind hört aufmerksam das Geräusch.

Dann werden die blauen Büchsen aus dem Kasten geholt und auf die andere Seite des Tisches gestellt. Der Trainer nimmt von jeder Reihe eine Dose und vergleicht sie durch wechselseitiges Schütteln miteinander. Stimmen die Geräusche nicht überein, wird die Büchse aus der zweiten Serie an den Schluss ihrer Reihe gestellt; zum Vergleich wird die nächste geholt usw. Die gleichklingenden Dosen werden paarweise in die Mitte beider Serien gestellt. So wird verfahren, bis alle Geräuschdosen gepaart sind. Es wird dabei möglichst mit der gleichen Hand an dem gleichen Ohr geschüttelt.

In der zweiten Stufe werden die Dosen vom Trainer gemischt und in die Ausgangsstellung zurückgebracht. Das Kind wird aufgefordert, die Übung zu wiederholen. Beim Schütteln der Dosen soll es die Augen schließen. Die Übung soll mit wenigen untereinander kontrastierenden Reizen begonnen werden. Es dürfen am Anfang zwei Kontraste sein, z.B. die Büchsen mit dem lautesten und dem leisesten Geräusch. Weiter soll mit immer feiner und weniger merkbar werdender Abstufung gearbeitet werden. Die unterschiedlichen Geräusche sollen dem Kind verdeutlicht werden.¹⁴⁸

Dabei wird mit den Begriffen „laut, leise, leiser, lauter, am lautesten, am leisesten“ gearbeitet. Es wird dabei wie im Kapitel 5.1.1 beschrieben verfahren. In der dritten Stufe wird das Kind aufgefordert, aus dem Kasten die lauteste bzw. leiseste Dose herauszusuchen. Es soll die Dosen von leise bis laut (bzw. umgekehrt) ordnen. Der dem Geräusch entsprechende Begriff wird vom Kind genannt, buchstabiert, durch die Körpersprache (großräumige Lautgesten)¹⁴⁹ gezeigt, und in die alphabetische Liste (gelb beschriftet) mit den Adjektiven aufgenommen.

Zum Trainieren des Gehörsinnes gibt es weitere Übungen mit Geräuschdosen etc.:

- Die Dosen sind von leise bis laut geordnet. Zwei davon werden vom Trainer vertauscht. Das Kind soll den Fehler herausfinden und korrigieren.
- Die Dosen werden mit verschiedenen Materialien gefüllt, z.B. Glaskugeln, Plastikwürfel, Holzstückchen, Erbsen etc. Das Kind soll mit geschlossenen

¹⁴⁸vgl. zu den Übungen: Montessori-Material Teil 2., S.82-84; von Oy, C.: Montessori-Material zur Förderung des entwicklungsgefährdeten und des behinderten Kindes, S.105-107

¹⁴⁹siehe Anhang, S.80

Augen durch das Schütteln heraushören, womit die Dosen gefüllt sind. Dabei soll die Frage, welche Dosenfüllung leisere und welche lautere Geräusche verursacht, beantwortet werden.

- Nach entsprechender Einübung werden die Begriffe laut und leise auf andere Gegenstände übertragen. Mit einem Holzstift wird auf verschiedene Gegenstände, wie z.B. ein Metallstück, ein Holzbrett, eine Glasscheibe, eine Pappschachtel, eine Kerze u.ä. geklopft. Dabei soll das Kind sich zunächst die unterschiedlichen Klänge einprägen und danach auch die Frage beantworten, welcher Gegenstand am lautesten bzw. leisesten war.
- Eine andere Übung zur Unterscheidung von lauten und leisen Geräuschen besteht darin, dass auf einen Gegenstand mit dem Holzstab leise und laut geklopft wird. Das Kind muss das erzeugte Geräusch mit dem entsprechenden Begriff laut-leise benennen.
- Weitere Möglichkeiten: klatschen (laut-leise), mit Fingern auf die Tischdecke klopfen, stampfen etc.

6.1.2 Unterstützung der Schulung des Gehörsinnes durch Geräusche aus dem täglichen Leben und Klänge verschiedener Musikinstrumente

Die Übungen sind anschließend auf die menschliche Stimme zu übertragen. Dabei soll laut und leise für das Kind gesprochen, gesungen, gesummt und dann nach dem entsprechenden Begriff gefragt werden. Dabei soll für Stille gesorgt, d.h. keine anderen Geräusche dürfen verursacht werden.

Die auditive Wahrnehmung darf durch verschiedene Geräusche aus dem täglichen Leben, sowie aus der Natur trainiert werden. Auf das Tonband werden Geräusche wie Wasserplätschern, Vögelzwitschern, Rauschen des Regens, verschiedene Tierstimmen, Fahrgeräusche etc. aufgenommen und vom Kind erkannt und benannt. Die dazu gehörenden Begriffe werden wie erwähnt¹⁵⁰ erlernt, z.B. krähen, grunzen, brüllen, rauschen, hupen, knattern usw.

Weitere mögliche akustische Übungen:

- Ein Geräusch wird vorgestellt. Anschließend werden mehrere Geräusche angeboten; das Kind soll das anfangs vorgestellte Geräusch erkennen.

¹⁵⁰vgl. Kapitel 5.1.1 bzw. 6.1.1

- Eine Geräuschfolge (z.B. Klatschen-Trommeln-Klopfen-Glockenspiel anschlagen) wird vorgegeben; die Schüler sollen die Geräusche in der entsprechenden Reihenfolge wiederholen.
- Einfache rhythmische Folgen werden vor- und nachgeklatscht.
- Mehrere eindeutig unterscheidbare Instrumente werden (u.U. auch vom Tonband) nacheinander vorgespielt. Die Instrumente sind auf einem Arbeitsblatt abgebildet; das Kind nummeriert sie in der Reihenfolge, in der sie gespielt wurden. Variation: Vier Klangerzeuger werden nacheinander vorgestellt. Die Geräuschfolge wird wiederholt, wobei ein Klangerzeuger weggelassen, ein anderer dafür zweimal gespielt wird (z.B. zuerst Glockenspiel-Trommel-Schellen-Rassel, dann Glockenspiel-Trommel-Glockenspiel-Rassel). Der Schüler kreist auf dem Arbeitsblatt ein, welches Instrument beim zweiten Mal weggelassen wurde.
- Auf der Flöte (oder vom Tonband) können kurze und lange Töne vorgespielt werden. Die Kinder sollen erkennen, ob der Ton lang oder kurz war. Bei dem kurzen Ton pressen sie die Handflächen gegeneinander. Bei dem langen breiten sie ihre Arme aus. Zum Schluss sollen auf einem Blatt Papier für einen langen Ton ein Pfeil (→) und für den kurzen Ton ein Punkt (●) aufgezeichnet werden. Diese Übung ist sehr wichtig für das Einprägen der Unterscheidung der Vokallänge.
- Eine weitere Möglichkeit zur Förderung der akustischen Differenzierung bietet das Computerprogramm Audilex¹⁵¹. Dem Kind werden Töne verschiedener Höhe, Dauer und Intensität vorgespielt; jedem Ton entspricht ein Rechteck auf dem Display, das sich zur Musik auf- oder abbewegt. Höher werdende Töne werden durch stufenartig ansteigende Rechtecke symbolisiert, anhaltende Klänge durch längere Rechtecke, lautere Töne entsprechen dickeren Balken. In unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden soll das Kind Balken und Töne einander zuordnen. Man kann zur Begleitung unter verschiedenen Musikinstrumenten wählen und auch die Geschwindigkeit mit den Symbolen "Schnecke" oder "Hase" verändern.

151 siehe <http://www.compaid.fi/english/audilexeng.htm>

6.1.3 Übungen mit Glocken zur Schulung der akustischen Wahrnehmung

Weitere Übungen mit Montessori-Sinnesmaterial und -Didaktik, bei denen es auf die Unterscheidung von Geräuschen und Tönen und von verschiedenen Klangfarben sowie auf die Abstufung von Klängen und Tönen innerhalb einer Gruppe von Übungsmaterialien ankommt, schließen sich an. Auch diese Übungen beginnen bei stark kontrastierenden Klängen und Tönen und schreiten fort bis zu beinahe unmerklichen Unterschieden.

Dazu eignen sich zwei Serien von Glocken. Zu einer Serie gehören acht Glocken mit weißem und fünf mit schwarzem Fuß. Sie umfassen die Tonreihe C' bis C". Zu der anderen Serie gehören 13 Glocken mit braunem Fuß. Dazu gehören ein Klöppel zum Erzeugen des Tones und ein Dämpfer zum Stoppen des Tones. Diese Übung soll auch in absoluter Stille durchgeführt werden.

Sie kann wie folgt aussehen: Der Trainer schlägt mit dem Klöppel die weiße Glocke mit dem tiefsten Ton am unteren Rand an. Dann schiebt er eine braune in die Nähe der weißen, schlägt sie ebenfalls an und lässt den Schüler deren Tonhöhen miteinander vergleichen. Stimmen Sie überein, so wird die braune Glocke vor die weiße auf das Brett gestellt, wenn nicht, wird die braune Glocke zur Seite geschoben. Es soll mit anderen braunen Glocken so lange verglichen werden, bis die entsprechende Glocke gefunden ist. Die Übung ist beendet, wenn alle Glocken gepaart sind.

Andere Trainingsmöglichkeiten:

- Reihenbildung von der höchst- bzw. tiefstklingenden Glocke an.
- Reihenbildung von einer mittleren Glocke an.
- Das Kind nimmt zwei beliebige Glocken und ordnet eine dritte richtig ein.
- Die Trainerin holt eine Glocke aus der Reihe und schiebt die Reihe wieder zusammen. Das Kind soll dabei die Augen geschlossen halten. Dann wird es aufgefordert, die weggenommene Glocke durch Abhören und Vergleichen auf ihren Platz in der Reihe hinzustellen.
- Eine weitere Variante dazu: Durch das Anschlagen der zurückgebliebenen Glocken soll das Kind feststellen, wo eine Glocke fehlt.¹⁵²

¹⁵²vgl. zu den Glockenübungen: Montessori-Material Teil 1, S.86-88; Bremer, H.: Mit Ohr und Stimme..., Zeitschrift für M-P., S.128-129

Während der Übung mit den Glocken, die zur Förderung der auditiven Wahrnehmung beizutragen hat, soll an folgenden Begriffen, die, wie vorher beschrieben, erlernt werden können, gearbeitet werden (hoch-höher-am höchsten, tief-tiefer-am tiefsten).

6.2 Trainieren des phonematischen Bewusstseins des teilleistungsgestörten Kindes durch Elemente von Montessoris Didaktik

Weist ein Kind eine auditive Differenzierungsstörung auf, so fällt es ihm oft sehr schwer, feine phonematische Unterschiede zu differenzieren und sprechmotorisch zu realisieren. Diese Kinder können die sogenannten harten und weichen Konsonanten „g-k“, „d-t“, „b-p“, sowie das summende „s“ vom zischenden „ß“ nicht voneinander unterscheiden. So wird bei diesen Kindern aus „Gras“ „Kras“, aus „backen“ „packen“ und aus „schließen“ „schliesen“. „Die sprechende menschliche Stimme“¹⁵³ und die Musik können dabei eine Hilfe bei der Förderung dieser Schwierigkeiten leisten.

Für das Trainieren des Heraushörens der Differenz zwischen harten und weichen Konsonanten darf pro Trainingseinheit nur mit einem Paar von Konsonanten gearbeitet werden. Eine Trainingsmöglichkeit für diesen Bereich bietet das übertrieben langsame Sprechen. Dabei wird der problembereitende Phonem durch das Stottern sehr deutlich ausgesprochen, z.B. b-b-b-baden – P-P-P-Pate, oder t-t-t-tanken – d-d-d-danken. Das Wort wird vom Trainer vor- und vom Kind auf die selbe Weise nachgesprochen. Dabei soll die Bedeutung des Wortes erklärt und das Einprägen des Wortbildes durch das entsprechende Bildkärtchen unterstützt werden.¹⁵⁴

Eine weitere Hilfe für das Unterscheiden dieser Buchstaben bietet sich durch das Halten eines Wattebällchens oder eines Papierstreifens vor dem Mund. Bei der Aussprache der Wörter wie „pusten“, „Pilz“, „pudern“, bewegt sich der Papierstreifen, während bei Wörtern mit weichem B-Laut dies nicht passiert. In der zweiten Stufe werden die Wörter (pro Trainingseinheit sind es 5 mit weichem und 5 mit hartem Konsonant) in die Wörterliste aufgenommen, als Hausaufgabe

¹⁵³Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S. 150

¹⁵⁴Zu den Übungen mit weichen und harten Konsonanten vgl. Kretschmann, M.: Deutsch-Training – Diktate; Benz, E.: Praxisbuch Legasthenie, S.68

auf Kärtchen aufgeschrieben und, wie schon vorher erwähnt, geübt.

In der dritten Stufe während der nächsten Trainingsstunde bekommt ein Kind eine Liste, auf der die Wörter stehen, jedoch der kritische Buchstabe ausgelassen ist. Die Kinder sollen sich an die Wortbilder erinnern und den richtigen Buchstaben hinschreiben. Dabei sollen die harten Mitlaute rot und die weichen blau geschrieben werden. Die Wörter werden vom Kind nochmal übertrieben laut vorgelesen.

Sehr hilfreich kann für legasthene Kinder das Singen der nach Gehör schwer unterscheidbarer Buchstaben sein. Nach der Melodie eines bekannten Kinderliedes, z.B. „Alle meine Entchen“, werden Konsonanten mit einem nachfolgenden Vokal gesungen.¹⁵⁵

Für die Differenzierung der S-Laute (summendes [z] und zischendes [θ]), die häufig nicht nur legasthenen Kindern Schwierigkeiten bereiten, wird wie folgt vorgegangen. Das Kind hört vom Tonband ein lautes Summen und Zischen, vergleicht den Ton und benennt ihn. Dann muss es die Frage, von welchem Lebewesen ein Summen und von welchem ein Zischen kommen kann, beantworten und die Geräusche nachahmen. Genauso wie im vorher beschriebenen Beispiel, werden die Laute gemeinsam mit dem Trainer gesungen (se-se-se..., ße-ße-ße...). Das Kind soll zu Hause das Kinderlied mit den Lauten, die in der Trainingsstunde bearbeitet worden sind, singen. In der nächsten Stunde soll es sich an die Lebewesen, von denen diese Laute kommen, erinnern. Eine große Biene und eine Schlange werden vom Kind gezeichnet. Kinder, die nicht so gut malen können, sollen eine Vorlage bekommen, mit deren Hilfe sie die Bilder aufzeichnen.

Anschließend werden vom Trainer je ein Wort mit einem s-Laut und einem ß-Laut übertrieben summend und zischend gesprochen, z.B. „Wiese“ und „gießen“. Das Kind soll dabei den richtigen Laut heraushören. Das Wort mit dem s-Laut wird in die Biene und das mit dem ß-Laut in die Schlange hineingeschrieben. Es dürfen insgesamt 8 bis 10 Wörter pro Trainingseinheit bearbeitet werden. Das Einprägen der Wörter mit fast gleicher Schreibweise (bis auf den s-Laut), wie z.B. reisen-reißen, Fliesen-fließen, seien mit entsprechenden Bildkärtchen zu unterstützen. Für Kinder, die bestimmte Laute aus dem Wort nicht heraushören können, und

¹⁵⁵siehe Anhang, S.88,89

deshalb diese beim Schreiben ständig auslassen, können kurze Geschichten vorgelesen werden, wie etwa: „Räuber „M“ hat sich versteckt. Wo steckt er nur? Vielleicht im „Wirtshaus“? Nein. Im „Postbüro“? Nein. Im „Supermarkt“? Ja!¹⁵⁶ Sobald ein Wort ein „m“ enthält, muss das Kind reagieren. Es klatscht oder klopft mit den Fingern gegen die Tischdecke.

Das Heraushören von bestimmten Buchstaben aus dem Wort kann auch durch die folgende Übung trainiert werden. Wörter werden vom Trainer vorgesprochen. Das Kind soll sie deutlich nachsprechen und hat den Auftrag, jeweils den zweiten Buchstaben herauszuhören und das Kärtchen mit dem Buchstaben herauszusuchen. Dann wird es nach dem letzten, vorletzten etc. gefragt. Alle Buchstaben werden auf dem Tisch in der entsprechenden Reihenfolge ausgelegt. Zum Schluss werden alle ungelesenen Buchstaben in Form eines Wortes gekleidet. Das Wort wird aufgeschrieben, mit geschlossenen Augen buchstabiert und danach durch großräumige Lautgesten dargestellt.¹⁵⁷ Anschließend wird es in die Wörterliste aufgenommen.

6.3 Gehörschulung zur Verbesserung der phonematischen Bewusstheit

Gelingt das Heraushören einzelner Laute dem Kind immer besser, muss an dem Erkennen gleicher Buchstabenkombinationen im Wort gearbeitet werden, das durch eine „Gehörschulung“¹⁵⁸ erreicht werden kann.

Dafür eignen sich am besten Reimwörter. Vorgegangen wird dabei folgendermaßen: Ein Wort wird mit dem Tageslichtprojektor auf die Leinwand projiziert und vom Kind gelesen. Dann wird vom Trainer eine Reihe von Wörtern vorgelesen. Das Kind wird aufgefordert, die gleichklingenden Wörter herauszuhören. Sobald es ein Reimwort gehört hat, klopft es mit dem Finger auf die Tischkante. Das Wort wird vom Trainer neben das Vergleichswort auf den Projektor gelegt. Nachdem fünf gleiche Wörter gefunden worden sind, sollen sie vom Kind verglichen sowie gleiche Buchstabenverbindungen darin gefunden werden.

Die Wörter werden abgeschrieben, die gleiche Buchstabenverbindung soll dabei

¹⁵⁶Benz, E.: Praxisbuch Legasthenie, S.69

¹⁵⁷siehe Anhang, S.80 Vgl.Christina Buchner, S.94-99

¹⁵⁸vgl. Walper, M.: Erlebnisunterricht Deutsch, S.21

rot nachgefahren werden. Zu Hause werden die Wörter, wie schon beschrieben (Wortkärtchen an einem oft besuchten Ort befestigen), geübt. In der nächsten Trainingsstunde (oder bereits als Hausaufgabe) dürfen noch einige Reimwörter von dem Kind gefunden werden, aus denen Sätze gebildet und aus dem Stegreif aufgeschrieben werden sollen.

Ein Beispiel zum Vergleichswort „Fass“: „Vor dem Gasthaus steht ein Fass. Es hat geregnet, jetzt ist es ganz nass. Lass mich los! Pass gut auf! Mein Vater hat einen Reisepass. Das kleine Kind ist ganz nass.“¹⁵⁹ Nach der selben Art und Weise können mehrere Wörter mit gleichen „Klangbausteinen“¹⁶⁰ bei Kindern mit Leserechtschreibstörung geübt werden. Dabei geht es um Wörter mit „Klangbausteinen“, die akustisch völlig identisch sind und auch gleich geschrieben werden. Zu diesen gehören mehrere Wörter mit „-ier“, „-ahn“, „-ennt“, „-icken“, „-ickt“ usw. Das Sichtbarmachen und Heraushören „der Signalgruppenanalogie bestimmter Wörter trainiert das Vermögen, Klangbausteine und Bildbausteine, Hörbares und Sichtbares, Akustik und Grafik wechselseitig ineinander zu übersetzen und ist ein Mittel zur Schulung des Gehörs.“¹⁶¹

6.4 Training zum Unterscheiden der Vokallänge – ein wichtiger Aspekt der Gehörschulung

Wird von der Schulung des Gehörs gesprochen, so darf das Training zur Unterscheidung der Länge des Vokals nicht außer Acht gelassen werden. „Die Vokale unterscheiden sich nicht nur nach ihrer Klangfarbe, sondern auch hinsichtlich ihrer Dauer, d.h. ihrer Quantität. [...] Im deutschen Vokalsystem ist die Quantität, d.h. die Lautlänge auch bedeutungsunterscheidend.“¹⁶² Von dem Erkennen der Lautlänge hängt ab, ob richtig gedehnt (ah, eh, ee, ie, usw.) oder gedoppelt (amm, enn, att) wird. Das gelingt selbst den Kindern mit gut ausgeprägter phonematischer Bewusstheit nicht immer. Legastheniker, die häufig Probleme mit der akustischen Lautdifferenzierung haben, können ohne eine

¹⁵⁹vgl. Walper, M.: Erlebnisunterricht Deutsch, S.21

¹⁶⁰Grüning, T.: Das Innere Wörterbuch, S.45

¹⁶¹ebenda

¹⁶²Troßbach-Neuner, E.: Womit fängt Eimer an?, S.138,140

speziell auf sie abgestimmte und vorbereitete Gehörschulung lange und kurze Vokale voneinander überhaupt nicht unterscheiden.

Bevor mit dem Training zur Differenzierung langer und kurzer Vokale begonnen wird, soll die Rolle des Vokals für Sprache, Lesen und Rechtschreiben dem Kind verdeutlicht werden. Das Kind wird aufgefordert (vorausgesetzt es kennt alle Vokale und Umlaute) einige Wörter ohne Vokale zu sprechen. Zur Unterstützung werden diese an die Leinwand projiziert, z.B. K t z (Katze), H s r (Häuser), s p l n (spielen). Dann sollen die Wörter mit den Vokalen gelesen werden. Dem Kind wird beigebracht, dass Vokale die wichtigsten Laute im Wort sind, ohne diese gibt es weder eine Silbe, noch ein Wort. „Vokale sind die Könige unserer Sprache“,¹⁶³ sie sind die „Klinger im Wort.“¹⁶⁴ Der Vokal ist auch ein Herzton der Silbe. „Vokale bringen Klang und Ausdruck in alle Wörter, ohne sie wäre das Reden ein tuschelndes Gemurmel.“¹⁶⁵

Danach soll zu jedem Selbstlaut die Mundstellung, die zu diesem Laut gehört, vor dem Spiegel ausprobiert werden.¹⁶⁶ Als nächster Schritt soll vom Trainer das Wort vorgesprochen werden. Das Kind spricht laut und deutlich in der richtigen Reihenfolge die Vokale aus dem Wort nach, z.B. „Regenwurm – e – e – u“, „Speisekarte – ei – e – a – e“. Dabei soll vor dem Kind ein Spiegel liegen, um die entsprechende Mundstellung sehen zu können. Das Wort wird aufgeschrieben, die Vokale rot nachgefahren. Nachdem die Rolle des Vokals dem Kind klar gemacht wird, darf weiter am Unterscheiden von dessen Länge gearbeitet werden. Am Anfang sollen Wörter, die aus gleichen Lauten bestehen und aus dem Gehör nur nach der Länge des Vokals unterscheiden werden können, vom Trainer sehr deutlich vorgesprochen werden, z.B. „Hütte – Hüte“, „hassen – Hasen“, „Rassen – rasen“ etc. In dieser Stufe spielt die Intonation (der Selbstlaut soll stark betont und übertrieben lang oder kurz vorgesprochen werden), sprich „die sprechende menschliche Stimme“¹⁶⁷ eine sehr große Rolle. Ein Kind mit einer akustischen Differenzierungsstörung soll dabei den Unterschied zwischen einem lang und kurz gesprochenen Vokal heraushören können.

Das Kind sagt gewöhnlich, dass das erste Wort (Bahn) langsamer gesprochen

¹⁶³Benz, E.: Praxisbuch Legasthenie, S.68



¹⁶⁴Walper, M.: Erlebnisunterricht Deutsch, S. 22

¹⁶⁵Benz, E.: Praxisbuch Legasthenie, S.68

¹⁶⁶vgl. Kretschmann, M.: So lernst du Lesen und Schreiben, S.21,23,25; siehe Anhang, S.79

¹⁶⁷vgl. Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.151

wurde als das zweite (Bann). Dann werden die Wortpaare, es sollen nicht mehr als zwei davon zu Beginn sein, vom Tonband gemeinsam mit dem Kind angehört. Das Kind soll dabei feststellen, welcher Buchstabe „langsam“ gesprochen wurde. Dabei wird ihm erklärt, dass „langsam“ bedeutet, dass der Vokal lang gesprochen wurde, entsprechend soll „kurz“ erklärt werden.

Kärtchen mit den vorgesprochenen Wortpaaren sollen vor das Kind gelegt werden. Es darf die Vokale rot und die Konsonanten blau mit einem Buntstift nachfahren. Der lange Vokal wird mit einem Pfeil und der kurze mit einem Punkt gekennzeichnet, z.B. „raten – Ratten“, „Miete – Mitte“. Der einzelne Laut „a“ darf lang „a“ und kurz „a“ gesprochen werden. Der Vokal wird mit einem Sington verglichen. Das Kind braucht dafür keine musikalischen Vorkenntnisse zu haben.¹⁶⁸ Dabei soll ein langer Vokal einem halben Ton und ein kurzer einem Viertelton entsprechen. Diese werden durch die Halbe- und Viertelnote gekennzeichnet, z.B. a = , a = .

Noch einmal sollen die Vokale deutlich der Länge entsprechend vom Trainer und anschließend vom Kind gesprochen werden. Dabei wird während der Aussprache des langen Vokals, wie bei dem halben Ton, zwei mal mit dem Finger auf die Tischdecke geklopft, bei dem kurzen Vokal nur einmal. Nachdem die Tonhöhe mit der Stimmgabel angegeben, oder vom Trainer vorgesungen wird, sollen die Vokale einzeln gesungen und dabei wie bei den halben und Viertelönen durchgeklopft werden.

In der zweiten Stufe soll mit den anderen Vokalen genauso gearbeitet werden. Variation: Der Buchstabe soll herausgehört und dabei vom Kind bestimmt werden, ob er lang oder kurz war. Dann singt der Trainer den Laut, das Kind klopft dabei mit dem Finger. Anschließend darf das Wort geschrieben, der Vokal rot markiert und durch Punkt oder Pfeil gekennzeichnet werden. Wörter mit langen Vokalen werden in die eine, die mit kurzen in die andere Wörterliste aufgenommen.

Durch die bereits beschriebenen Übungen soll erreicht werden, dass die Kinder die bewusst gewordenen Phoneme in einem Wort lokalisieren und richtig artikulieren können, was eigentlich zur phonematischen Bewusstheit gehört. Zur Unterstützung der Konzentration auf die gesuchte Artikulationswahrnehmung

¹⁶⁸vgl. a.a.O., S.153

(damit ist auch die Schulung der phonematischen Differenzierung gemeint) können die anderen Sinnesbereiche gebraucht werden, z.B. der taktil-kinästhetische. Ein Handzeichen kann z.B. zur Wahrnehmung der Länge des gesuchten Vokals beitragen.

Die Eltern, die durch anschließende Gespräche in das Training miteinbezogen werden, sollen zu Hause täglich ca. 10 Minuten die Übung mit den Kindern durchführen. Eine entsprechende Liste mit den zu bearbeitenden Wörtern soll vom Trainer vorbereitet und mitgegeben werden.

Bei der dritten Stufe ist in der nächsten Trainingsstunde wie folgt vorzugehen. Wörter mit langen und kurzen Vokalen sollen vom Tonband angehört und die betonten Vokale in der richtigen Reihenfolge aufgeschrieben und gekennzeichnet werden, z.B. e-lang, a-lang, u-kurz, u-lang, u-lang, o-kurz usw. Anschließend darf das Kind seine Aufzeichnungen mit der vom Trainer vorbereiteten Kontrolliste vergleichen. Ist die Länge eines Vokals falsch erkannt worden, so wird mit dem entsprechenden Wort und dem Laut wiederholt gearbeitet. Zum Schluss wird dem Kind eine Liste mit Wörtern (ca. 15-20) vorgelegt. Es soll die Vokale mit dem Zeichen für kurz oder lang beschriften.

Als Hausaufgabe darf das Kind die Wörter aus dieser Liste abschreiben (das Zeichen kurz/lang soll oberhalb des Vokals beibehalten werden) und in Silben trennen. Durch die nachfolgende Analyse in der nächsten Stunde wird sich feststellen lassen, dass bei zwei- und mehrsilbigen Wörtern der lange Vokal am Silbenende steht,¹⁶⁹ die einsilbigen Wörter kann man verlängern (durch Bildung der Mehrzahl beim Nomen, des Infinitivs bei Verben, Steigerung des Adjektivs), um dies ebenso zu erkennen.

6.5 Die Bedeutung der Silbentrennung für die Entwicklung der phonematischen Bewusstheit

Soll das Kind die vorher erwähnte Phonem-Graphem Beziehung erschließen können, so benötigt es mehrere Erfahrungen mit gesprochenen Wörtern und deren Wortbildern. Die Elemente des gesprochenen Wortes können vom Kind durch bewusst verlangsamte Artikulation einzelner Wörter isoliert werden. „Das

¹⁶⁹vgl. Mann, C.: LRS. Legasthenie, S.42

Aufbrechen des Wortklangbildes gelingt relativ problemlos auf Sprechsilbenebene, wobei auch Vokale im Wortanlaut als Sprechsilben fungieren. Sprechsilben sind, wie semantische Phasen, sprechmotorische Einheiten der Lautsprache, über die das Kind unbewusst verfügt und die es nach Bedarf aufgabenbedingt einsetzen kann.¹⁷⁰

Längere Wörter sind oft ziemlich komplex, um einen neu bewusst gewordenen Laut, sowie seine Länge (falls es ein Vokal ist) darin sicher erkennen zu können. Will man dem Kind dabei eine Hilfe schaffen, „ist es sinnvoll, zunächst die Silbengliederung eines Wortes zu erarbeiten, als rhythmische Wortstrukturierung.“¹⁷¹

Nachdem die Wörter in Silben unterteilt werden, wird es dem Kind ermöglicht, jede einzelne Silbe anzuhören und auf diese Weise leichter einen Laut, oder bei einem Vokal seine Länge, zu erkennen.

6.6 Einübung des rhythmisch-silbierenden Trennens zur Unterstützung der Sprachrhythmik und Silbenartikulation

Nach C. Mann ist es „bei der Erarbeitung der Silbengliederung wichtig, dass das nicht abstrakt-kognitiv geschieht. Die Kinder sollten diese Gliederung durch starke, großräumige Körperbewegungen [...] konkret erfahren. Diese so erarbeitete Silbengliederung wird dann durch Verbindung des Sprechens mit dem Silbenbogen-Malen stärker abstrahiert und visualisiert. Das Zwerchfell bewegt sich mit dem Atemfluss und beeinflusst so die Sprachrhythmik.“¹⁷²

Maria Montessori behauptet, dass Rhythmik der Koordination der Psyche und der motorischen Aktivität dient. Der Sinn und die Wirkung rhythmischer Übungen lässt sich durch die eigene Körpererfahrung vermitteln.¹⁷³

Diese rhythmische Körpererfahrung mit Atemrhythmus und Sprachrhythmik, durch die die Wortsegmentierung dem legasthenen Kind bewusst gemacht wird, soll durch das rhythmisch-silbierende Mitsprechen beim Schreiben- und Lesenlernen gemacht werden. „Eine großräumige Körperbewegung verbindet sich

170 Troßbach-Neuner, E.: Womit fängt Eimer an?, S.23

171 Mann, C.: LRS. Legasthenie., 2001, S.267

172 Mann, C.: LRS. Legasthenie, S.267

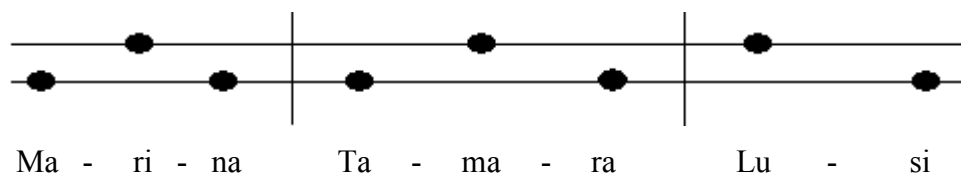
173 vgl. Montessori, M.: Lernen ohne Druck, S.95-96

viel leichter mit dem Atemrhythmus und macht daher die Silbengliederung viel deutlicher als kleine Bewegungen.“¹⁷⁴

Das Trainieren des rhythmisch-silbierenden Mitsprechens darf in der Drei-Stufen-Lektion wie folgt durchgeführt werden. In der ersten Stufe soll den legasthenen Kindern beigebracht werden, wie ein Wort in Silben zerteilt gesprochen wird, z.B. „Wir sprechen wie der Holzhacker; bei jedem Schlag fällt ein Wortstück.“ Der Trainer spricht ein Wort getrennt in Silben und klopft dabei mit der Handkante gegen die Tischdecke. „Au-to, Ti-ger, Ma-schi-ne.“ Nachdem dieselbe Übung dann gemeinsam mit dem Kind gemacht wird, darf das Kind ein vorgegebenes Wort genauso trennen. Dann wird ein in Silben getrenntes Wort auf die Leinwand projiziert. Es darf von dem Kind langsam gelesen und gleichzeitig entweder mit der Handkante abgehackt, oder mit der Faust auf die Bank geklopft werden.

Eine vom Trainer vorbereitete Wörterliste (es dürfen am Anfang 4-5 zwei- oder dreisilbige Wörter sein) wird vor das Kind gelegt. Die Wörter werden langsam gelesen, die Silben von einander durch senkrechte Striche getrennt, z.B. „Me|lo|ne, Au|ge, Ap|fel.“ Dann werden die Wörter vom Kind in Silben getrennt gelesen, gleichzeitig soll es mit der Fingerspitze der rechten Hand gegen die Tischdecke rhythmisch klopfen (so wird das stakkatierende Lesen beigebracht).

In der zweiten Stufe werden weitere Wörter gelesen, abgeschrieben und in Silben getrennt. „Ha-se, Mes-ser, Bril-le.“ Für eine weitere Übung werden Namen und die zu singende Melodie (Rufterz) an die Tafel geschrieben.



Die Namen werden in Silben gegliedert, gesungen und geklatscht. Dann werden die Wörter an die Tafel geschrieben; unter jede Silbe wird ein Bogen gemacht. „To-bi-as, Sil-ke, E-ri-ka.“¹⁷⁵ Die Silben werden ausgezählt.

Löf-fel, Te-le-fon, E-le-fant usw.

1 2 1 2 3 1 2 3

Das Kind macht auf jede Silbe einen Schritt. Die Bewegung wird seitwärts von

¹⁷⁴Mann, C.: LRS. Legasthenie, S.267

¹⁷⁵zu den Silbenübungen vgl. Blumenstock, L.: Handbuch der Leseübungen, S.61-62; vgl. auch Dürre, R.: Legasthenie – Das Trainingsprogramm für ihr Kind, S.78-80

links nach rechts ausgeführt. Mit dem Sprechen der ersten Silbe soll gleichzeitig ein Schritt nach rechts gemacht werden, mit der zweiten Silbe der zweite Schritt usw. Wichtig ist, dass die Übung dem Kind vom Trainer vorgemacht wird. Gelingt dem Kind fehlerfreies Silbentrennen mit dem synchronen Sprechen und Bewegen, so darf von zwei- und dreisilbigen Wörtern zum rhythmisch-silbierenden Trennen von mehrsilbigen Wörtern übergegangen werden.

In der dritten Stufe sollen die Schritte durch Handbewegungen ersetzt werden¹⁷⁶ Während der Aussprache der ersten Silbe soll das Kind gleichzeitig mit der rechten Hand (Linkshänder mit der linken!) einen Bogen in die Luft malen. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass Sprechen und Silbenmalen möglichst synchron ablaufen sollen. Die Bögen sollen links oben, ungefähr in der Höhe des Gesichts beginnen. Die Bewegung geht nach rechts. Ein Silbenbogen nach dem anderen. Kommt es mit dem Arm nicht weiter, darf von vorne begonnen werden. Da das Kind in den ersten beiden Übungsstufen das Silbentrennen eingeübt hat, fällt es ihm in der Regel nicht schwer, die Übung durchzuführen.

Das Kind wird aufgefordert, alle Laute klar und deutlich auszusprechen. Es darf dabei keine Silben oder Endungen verschlucken. Besonders sei auf die richtige Aussprache von harten und weichen Konsonanten, sowie vom summenden „s“ und zischenden „ß“ zu achten.

Gelingt diese Übung fehlerfrei, so darf sie erschwert werden. Ein simultanes Silbensprechen, Schreiten und Bogenmalen wird eingeführt. Die Bewegung geht von links nach rechts. Wörter eines Satzes dürfen dabei synchron in Silben getrennt, geschritten, gemalt werden. Nach jedem Wort wird eine kurze Pause eingelegt. Auf diese Weise sollen Sätze gesungen werden, z.B. „Ein Männ-lein steht im Wal-de.“

Die Sätze werden danach vom Trainer diktiert. Das Kind soll sie aufschreiben, Silbenbögen einzeichnen, die langen und kurzen Vokale im Wort markieren. Wichtig ist, dass das Kind beim Schreiben die Wörter im Silbenrhythmus mitspricht.

„Man kann [...] das Erlernen der Schriftsprache“, meint Christina Mann, „so gestalten, dass dabei das phonematische Bewusstsein stark gefördert wird. Die Buchstaben sind sozusagen die Materialisierung der Phoneme. Die Handzeichen

¹⁷⁶Vgl. Dürre, R. S. 79

bilden die Brücke von den Buchstaben zur taktil-kinästhetischen Artikulationswahrnehmung und helfen dem Kind, diesen Laut im zunächst ungegliederten Lautkontinuum der Silbe bewusst zu erkennen. Damit wird die Funktion dieser in Buchstaben materialisierten Phoneme dem Kind bewusst, es entwickelt ein phonematisches Bewusstsein.¹⁷⁷

Wichtig dabei ist, dass das Kind durch diese Entwicklung und seine ersten Erfolge immer selbständiger wird, und es bei ihm sich das Gefühl entwickelt, dass es sein Lese- und/oder Rechtschreibproblem langsam in den Griff bekommt, was zu seiner seelischen Entlastung sehr beiträgt.

7 Förderung der seelischen Befindlichkeit – ein wichtiger Teil der Arbeit mit dem legasthenen Kind

Die Seele des Kindes – das ist der Bereich, der beim legasthenen Kind am meisten betroffen ist. Maria Montessori hat das Problem der Psychischen Störungen bereits zu ihrer Zeit erkannt. „Unserem modernen Leben geht in hohem Maße die rechte Ordnung ab, und das führt bereits von der Kindheit an zu einer Abnutzung der Nervenkraft, Launenhaftigkeit, Charakterlosigkeit, Willensschwäche, geistigen Verwirrung, Reizbarkeit, Apathie, Faulheit, all das sind Übel, die unsere Aufmerksamkeit darauf lenken sollen, wie notwendig es ist, das Nervensystem, besonders von Kindern, vom Standpunkt der Hygiene in Betracht zu ziehen.“¹⁷⁸

Aus den negativen Reaktionen auf die Lernstörung, wie z.B. andauernde Misserfolge, Demütigungen, Vorwürfe, kein Verständnis von der Seite des Lehrers, Ausgrenzungen etc., entstehen psychische und seelische Störungen: Schulangst und depressive Verstümmelungen, Entmutigung, Selbstwertverlust, Verlust der Lernmotivation u.a.¹⁷⁹

Einige Auszüge aus den ärztlichen Berichten über den seelischen Zustand der legasthenen Kinder zur Illustration des Problems: „Das Mädchen wirkt unterschwellig bedrückt und deutlich selbstunsicher. [...] Ängste scheinen sich in hohem Maße auf schulische Leistungen zu beziehen. Von einer drohenden

¹⁷⁷Mann, C.: LRS. Legasthenie, S.267

¹⁷⁸Montessori, M.: Das Kreative Kind, S.51

¹⁷⁹vgl. Klasen, E.: Was ist nach heutigem Verständnis Legasthenie?, S.5; Schulte-Körne, G.: Legasthenie-symptomatik, S.1; Fischer, C.: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, in: Ludwig, H. u.a.: Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik, S.50-51

seelischen Behinderung muss ausgegangen werden.“ (Larissa)

„Der Junge leidet sehr unter seinen Lerndefiziten. Es besteht eine emotionale Beeinträchtigung, weshalb die seelische Gesundheit des Kindes mit hoher Wahrscheinlichkeit schon länger als 6 Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht.“ (Patrick) „[...] Im häuslichen Bereich sei er häufig bockig, wütend und frustriert.“ (Christian) „[...] Bei B. zeigt sich eine emotionale Störung mit internalisierenden Verhaltensproblemen wie sozialem Rückzug.“ „Als besonders relevant sind insbesondere eine totale Schul- und Lernweigerung, eine drohende Vereinzelung in der Schule und letztendlich der Rückzug aus jeglichem sozialen Kontakt zu nennen.“ „[...] Rückzugsverhalten, Traurigkeit und Niedergeschlagenheit wird im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten in Deutsch beobachtet.“

Aus den obengenannten Beispielen lässt sich folgender Schluss ziehen: Erst nach der Stabilisierung des psychischen Zustandes des lerngestörten Kindes kann vom Training in anderen Bereichen, so wie Optik, Akustik, Serialität etc. die Rede sein. Montessori spricht davon, die Gesundheit des Kindes wiederherzustellen.¹⁸⁰

Bevor man mit einem legasthenen Kind zu arbeiten beginnt, damit ist die Arbeit im Bereich der Sinneswahrnehmung und im Symptombereich gemeint, muss es zuerst, wie M. Montessori in „Die Entdeckung des Kindes“ behauptet, „von der Last einer früheren Hemmung und ihrer fatalen Folgen befreit werden.“¹⁸¹

7.1 Erzieherische Tätigkeit eines Legasthietrainers nach den Prinzipien Maria Montessoris

Die Aufgabe eines Legasthietrainers ist es, soeben zum „Bindestrich zwischen dem – gestörten, verschlafenen und gehemmten – Kind und der für seine Aktivität vorbereiteten erzieherischen Umgebung“ werden.¹⁸² D.h., dass in jedem konkreten Einzelfall der Legasthietrainer seine Behandlung der seelischen Befindlichkeit des Kindes anpassen soll. Am Anfang muss deshalb mehr Zeit für den Aufbau einer Beziehung aufgebracht werden, „für die Wiedergewinnung von

¹⁸⁰vgl. Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik, S.16

¹⁸¹Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.34

¹⁸²eibenda

Selbstvertrauen und den Aufbau einer neuen Lernmotivation.“¹⁸³

Nach A. Kopp-Duller sollte man „alle erdenklichen Möglichkeiten in Betracht ziehen, um eine Vertrauensbasis aufzubauen; das ist für die Zusammenarbeit eine grundlegende Bedingung, gerade bei diesen Kindern. Sie sind sehr darauf angewiesen, einen guten Kontakt zur jeweiligen Bezugsperson zu haben, sie „sind auch meist auffallend zuwendungsbedürftig.“¹⁸⁴

Dem Kind, das in die Behandlung völlig entmutigt kommt, muss seitens des Trainers (Therapeuten) das Gefühl gegeben werden, dass es (das Kind) hier sehr wichtig ist, seine Probleme hier ernst genommen werden und es so wie es ist akzeptiert wird. Das heißt, das verunsicherte Kind muss als gleichwertiger Partner behandelt werden.¹⁸⁵

Viele Kinder kommen in die Behandlung mit der Hoffnung, dass ihnen geholfen wird, dass es endlich jemanden gibt, der sie verstehen und so annehmen wird, wie sie eben sind. Das heißt, es kommt „mit einem großen Vertrauensvorschuss“¹⁸⁶ dem Legasthietrainer gegenüber ins Training. Es gibt aber auch Kinder, die so weit seelisch betroffen sind, dass sie keinerlei Interesse an einem Gespräch zeigen, völlig apathisch wirken und eine „mir ist das alles doch egal“-Botschaft überbringen wollen. Auch in diesem Fall muss dem Kind signalisiert werden, „dass seine Reaktionen, seine Gefühle erwünscht sind, auch wenn sie eher ablehnend sind.“¹⁸⁷

Auf Basis der Information, die aus dem unbedingt notwendigen Elterngespräch entnommen wurden, soll vom Trainer ein vertrauliches Gespräch mit dem Kind eingeleitet werden, z.B. über sein Lieblingshaustier, Hobby, oder den Tag im Legoland. Das Kind darf seine Erlebnisse auch als Bild darstellen. Erst wenn das Gefühl entsteht, dass das Vertrauen des Kindes gewonnen wurde, darf über seine Schwierigkeiten gesprochen werden. Auch die folgenden Trainingsstunden sollen mit einem Gespräch angefangen werden.

Das pädagogische Vorgehen des Trainers ist dabei sehr wichtig. Die Fragen zur Einleitung des Gespräches wären z.B.: „Wie war denn dein Schultag heute?“ oder: „Wie hat es dir auf dem Kindergeburtstag gefallen?“ oder: „Was habt ihr über das

¹⁸³Klasen, E.: Was ist nach heutigem Verständnis Legasthenie?, S.4

¹⁸⁴Kopp-Duller, A.: Der legasthene Mensch, S.16

¹⁸⁵vgl. dazu auch Mann, C.: LRS – Legasthenie, S.340-341

¹⁸⁶ebeda

¹⁸⁷Mann, C.: LRS. Legasthenie, S.342

Wochenende mit den Eltern unternommen?“ . Wenn man merkt, dass das Kind bedrückt ist: „Möchtest du mir vielleicht etwas mitteilen?“ oder „Hast du etwas auf dem Herzen, worüber du mit mir reden möchtest?“ Erst wenn man „dann feststellt, dass das Kind zur Arbeit innerlich bereit ist“¹⁸⁸, dürfen Arbeitsvorschläge gemacht werden. Diese dürfen als Fragen, klare Ich-Botschaften („Ich schlage vor..“, „Heute möchte ich..“, „Würdest du bitte“, „Was hältst du davon, wenn..“ etc), oder als Entwurf für die heutige Stunde dem Kind vorgestellt werden. Mit den Fragen ans Kind: „Ist das für dich so in Ordnung?“ oder: „Hast du nichts dagegen?“ usw., wird eine Art Arbeitsbündnis hergestellt und das Kind bekommt das Gefühl, als gleichwertiger Partner behandelt zu werden.

„Das innere Problem der neuen Pädagogik“ – betont Montessori – „besteht darin, jedem Kind das zu geben, was seine Gegenwart jeweils verlangt.“¹⁸⁹ Pädagogisches Können und Wissen werden dabei in hohem Maße verlangt. Denn wie bereits erwähnt, steht bei der Förderung des lerngestörten Kindes an der ersten Stelle das Erstellen eines seelischen Kontaktes zwischen dem Pädagogen und dem Kind. „Dieser müsste jedoch auf der Grundlage wissenschaftlicher Beobachtungen die Mittel finden, die das Kind zu seiner Entwicklung brauche.“¹⁹⁰

7.2 Durch gezieltes Training zum seelischen Gleichgewicht des Kindes beitragen

Sobald das volle Vertrauen des Kindes gewonnen ist, soll mit dem Abbauen der Ängste vor den Klassenarbeiten begonnen werden.

Eine wichtige Rolle spielen dabei die angstreduzierenden Gespräche, die in einer Atmosphäre der Vertraulichkeit in der vorbereiteten Umgebung durchgeführt werden sollen. Die Wichtigkeit der Stimme des Erziehers, die von Maria Montessori betont wird, sowie deren Modulation¹⁹¹ ist dabei außerordentlich hoch. Mit einer vertrauensvollen Stimme des Trainers soll das Kind ermutigt werden, über eigene Erlebnisse zu berichten und über seine Probleme offen zu sprechen.

¹⁸⁸a.a.O., S.341

¹⁸⁹Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik, S.14

¹⁹⁰Hilgenheger, N.: Das pädagogische Wollen Maria Montessoris., in: Ludwig, H. u.a., Verstehendes Lernen, S.66

¹⁹¹vgl. Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.31

In diesen Gesprächen, die vom Trainer einzuleiten sind, soll dem Kind das Gefühl vermittelt werden, dass es mit seinen Schwierigkeiten nicht alleine gelassen wird, dass es ab diesem Zeitpunkt jemanden gibt, der es versteht, unterstützt und, wie schon erwähnt, als gleichberechtigten Gesprächspartner annimmt. Das Kind offenbart seine Gefühle und erlernt Strategien, wie man die Angst überwinden, wegdenken, „wegwerfen“ etc. kann.

Als angstabbauende Erziehungsmittel dürfen Entspannungsübungen, Gedankenreisen und Rollenspiele in einer vorbereiteten Umgebung eingesetzt werden. Beim Rollenspiel kann der Trainer die Rolle eines leistungsschwachen Kindes übernehmen, das Kind die Rolle des Lehrers oder Schulkindes, die es ausgelacht, gedemütigt oder erniedrigt haben. Oft spricht das Kind dabei aus eigener Erfahrung.

Ein durchdachtes Kommunikationstraining trägt dazu bei, dem ausgegrenzten, verzweifelten Kind dabei zu helfen, den Weg zu seinen Schulkameraden wiederzufinden. Auch können Kinder dazu bewegt werden, in Fantasiebildern oder Geschichten ihre Ängste abzubauen und zu ihrem seelischen Gleichgewicht zu kommen. Wichtig dabei ist, dass dem Kind gegenüber ein Erwachsener steht, der ihm entgegen viel Verständnis, Achtung und Liebe bringt. „Was man als Ermutigung, Trost, Liebe, Achtung bezeichnet, das sind Hebel für die Seele des Menschen“¹⁹², durch die das verzweifelte, erschöpfte Kind nachhaltig erneuert, gestärkt und dazu angetrieben wird „das didaktische Material zu benutzen und sich selbst zu erziehen.“¹⁹³

7.3 Erziehung des Kindes zur Selbständigkeit

Das Einsetzen des didaktischen Materials zur Erziehung der Sinne und Förderung des Symptombereiches muss nicht nur ganz genau den gegenwärtigen Bedürfnissen des lerngestörten Kindes entsprechen, sondern auch so eingesetzt werden, dass das Kind dazu bewegt wird, eigene Lösungswege zu finden. Dabei soll man „dem Kind [...] Zeit zum Nachdenken, zum Nachvollzug seines Lösungsweges“¹⁹⁴ geben. „Ihm Anhaltspunkte bieten, die das Wissen aktivieren

¹⁹²Montessori, M.: Entdeckung des Kindes, S.32

¹⁹³a.a.O., S.31

¹⁹⁴Hammerer, F.: Meister seiner selbst

und eine Brücke zum richtigen Ergebnis schlagen.“¹⁹⁵ So ist z.B. bei der Arbeit an der Logik der Rechtschreibung im Dehnungsbereich folgende Aufgabe, die das Kind zum selbständigen Ergebnis führt, denkbar.

Vor das Kind wird ein Blatt, auf dem 6 Verbotsschilder und 4 Vorfahrtsschilder abgebildet sind, gelegt.¹⁹⁶ Auf den Vorfahrtsschildern sind Buchstaben l,m,n,r, vor die nach einem langen Vokal ein Dehnungs-h geschrieben wird, in gelb aufgeschrieben. Auf den Verbotsschildern stehen Grapheme „Sch“, „sp“, „gr“, „kr“, „qu“ und „t“ (rot), wenn sie sich am Anfang des Wortstammes befinden, ein Dehnungs-h im Wort verbieten. Neben dem Blatt liegen Abbildungen von den Straßenverkehrsschildern (Fahrverbot und Vorfahrt). Kennt das Kind die Bedeutung der Straßenschilder nicht, dürfen sie ihm seitens des Trainers erklärt werden.

Dazu kommen Kärtchen, auf denen Wörter mit Dehnungs-h und ohne aufgeschrieben sind. Dem Kind wird seine Aufgabe erklärt: „Du befindest dich auf der Straße „Logik der Rechtschreibung“. Vergleiche bitte ganz genau alle Schilder, die du auf dieser Straße siehst. Lese dann die Wörter auf den Kärtchen. (Die Gebots- und Verbotsbuchstaben sind in den Wörtern in derselben Farbe wie auf den Schildern hervorgehoben.) Überlege; was könnten diese Schilder aussagen?“

Es versteht sich von selbst, dass nicht jedes Kind sofort eine Rechtschreibregel formulieren wird. Auch ist es sinnvoll, die Vorfahrts-h-Schilder in einer Stunde, die Verbotsschilder in der anderen Trainingsstunde zu bearbeiten. Signalwörter (Hilfswörter) dürfen an die Tafel geschrieben werden, z.B. „Stummes-h“ (Dehnungs-h), „langer Vokal“, „am Anfang des Wortstammes“ etc.

Es dürfen dabei in den schwierigen Fällen kurze Fragen als Hilfe gestellt werden, z.B. „Was bedeutet die rote Farbe auf dem einen Schild? Warum sind die Buchstaben „qu“, „sp“ etc. auch rot geschrieben? Was könnte das bedeuten?“ Mit mehr oder weniger Hilfe (dem Leistungsstand des Kindes angemessen), die vom Trainer geleistet wurde, wird eine wichtige Rechtschreibregel in Form eines Merksatzes formuliert und aufgeschrieben.

„Vor l, m, n, r, das merk dir ja, kommt sehr oft ein Dehnungs-h. Vorsicht! Fängt

¹⁹⁵Die Idee wurde Kretschmanns „Rechtschreibregeln sprachlogisch“ entnommen, die den Begriff Verbotsschilder verwendet.

¹⁹⁶siehe Anhang, S.84

der Wortstamm mit „sp“, „sch“, „qu“, „gr“, „kr“, „t“ an – darf kein Dehnungs-h ins Wort!¹⁹⁷ Genauso darf mit dem „ie-Graphem“ verfahren werden. Ein Merksatz dazu – „Vor zwei- oder Doppelkonsonanten ist „ie“ im Wortstamm verboten!“ – wird in das Regelheft aufgenommen. Bei der Förderung des legasthenen Kindes soll jede kleinste Entdeckung für das Kind zu einem wichtigen Erlebnis werden, das sowohl das Selbstvertrauen als auch die Freude beim Erlernen des Lesens und Schreibens aufbauen lässt.

Wichtig ist, durch das hantierende Lernen dem Kind so oft wie möglich zu helfen, eigene Lösungen zu finden, oder Entdeckungen zu machen. Dadurch entwickelt sich nicht nur das Selbstbewusstsein des Kindes, sondern auch die „Ich kann das“ – Überzeugung, die genau entgegen der „Ich kann nicht“ – Haltung, die zu einem Minderwertigkeitskomplex führen kann, wirkt.¹⁹⁸

Weiteres Üben kann dem legasthenen Kind einen Einblick in die Rechtschreiblogik verschaffen und dabei den Eindruck verstärken, durch das eigene Tun sich selbst helfen zu können. Selbständig, durch das eigene Tun, heißt nach Montessori schöpferisch lernen. „Das Kind schöpft aus sich heraus, aus seinen Ideen und Fähigkeiten.“¹⁹⁹

Kärtchen mit Wörtern, die „au“ und „äu“, „ä“ und „a“ Grapheme (rot hervorgehoben) enthalten, sind auf einem Teppich ausgelegt. Das Kind hört ein Wort vom Tonband, sucht das Kärtchen, nimmt es in die Hand und sucht das zweite, das zu dem ersten genau passt, z.B. „Rad – Räder“, „Maus – Mäuse“ etc. Die Wörter werden paarweise auf dem Teppich ausgelegt und noch einmal vom Tonband angehört. Dabei sollen die Vokale stark betont klingen. Kärtchen mit entsprechenden Bildern können auch unterstützend sein.

Die Übung darf vom Trainer wie folgt eingeleitet werden: „Ich schlage vor, wir arbeiten heute weiter an der Logik der Rechtschreibung. Du hast die Möglichkeit, einen neuen Regelsatz zu formulieren. Die Erfahrung hast du ja schon in den bisherigen Trainingssitzungen gemacht. Ein Tipp dazu: Versuche die Ähnlichkeiten bei den Wörtern zu entdecken. Lass dir Zeit zum Überlegen.“

Das Kind kommt durch das genaue Vergleichen zum eigenen Beschluss: Aus „a“-Wörtern sind „ä“-Wörter geworden; und aus „au“- „äu“-Wörter. Es darf einen

¹⁹⁷Die Idee mit den Verbotsschildern stammt zum Teil von M. Kretschmann, vgl. 1996

¹⁹⁸vgl. Montessori, M.: Kinder sind anders, S.234,236; Milz, I.: Sprechen. Lesen. Schreiben, S.308

¹⁹⁹Montessori, M.: Kinder lernen schöpferisch, S.57

Merksatz selbständig formulieren und ins Regelheft aufschreiben. Man gibt dem Kind die Möglichkeit zum selbständigen Arbeiten und versucht, es dabei nicht zu stören. Denn „Kinder sind zutiefst zufrieden, wenn sie handeln, kennenlernen, entdecken können.“²⁰⁰

7.4 Pädagogische Unterstützung des legasthenen Kindes bei seiner Tätigkeit

Das Kind bei seiner Arbeit nicht stören heißt aber nicht, ihm keine Hilfe dabei zu leisten. Es versteht sich dabei, dass es sich um ein legasthenes Kind mit einem eigenen Denkstil handelt. Der Schwierigkeitsgrad der Störung ist bei den Kindern unterschiedlich, genauso wie die betroffenen Wahrnehmungsbereiche verschieden sind. Stellt das Kind eine Frage, so soll sie in kurzer, korrekter Form beantwortet werden. Manchmal hilft schon eine Handbewegung in die richtige Richtung oder ein Schild mit dem Signalwort, z.B. „Wortstamm!“, „Farbe!“, „Selbstlaut“, um dem Kind in seiner Tätigkeit weiter zu helfen.

Die Entwicklungsfortschritte des Kindes müssen schriftlich von Stunde zu Stunde festgehalten und genauestens analysiert werden, um dem Kind weitere Möglichkeiten zur Selbstentwicklung zu geben. Die notwendigen Hilfsmittel sollen zu Beginn der Trainingsstunde vorbereitet werden, wobei Spontaneität manchmal nicht auszuschließen ist.

Die Entwicklung des Kindes in jeglicher Art zu unterstützen, heißt nach H. Holtstiege, es „bei der Konstruktion seiner selbst leiten.“²⁰¹ Durch durchdachte und pädagogisch richtig eingesetzte Fördermaßnahmen, die zu seiner Selbständigkeit beizutragen haben und den Sinn für innere Wahrnehmung ansprechen und bilden, wird das Kind zur Entfaltung seiner gestörten Lernfähigkeiten geführt.²⁰²

Was nach Montessori eines der ersten Dinge ist, „die der Mensch braucht, um sich selbst zu verwirklichen.“²⁰³

200Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, S.82

201Holtstiege, M.: 1994, S.23

202vgl. Holtstiege, M.: Modell Montessori, S.98

203Montessori, M.: Wissen als Mittel zur Entwicklung der Persönlichkeit, zit. nach Ludwig, H. u.a.: Verstehendes Lernen, S.73

8 Fallbeispiele

8.1 Fallbeispiel Daniel

Ausgangslage: Daniel, 9 Jahre alt, besucht die 3. Klasse einer Grundschule.

Der Junge kam in die Praxis auf Grund einer vom Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie diagnostizierten Form von Lese- Rechtschreibstörung (Legasthenie) mit sekundärer Verhaltensstörung und Verweigerungstendenz. Grundlegend hierfür waren erhebliche Defizite in verschiedenen Teilbereichen der auditiven und visuellen Wahrnehmungsorganisation wie optische Differenzierung und Serialität, akustische Differenzierung sowie Gedächtnis. Er zeigte auch Probleme im Bereich der Raumlageorientierung sowie bei Grob- und Feinmotorik. Daniel konnte äußerst stockend lesen. Das Zusammensetzen von Silben zu einem Wort gelang ihm mit großer Mühe. Er versuchte das Wort zu erraten anstatt es zu lesen. Es war sehr schwer, ihn zum regelmäßigen Lesen zu motivieren. Die Rechtschreibung lag ebenso im ungenügenden Bereich. Da er harte und weiche Konsonanten nicht unterscheiden sowie den Unterschied zwischen summendem „s“ und zischendem „ß“ nicht heraushören konnte, schrieb er den überwiegenden Teil der Wörter in Diktaten fehlerhaft. Dazu kamen Probleme mit Groß- und Kleinschreibung, das Ableitungsverfahren beherrschte er nicht. Seine Schrift war unsicher und unleserlich. Daniel war mit der Schulsituation überfordert, zeigte deutliche Versagensängste. Er kommunizierte kaum mit Gleichaltrigen.

Verlauf des Trainings

*Funktionsbereich*²⁰⁴

Zum Training des visuellen Bereiches wurden unter anderem die Einsatzzylinder, geometrische Kommode, Farbtäfelchen und das Computerprogramm Easy-Training eingesetzt. Der auditive Bereich wurde durch den Einsatz von Geräuschkassetten, Glockensatz und verschiedenen Tönen von Musikinstrumenten, die vom Tonband abgespielt wurden, geschult. Unterstützend waren dabei die Sandpapier- und Plastikbuchstaben. Die Feinmotorik konnte durch die Tastübungen (Fühlkiste mit verschiedenen Figuren) sowie das Auffädeln von

²⁰⁴beinhaltet die Arbeit mit den Sinneswahrnehmungen

Perlen gefördert werden.

*Symptombereich*²⁰⁵

Durch die Anwendung der Silben-, Wort- und Bildkärtchen sowie das stakkatierende Lesen konnte zur Besserung von Daniels Lesefertigkeit innerhalb von 20 Trainingsstunden á 45 Minuten wesentlich beigetragen werden.

Unterstützend waren dabei Wörter mit Buchstaben aus Sandpapier und anderen Stoffen. Der Junge musste sie blind ertasten und erkennen. Er dürfte erst die beschrifteten Bilderteile (eine Art von Memory) der mehrsilbigen Wörter zusammenbauen, dann die Wortteile ohne Bilder.

Daniels Lesetempo entspricht zwar noch nicht dem altersgemäßen Stand, aber er kann die Wörter richtig erkennen und vorlesen (d.h. die Wortbilder haben sich in seinem Langzeitgedächtnis abgespeichert). Der Sinn des Gelesenen wird von ihm richtig wiedergegeben. Er liest freiwillig zuhause kleinere Texte aus Kinderzeitschriften und Komiks, über die er in der nächsten Trainingsstunde gerne erzählt.

Auch lassen sich erste Erfolge bei Daniels Rechtschreibung feststellen. Er schreibt die lautgetreuen Wörter richtig, verwechselt die gleich aussehenden Buchstaben nicht mehr, macht Fortschritte beim Unterscheiden der harten und weichen Konsonanten. In einem Diktat von 45 Wörtern schreibt er 2/3 davon richtig. Erzielt wurde dies vor allem durch die Gehörschulung nach M. Walper²⁰⁶ sowie durch den Einsatz des Montessori-Sprachmaterials. Die Richtung des Trainings ging dabei vom Wortklang zum Wortbild zur Wortbedeutung.²⁰⁷ Eine Wortkartei wurde zur Unterstützung der durchgeführten Übungen angelegt.

Seelische Befindlichkeit

Ein wichtiger Teil des Trainings mit Daniel war die Arbeit im psychischen Bereich. Durch die ständigen schulischen Misserfolge und durch Ausgrenzung seitens seiner Schulkameraden entwickelten sich bei Daniel Schulunlust und Versagensangst. Er war zum Außenseiter in seiner Klasse geworden. Durch angstabbauende Gespräche, Gedankenreisen und Kommunikationstraining konnte

²⁰⁵damit ist das Trainieren des Lesens und Schreibens gemeint

²⁰⁶vgl. Walper, M.: Erlebnisunterricht Deutsch

²⁰⁷vgl. Kopp-Duller, A.: Legasthenie – Training nach der AFS-Methode

dem Jungen bei der Bewältigung seiner seelischen Probleme geholfen werden. Er ist mir gegenüber viel offener geworden, kann über seine Schwierigkeiten und Misserfolge sprechen, ist Mitglied in einem Fußballverein geworden und hat einige Schulfreunde gefunden.

Vor den Probearbeiten wird ein zusätzliches Training zur Stressbewältigung mit Daniel durchgeführt, so dass er auf die Probearbeit angstfrei zugehen und sich dabei besser konzentrieren kann. Er hat zunehmend an Selbständigkeit gewonnen, erledigt Hausaufgaben ohne fremde Hilfe. Daniel ist zuversichtlich, dass sich seine schulischen Leistungen auch weiterhin positiv entwickeln werden.

Daniels Eltern sowie seine Klassenlehrerin wurden durch ausführliche Gespräche und methodische Hinweise in das Training miteinbezogen.

8.2 Fallbeispiel Stefanie

Ausgangslage: Stefanie, 11 Jahre alt, besucht die 5. Klasse einer Realschule.

Bei Stefanie wurde eine Rechtschreibstörung mit sekundärer Symptomatik diagnostiziert. Grundlegend hierfür waren Schwierigkeiten im Bereich der optischen und akustischen Differenzierung und Serialität. Probleme beim Körperschema sowie bei Feinmotorik waren vorhanden. Die sekundäre Symptomatik äußerte sich in Verhaltensschwierigkeiten mit sozialem Rückzug, depressiven Verstimmungen mit Wutausbrüchen und Unsicherheit vor den Schularbeiten.

Stefanie hatte kaum Schwierigkeiten beim Lesen, kam aber mit der Rechtschreibung überhaupt nicht zurecht. Groß- und Kleinschreibung, Ableitungsverfahren, Dehnung und Schärfung stellten nur einen Teil ihrer Rechtschreibdefizite dar. Vor allem litt Stefanie darunter, dass sie in der Schule beim Diktatschreiben das vorgegebene Tempo nicht einhalten konnte.

Verlauf des Trainings

Funktionsbereich

Montessoris Farbtäfelchen verschiedener Abstufungen wurden für das Trainieren der optischen Differenzierungsfähigkeit eingesetzt. Zusammen mit dem ebenfalls dazu angewandten Computerprogramm Opticlick konnten innerhalb einer kurzen

Zeit erste Erfolge beim Erkennen der feinen Farbunterschiede erzielt werden. Für die Bewältigung der seriellen Schwierigkeiten wurde die geometrische Kommode mit dazu vorbereiteten Kärtchen mit entsprechenden Begriffen verwendet.

Für den Ausgleich der akustischen Schwierigkeiten kam die singende Methode zum Einsatz. Vokale sowie Diphthongs wurden vorgesungen und mussten von Stefanie in derselben Tonhöhe nachgesungen werden. Genauso wurde Stefanie aufgefordert, die S-Laute summend [z] oder zischend [θ] nachzusingen. Die Melodien dazu suchte sie selbst aus. Diese Übungen hatten positive Auswirkungen auf ihre Rechtschreibung.

Zum Training des Körperschemas wurden großräumige Lautgesten²⁰⁸ eingesetzt. Die Feinmotorik schulten wir durch Übungen mit Knetmasse (Figur-, Buchstaben- und Wörterformen), Perlen sowie Sandpapierfiguren (Fühlkiste).

Symptombereich

Da beim Lesen wenige Probleme vorhanden waren, wurde durch stakkatierendes und singendes Lesen²⁰⁹ das altersgemäße Lesetempo nach wenigen Stunden erreicht. Der Schwerpunkt des Symptomtrainings ist auf das Üben der richtigen Schreibweise von Wörtern, die Probleme bereiteten, gelegt worden. Es wurde ein großer Wert auf die Benutzung aller Sinne für das Einprägen der Wörter gelegt. Durch das Anschauen, Ertasten, Buchstabieren, Nachsprechen sowie das rhythmisch-silbierende Trennen konnte erreicht werden, dass Wortbilder von Wörtern, die nicht von bereits bekannten abgeleitet werden können, im Gedächtnis blieben.

Für die Groß- und Kleinschreibung durfte Stefanie u.a. selbst Geschichten erfinden, wie z.B. von einem Herrn Nomen und seinem Begleiter, der sich manchmal hinter anderen Personen versteckte. Diese Übungen machten dem Mädchen nicht nur Spaß, sie halfen ihr auch beim Aufsatzschreiben, sodass sie auch in der Schule bessere Zensuren schrieb.

Durch die im Funktionsbereich beschriebene Gehörschulung, die auf den Symptombereich übertragen wurde, gelang es dem Mädchen immer öfter die Länge der Vokale richtig zu erkennen und dadurch die Dehnungs- und

²⁰⁸siehe Anhang, S.80, Die Lautgesten stammen von Ch. Buchner „Vom Lesefrust zur Leselust“

²⁰⁹vorbereitete Sätze werden auf bekannte Melodien singend gelesen

Doppelungsfehler zu vermeiden. Nach vier Monaten konnte Stefanie bis zu 75 Prozent aller Wörter im ungeübten Diktat fehlerfrei schreiben.

Seelische Befindlichkeit

Die erreichten Erfolge im Bereich der Rechtschreibung steigerten Stefanies Motivation zum Training. Sie freute sich über die Möglichkeit, den Trainingsablauf mitbestimmen zu können, durfte selbständig das Arbeitsmaterial herstellen (Kärtchen, Bilder), machte Vorschläge für den Einsatz dieses Materials. Durch offene Gespräche konnten die ersten Hemmungen überwunden und Stefanies Vertrauen gewonnen werden.

In Rollenspielen durfte sich Stefanie in die Rolle der Legasthietrainerin versetzen und umgekehrt. Dabei konnte ihr das aggressive Verhalten mit Wutausbrüchen, das sie sonst an den Tag legte, vorgespielt werden, was sie oft zum Lachen brachte. Dadurch wurde depressive Einstellung des Mädchens langsam abgebaut. Durch Kommunikationstraining hat sich ihr Verhalten gegenüber den Schulkameraden positiv geändert. Sie hat zwar noch wenige Freunde, macht aber bei gemeinsamen Klassenaktivitäten gerne mit. Geändert hat sich auch Stefanies Einstellung gegenüber ihrer Störung. Sie hat gelernt wie sie damit umzugehen hat. Und es stärkt sich in ihr der Glaube das sie ihr Ziel, nämlich einmal die schriftlichen Arbeiten fehlerfrei zu erledigen, erreichen wird.

8.3 Anmerkungen

Die oben beschriebenen Fallbeispiele sind unter Beachtung der Montessori-Prinzipien durchgeführt worden. Das heißt, dass die Umgebung, sprich der Trainingsraum für jedes einzelne Kind besonders vorbereitet war. Keine Gegenstände, die die Aufmerksamkeit des Kindes ablenken könnten sowie keine weiteren Personen waren vorhanden. Es wurde dafür gesorgt, dass kleine Hinweise für die bestehende Arbeit, z.B. Verbotsschilder, Wegweise (zur Großschreibung etc.), Wortkarten an der Tafel u.a. parat lagen.

Die Arbeit verlief in ruhiger Atmosphäre. Bei der selbständigen Arbeit durften die Kinder nicht gestört werden. Je nach der Situation durften sie das Material, mit dem gearbeitet wurde, selbst aussuchen, so konnten sie z.B. bei der Arbeit mit

Morphemen sich für die Übungen mit den vorbereiteten Wortkärtchen oder die im Kapitel 5.1.5 beschriebene Wortleiste entscheiden (Element der freien Wahl). Einige Übungen, vor allem zum Aufbauen der phonologischen Bewusstheit, konnten nur in absoluter Stille durchgeführt werden, d.h. weder der Legasthietrainer noch das Kind durften dabei sprechen oder sich bewegen, weil das beim Abhören einzelner Vokale oder Wörter vom Tonband zum Störungsfaktor werden konnte.

Das Material wurde auf den Punkt genau auf die Altersstufe des Kindes abgestimmt. Bei der Vorbereitung des Materials wurde darauf geachtet, dass das Material ästhetisch aussieht und womöglich Hinweise erhält, die das Kind erkennen lassen, ob die richtige Lösung gefunden bzw. die Übung richtig durchgeführt wurde. Die von Montessori vorgeschlagene Drei-Stufen-Lektion wurde dabei beibehalten. Nötige Wiederholungen hatten stattgefunden. Während der Trainingsstunden, die einmal wöchentlich als Einzeltraining á 45 Minuten durchgeführt wurden, herrschte eine freundliche Atmosphäre der absoluten Vertrautheit zwischen dem Legasthietrainer und dem Kind, dem das Gefühl vermittelt wurde, hier absolut willkommen zu sein und mit allen seinen Problemen ernst genommen zu werden.

Nur unter Beachtung dieser oben ausgeführten Bedingungen könnten die durchaus positiven Ergebnisse des Legasthietrainings, die aus den Fallbeispielen hervorgehen, erzielt werden, was die Wirksamkeit der Montessori-Pädagogik auch bei der Arbeit mit legasthenen Kindern bestätigt.

9 Schlussbemerkungen

Dass einem legasthenen Kind bei der Bewältigung seiner Schwierigkeiten geholfen werden muss, steht schon seit langem außer Zweifel. Dass ihm geholfen werden kann ist kein Thema zur Diskussion.

Dem Kind zu helfen, sich zu entfalten ist die Aufgabe der Pädagogik, die Maria Montessori, die die inneren Möglichkeiten des Kindes entdeckte, wie folgt begründete: „Dem Kind sind unbekannte Kräfte mitgegeben, die in eine hellere Zukunft führen können. Wenn wirklich eine Erneuerung angestrebt werden soll,

muss die Entwicklung der Potenzen, die im Menschen liegen, Aufgabe der Erziehung sein.²¹⁰

An diesem Potenzial muss ein Legasthethietrainer ansetzen, wenn er dem Kind helfen will, seine schlimmen Erfahrungen im Zusammenhang mit seinem Versagen im Schriftspracherwerb zu verarbeiten und zu bewältigen, seine Lernmöglichkeiten wiederzufinden und seine Kompetenzen auch im Bereich der Schriftsprache zu entfalten, um so zu einer sinnvollen späteren Lebensgestaltung zu finden. Eine Hilfe zur Selbsthilfe und damit eine Chance für das legasthene Kind, seinen Weg zu einem normalen Leben in der Gesellschaft zu finden, kann durch Einsatz von Montessoris pädagogischen Prinzipien geschaffen werden. Denn Ziel dieser Pädagogik ist eine vielseitige Entwicklung jedes einzelnen Kindes in kognitiver, sensomotorischer und sozial-emotionaler Hinsicht.

10. Anhang (existiert nur in gedruckter Form, wird bei Interesse zugeschickt)

²¹⁰Montessori, M.: Schule des Kindes, S.2

Literaturverzeichnis

1. Affolter, F.: Aspekte der Erfassung und Therapie, Zeitschrift für Pädiatrie und Pädologie 12, 1977
2. Affolter, F.: Wahrnehmungsgestörte Kinder: Aspekte der Erfassung und Therapie., Zeitschrift für Pädiatrie und Pädologie 12, 1977
3. Affolter, F.: Wahrnehmungsprozesse, deren Störung und Auswirkung auf die Schulleistungen., Zeitschrift für Kinder-Jugendpsychiatrie 3, 1975
4. Ayres, A.J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung, Springer Verlag, Berlin 2. Auflage 1992
5. Bast, R.: Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik, Dortmund 1996
6. Benz, E.: Praxisbuch Legasthenie. Lese- und Rechtschreibschwäche. Ursachen und Erscheinungsformen. Übungsvorschläge für Therapie und Alltag., Schubi Lernmedien AG, Schaffhausen, 2002
7. Betz, D., Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen, Beltz, Weinheim und Basel 1982
8. Biewer, G.: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder, Verlag Hermann Luchterhand, Neuwied, Berlin 2001
9. Blumenstock, L.: Handbuch der Leseübungen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1997
10. Bremer, H.: Mit Ohr und Stimme – mit Auge und Hand. Die Musik in der Montessori-Pädagogik. in: Montessori-Werkbrief 1985, Heft 4
11. Breuer, H., Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000
12. Brinkmann, E.: Manuskript für Lernchancen, 2003, in: <http://www.uni-siegen.de/~agprim/bri-Lernchancen.pdf>, abgerufen am 10.3.2005
13. Buchner Ch.: Vom Lesefrust zur Leselust, VAK Verlag, Freiburg, 1998
14. Davis, R.: Legasthenie als Talentsignal., Deutsche Ausgabe Heinrich Hugendudel Verlag, München 1998
15. Dilling, H. et al.: Internationale Klassifikation psychischer Störungen, Verlag Hans Huber, Bern 1991
16. Dürre, R.: Legasthenie – Das Trainingsprogramm für ihr Kind, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2000
17. Fischer, R.: Die Bedeutung der didaktischen Materialien und ihre Disziplin., in: http://www.montessori-bremen.de/vortrag_fischer.htm abgerufen am 27.02.2005
18. Frostig, M., Müller, H. (Hrsg.): Teilleistungsstörungen. Ihre Erkennung und Behandlung bei Kindern, München-Wien-Baltimore 2001
19. Gratzka, V.: Therapiestudie zu einem computergestützten adaptiven Training mittels sprachlicher Reize zur Förderung der temporalen auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit bei Kindern mit einer spezifischen Lese- und Rechtschreibschwäche, 2002, in: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/2178>
20. Grisseman, H.: Psycholinguistische Legasthenietherapie, Huber Verlag, Bern-Stuttgart 1980
21. Grüning, T.: Das Innere Wörterbuch., I.B.S. Trainmedia GmbH, 2000

22. Grüttner, T.: Legasthenie ist ein Notsignal, Reinbek, 1980
23. Gutmann, G.: Wir lernen lernen., Verleger Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien 1983
24. Haberl, H., Hammerer, F.: 95 Jahre Montessori Pädagogik in Österreich. Rückblick, aktueller Stand und Perspektiven, „Erziehung & Unterricht“ Heft 3 /4 2002, <http://www.eduhi.at/go/loading.php?id=44545>
25. Haberl, H. (Hrsg.): Montessori und die Defizite der Regelschule, Verlag Herder, Freiburg 1993
26. Hammerer, F.: Maria Montessoris pädagogisches Konzept, Verlag Jugend und Volk, Wien 1997
27. Hammerer, F.: Meister seiner selbst, in: <http://www.montessori-hall.de/hammerer.htm>, abgerufen am 2.12.04
28. Heiland, H.: Maria Montessori - mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1991
29. Holtstiege, H.: Das psycho-biologische Konzept sensibler Phasen und Montessoris Theorieansatz, Zeitschrift für Montessori-Pädagogik (1997)H1
30. Holtstiege, H.: Modell Montessori: Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik, Herder, Freiburg 1977
31. Holtstiege, H.: Von der tastenden Hand zum geistigen Anfassen, in: MONTESSORI - Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 2001, Heft 1
32. Katz, R.: Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter, Leipzig 1925
33. Klasen, E.: Legasthenie – umschriebene Lese-Rechtschreibstörung, KLL-Verlag, 1999
34. Klasen, E.: Was ist nach heutigem Verständnis Legasthenie?, T.2 ÖBVL aktuell, 4/2003
35. Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten, Beltz Verlag, Weinheim 1995
36. Kopp-Duller, A.: Der legasthene Mensch, KLL-Verlag, Klagenfurt 1998
37. Kopp-Duller, A.: Legasthenie - Training nach der AFS-Methode, KLL - Verlag, Klagenfurt 2000
38. Kretschmann, M.: Deutsch-Training – Diktate, Oldenbourg Verlag, München 1999
39. Kretschmann, M.: Rechtschreibregeln sprachlogisch, Ehrenwirth Verlag, München 1996
40. Kretschmann, M.: So lernst du Lesen und Schreiben., Oldenbourg Verlag, München 1999
41. Kükelhaus, H., zur Lippe, R.: Entfaltung der Sinne, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1982
42. Ludwig, H., Fischer, C.: Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik., LIT Verlag, München 2003
43. Ludwig, H.: Erziehen mit M. Montessori, Herder Verlag, Frankfurt-Basel-Wien 2000
44. Mann, C.: LRS. Legasthenie. Prävention und Therapie, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001
45. Milz, I.: Die Bedeutung der Montessori-Pädagogik für die Behandlung von Kindern mit Teilleistungsschwächen. in: Zeitschrift Praxis für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Heft 8
46. Milz, I.: Montessori-Pädagogik neuropsychologisch verstanden und

- heilpädagogisch praktiziert, borgmann publishing, Dortmund 1999
47. Milz, I.: Sprechen, Lesen, Schreiben. Programm „Edition Schindele“, Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg 1997
 48. Ministerium für Bildung: Problemen beim Lesen und Rechtschreiben vorbeugen, Mainz 2000
 49. Montessori-Material Teil 1., Verlag Nienhuis, Zelhem – Niederlande 1997
 50. Montessori-Material Teil 2., Verlag Nienhuis, Zelhem – Niederlande 1997
 51. Montessori, M.: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist, Freiburg-Basel-Wien, 4. Aufl. 1984
 52. Montessori, M.: Dem Leben helfen, Herder, Freiburg 1992
 53. Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes, Herder, Frankfurt-Berlin-Wien 2001
 54. Montessori, M.: Die Macht der Schwachen, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 1992
 55. Montessori, M.: Erziehung für eine neue Welt, Herder, Freiburg 1998
 56. Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik, Heidelberg, 6. Aufl. 1985
 57. Montessori, M.: Kinder lernen schöpferisch, Herder, Frankfurt-Berlin-München 2001
 58. Montessori, M.: Kinder sind anders, Klett-Cotta, Frankfurt-Berlin-Wien 1985
 59. Montessori, M.: Lernen ohne Druck, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2002
 60. Montessori, M.: Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule, Herder Verlag, Freiburg/Basel/Wien, 2. Aufl. 1987
 61. Montessori, M.: Texte und Gegenwartsdiskussion, Hrsg. W. Böhm, 5. Aufl., Bad Heilbrunn 1996
 62. Müller, R.: Frühbehandlung der Leseschwäche, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1993
 63. von Oy, C. M.: Montessori-Material zur Förderung des entwicklungs-gestörten und des behinderten Kindes, Programm „Edition Schindele“ im Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg 1996
 64. Raapke, H.-D.: Das Kind kann nur aufpassen oder denken, wenn es sich bewegt, Montessori-Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 39(2001), H.1
 65. Reuter-Liehr, C.: Lautgetreue Rechtschreibförderung, Bochum 1992
 66. Ruf-Bächtiger, L.: Das frühkindliche Psychoorganische Syndrom, Thieme, Stuttgart 1995
 67. Sommer-Stumpfenhorst, N.: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Vorbeugen und überwinden, Cornelsen, Berlin 2002
 68. Schulte-Körne, G., Remschmidt, H.: Legasthenie-Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung., Deutsches Ärzteblatt 100, Ausgabe 7 vom 14.02.2003 in:
<http://www.aerzteblatt.de/v4/archiv/artikel.asp?id=35627>
 69. Tervooren, H.: Montessori-Pädagogik und rhythmisch-musikalische Erziehung. in: Zeitschrift für Montessori-Pädagogik 38(2000), 4
 70. Troßbach-Neuner, E.: Womit fängt "Eimer" an? Gesprochene Sprache im Aufbau phonematischer Bewusstheit, Peter Lang Verlag, Frankfurt 1992
 71. Urban & Fischer (Hrsg.): Roche Lexikon Medizin, Elsevier, München, 5. Auflage 2003

72. Walper, M.: Erlebnisunterricht Deutsch, 1938
73. Winkels, Theo (Hg.): Montessori-Pädagogik – konkret. Praxisorientierte Aspekte und schulische Konzeptionen, Bad Heilbrunn 2000