Freie Hochschule Stuttgart

Der Umgang mit Leserechtschreib-schwierigkeiten im Unterricht

Ein Handbuch für Klassenlehrkräfte an Waldorfschulen

Abschlussarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts
Klassen- und Fachlehrerin an Waldorfschulen

Vorgelegt von:	Alexandra Carl
Adresse:	Hirtenweg 6a, 82229 Hechendorf Tel.: 0179-9202007

Abgabedatum:	10. Mai 2024
Mentor/in:	Dr. Susanne Speckenbach
Kursleiter/in:	Iris Taggert
Zeichen inkl. Leerzeichen:	149 306

Abstract:

Die folgende wissenschaftliche Arbeit setzt sich intensiv mit dem Thema der Leserechtschreibschwierigkeiten in Bezug auf den Schriftspracherwerb in der Schule auseinander. Aufgrund der eigenen Erfahrungen als Lehrkraft im Schulalltag, in welchem immer mehr Kinder Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache zeigen, entstand die Idee für diese Arbeit, die Lehrkräften eine Handreichung zur Verfügung stellen und sie im Umgang mit LRS-Betroffenen unterstützen soll.

Die vorliegende Arbeit beleuchtet theoretische Grundlagen wie Entstehung, mögliche Ursachen, Diagnostik und Fördermaßnahmen einer LRS. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf die alltäglichen schulischen Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte gelegt und nicht auf therapeutisch begleitete Einzelförderstunden. Es werden didaktisch-methodische Ansätze aufgezeigt, orientiert am Inhalt des Lehrplanes der Waldorfschulen, die bereits präventiv einer Lese- und Rechtschreibstörung entgegen wirken, sowie konkrete individuelle Maßnahmen, die betroffenen Kindern eine bestmögliche Teilnahme am Unterrichtsgeschehen ermöglichen sollen.

The following thesis deals with the topic of reading and writing difficulties (Dyslexia) in relation to the learning of written language at school. Based on my own experiences in everyday school life as a teacher, in which more and more children show difficulties in learning the written language, the idea for this work was born. It is intended to provide teachers with a handout to support them in dealing with children who are suffering with dyslexia.

This thesis shows theoretical principles on possible causes, diagnostics and support measures of dyslexia. In doing so, the focus is placed on the everyday school activities of teachers and not on therapeutically-guided individual support lessons. Didactic and methodological approaches are presented, orientated towards the content of the Waldorf school curriculum, which have a preventative effect on reading and spelling disorders, as well as concrete individual measures which should enable affected children to participate in lessons in the best possible way.

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung **1**

2. LRS, was ist damit gemeint? **2**

2.1. Die Legasthenie 4

2.2. Die Lese-Rechtschreibstörung 5

2.3. Die isolierte Rechtschreibstörung 6

2.4. Die isolierte Lesestörung oder auch Dyslexie 7

2.5. Die Lese-Rechtschreibschwierigkeit oder -schwäche 7

3. Mögliche Ursachen von LRS **8**

3.1. Genetische und neurobiologische Ursachen 9

3.1.1. Veränderungen in der visuellen und auditiven Wahrnehmung als Ursache 10

3.1.2. Schwierigkeiten in der Sprachverarbeitung als Ursache 11

3.2. Beeinträchtigte Sinneswahrnehmungen als Ursache 11

3.3. Entwicklungsbedingte Ursachen, auch aus menschenkundlicher Sicht 12

3.3.1. Einschulung vor der Schulreife 13

3.3.2. Persistierende frühkindliche Reflexe 14

3.4. Ursachen im Unterricht 15

4. Diagnostik und gesetzliche Regelungen **16**

4.1. Schritte zu einer fachlichen Diagnostik 17

4.1.1. Der testdiagnostische Prozess 17

4.1.2. Liste standardisierter Testverfahren 18

4.2. Gesetzliche Regelungen nach erfolgter Diagnostik 19

4.2.1. Die individuelle Unterstützung 21

4.2.2. Der Nachteilsausgleich 21

4.2.3. Der Notenschutz 22

5. Fördermöglichkeiten: 23

5.1. Gezielte und bewährte LRS-Förderprogramme 24

5.1.1. Prinzipien der LRS – Förderung 25

5.1.2. Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung 26

5.1.3. Marburger Rechtschreibtraining 27

5.1.4. Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau 27

5.1.5. Weitere LRS-Trainingsprogramme 28

5.1.6. Computerbasierte Trainingsprogramme 28

5.2. Alternative, die Wahrnehmungsprozesse betreffende Maßnahmen 29

5.2.1. Die Extrastunde 30

5.2.2. Die neuronale Nachreifung durch Reflexintegration 31

5.2.3. Das Sehtraining 31

5.2.4. Die Davis-Methode aus den USA 32

5.2.5. Weitere alternative Maßnahmen 32

5.3. Fortbildungsangebote für Waldorf-Lehrkräfte und Schulen 33

6. Handreichungen für Klassenlehrkräfte im Unterrichtsalltag: 34

6.1. Präventiv wirkende Handlungsmöglichkeiten im Anfangsunterricht 35

6.1.1. Handlungsfelder und Unterrichtsinhalte im Waldorflehrplan 35

6.2. Auffällige Beobachtungen im Unterrichtsalltag 39

6.2.1. Auffälligkeiten in der Bewegung und Motorik 39

6.2.2. Auffälligkeiten in der räumlichen Orientierung und in Bezug zur Körpergeografie 40

6.2.3. Beobachtbare Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache 41

6.2.4. Beobachtbare Schwierigkeiten beim Erwerb der Lesekompetenz 43

6.2.5. Schwierigkeiten im Umgang mit Texten und schriftlichen Aufgaben 44

6.3. Methodisch-didaktische Anregungen für die 1. und 2. Klasse 44

6.3.1. Handreichungen für ein bewegtes Klassenzimmer am Morgen 45

6.3.2. Handreichungen und Übungen zur Körpergeografie und Raumorientierung 47

6.3.3. Handreichungen für die Buchstabeneinführung und erste Schreibübungen 49

6.3.4. Handreichungen zur Ausbildung von Lesekompetenzen 53
6.3.5. Handreichungen zur Einführung der Schreibschrift 56
6.4. Methodisch-didaktische Anregungen für die 3. und 4. Klasse 58
6.4.1. Schreibschwierigkeiten didaktisch - methodisch begegnen 59
6.4.2. Leseschwierigkeiten didaktisch - methodisch begegnen 63
6.5. Methodisch-didaktische Anregungen für die 5. und 6. Klasse 65
6.5.1. Schwierigkeiten im Umgang mit Texten didaktisch-methodisch begegnen 65
6.6. Allgemeine Unterrichtsprinzipien für eine gelingende LRS-Förderung 68
6.7. Elternarbeit und das häusliche Umfeld 69
6.7.1. Anregungen zur Lese- und Schreibförderung im häuslichen Umfeld 71

7. Fazit und Ausblick 72
8. Literaturverzeichnis 74
9. Anhang 77

1. Einleitung

In der aktuellen Praxis zeigt sich, dass immer mehr Kinder Schwierigkeiten mit dem Erlernen des Lesens, der Schrift und auch der Rechtschreibung aufzeigen. Wir als Klassenlehrkräfte sind dabei jeden Tag aufs Neue herausgefordert, entsprechende Methoden und Strategien anzuwenden, die Kindern das Erlernen des Lesens und Schreibens erleichtern und ihnen mögliche Stolpersteine aus dem Weg räumen.

Außerdem gilt es in der Unterrichtspraxis mögliche Anzeichen einer drohenden Lese-Rechtschreib-Störung frühzeitig wahrzunehmen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten als Unterstützung einzusetzen bzw. entsprechende Fördermöglichkeiten in Zusammenarbeit mit Eltern und Förderlehrkräften anzuregen. Hierzu ist ein gewisses Grundwissen im Bereich der Leserechtschreibschwierigkeiten Voraussetzung.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, dieses Grundwissen zu vermitteln und durch methodisch didaktische Anregungen eben diese konkreten Handlungsmöglichkeiten für den Unterrichtsalltag aufzuzeigen, so dass Kinder mit Leserechtschreibschwierigkeiten ihnen angepasste Möglichkeiten erhalten, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen um ihre Lernleistungen zum Besten zu geben, ohne dabei bereits an der Hürde des Lesens oder Rechtschreibens zu scheitern.

Eine große Unterstützung für Kinder mit drohenden Schwierigkeiten im Leselern- und Rechtschreibprozess ist es, angepasste und unterstützende Maßnahmen bereits beim Erlernen der Schriftzeichen und des Lesens einzusetzen. Auch die Sprech- und Sprachentwicklung rückt dabei mit in den Fokus und sollte miteinbezogen werden.

Außerdem gilt die Aufmerksamkeit auch dem Entwicklungsprozess des Kindes. Gibt es mögliche vererbbare Dispositionen, die eine Lese-Rechtschreibschwierigkeit begünstigen? War das Kind bei der Einschulung wirklich schon schulreif? Sind möglicherweise noch frühkindliche Reflexe abzubauen? Sind einzelne Sinne, wie Hören, Sehen oder die Raumwahrnehmung beeinträchtigt? Befindet sich das Kind gerade in einem seelischen bzw. psychosozialen Ungleichgewicht?

Egal ob vererbt oder als kurzfristiges begleitendes Symptom einer beeinträchtigten Entwicklung, die Lehrkräfte müssen mit den Symptomen und Auswirkungen einer LRS im

Unterricht umgehen und dieser möglichst kompetent mit entsprechendem Einsatz methodischer Mittel und systematischem Lese-Rechtschreibtraining begegnen. Auch braucht es ein einfühlendes und verständnisvolles Eingehen auf die Nöte der betroffenen Kinder.

Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, ist eine vertrauensvolle, wertschätzende und kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern die Grundvoraussetzung. Eltern brauchen, ebenso wie die Kinder, eine gute Begleitung und Beratung, nicht nur von der Klassenlehrkraft, bestenfalls auch von unterstützenden Therapeuten, welche stark betroffene Kinder extern begleiten.

Auch auf die Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und daraus resultierenden gesetzliche Regelungen, wie Nachteilsausgleich oder Notenschutz, wird in diesem Rahmen eingegangen.

Im Anhang finden sich einige konkrete Ideen, Übungen und Arbeitsblätter, die für verschiedene Altersstufen und waldorfspezifische Epochen Verwendung finden können bzw. als Anregung dienen, eigenes Material zu erstellen.

Das vorliegende Handbuch bezieht sich auf die Klassenstufen 1-6, in welchen durch das Erlernen und weitere Anwenden der Schriftsprache die Anzeichen einer Lese-Rechtschreibstörung bereits gegeben sind.

Die herausgearbeiteten Methoden und Strategien gelten natürlich auch für die weiteren folgenden Klassenstufen und sind durch Einsatz neuerer medialer Möglichkeiten erweiterbar (Podcast, Arbeit mit Audiodateien usw.).

2. LRS, was ist damit gemeint?

Einen Kerninhalt der Schule stellt der Erwerb der Kulturtechniken dar, insbesondere der Schriftspracherwerb unserer Muttersprache Deutsch. In der Praxis zeigt sich, dass immer mehr Kinder mit dem Erlernen des Lesens und Rechtschreibens große Schwierigkeiten haben. So fallen in Gesprächen zwischen Eltern, Eltern und Lehrerkräften, oder innerhalb des Kollegiums, immer häufiger Begriffe wie *Legasthenie, Lesestörung,*

Leserechtschreibschwierigkeit, Leserechtschreibstörung, Rechtschreibstörung oder einfach nur *LRS*. Was bedeuten und umfassen diese im Alltag oft auch synonym verwendeten Begriffe konkret?

Schon lange sind diese Termini nicht nur im pädagogischen Zusammenhang und schulischen Kontext ein Thema, sondern auch in der Medizin, Psychologie und Wissenschaft wird immer wieder um neue Erkenntnisse gerungen. So sind in der ICD-10, (Internationales statistisches Klassifikationsschema von Krankheiten) Definitionen zur Lese-Rechtschreibstörung und zur isolierten Rechtschreibstörung zu finden. Die Betrachtung der isolierten Lesestörung findet allerdings erst in der Entwurfsfassung der ICD-11 Beachtung, die zum 01.01.2022 als Überarbeitung der ICD-10 in Kraft getreten ist. In der Medizin und Wissenschaft werden heute Störungen beim Erwerb der Kulturtechniken nach ICD-11 als Lernentwicklungsstörungen beschrieben:

> Eine Lernentwicklungsstörung ist durch erhebliche und anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen akademischer Fertigkeiten gekennzeichnet, zu denen Lesen, Schreiben oder Rechnen gehören können. Die Leistung der betroffenen Person in der/den betroffenen akademischen Fertigkeit(en) liegt deutlich unter dem, was für das chronologische Alter und das allgemeine Niveau der intellektuellen Leistungsfähigkeit zu erwarten wäre, und führt zu einer erheblichen Beeinträchtigung der akademischen oder beruflichen Leistungsfähigkeit der Person. Lernentwicklungsstörungen treten erstmals auf, wenn akademische Fähigkeiten in den ersten Schuljahren vermittelt werden. Eine Lernentwicklungsstörung ist nicht auf eine Störung der intellektuellen Entwicklung, eine sensorische Beeinträchtigung (Seh- oder Hörvermögen), eine neurologische oder motorische Störung, fehlende Bildungsmöglichkeiten, mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache oder psychosoziale Widrigkeiten zurückzuführen (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte: ICD-11).

Betrachtet man diesen Erklärungsansatz der ICD-11, so wird deutlich, dass die Schwierigkeiten auf eine Lernentwicklungsstörung und nicht auf mögliche Intelligenzminderung, Beeinträchtigungen anderer Sinne wie Auge oder Ohren, oder gar auf fehlenden Zugang zu Bildungsmöglichkeiten, fehlenden sprachlichen Kompetenzen (z.B. wegen einem Migrationshintergrund) oder wegen seelischen Belastungen aus dem Umfeld des Kindes zurückzuführen sind. Selbsterklärend ist auch, dass sich diese Entwicklungsstörungen erst im Schulalter zeigen, wenn vom Kind das Erlernen des Schreibens und Lesens gefordert und auch dessen Beherrschung erwartet wird.

Im Folgenden werden die einzelnen Begrifflichkeiten noch genauer erfasst und beschrieben. Leider gibt es keine einheitliche Begriffsklarheit, auf welche man sich sowohl im ärztlich-psychologischen als auch im schulischen Kontext verständigen konnte. Während sich die klinische Diagnostik überwiegend auf die Definitionen des ICD-10 bzw. ICD-11 bezieht, verwenden die schulischen Verordnungen der einzelnen Bundesländer weiterhin verschiedene Begrifflichkeiten. Hier sollten Schulen und Gesundheitswesen noch enger kooperieren und an gemeinsamen Lösungen arbeiten (vgl. Schulte-Körne/Galuschka 2019, S. 17).

2.1. Die Legasthenie

Mit dem Begriff der Legasthenie, den Ranschburg bereits in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts prägte, und der sich aus dem Lateinischen „legere“ (Lesen) und dem Griechischen „asthenaia“ (Schwäche) zusammensetzt, begann in Deutschland überhaupt erst die Wissenschaft um das Phänomen der Leseschwierigkeiten. Während Ranschburg die Legasthenie unabhängig von der allgemeinen Begabung der Kinder betrachtete, sorgte die Schweizer Psychologin, Maria Linder, in den 50er Jahren dafür, dass die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, die in Diskrepanz zu einer normalen Intelligenz standen, als „Krankheit“ angesehen wurden. Dies hatte zur Folge, dass Kinder mit sogenannter Legasthenie bei normaler Intelligenz weiterhin auf den Regelschulen verbleiben konnten und nicht auf sogenannte Hilfs- oder Sonderschulen mussten (vgl. Scheerer-Neumann 2023, S25). Auch der Begriff „Dyslexie“ (Leseunfähigkeit) aus dem englischen Sprachraum fand im deutschen Sprachgebrauch seinen Einzug.

Als wichtiges Erkennungsmerkmal der echten Legasthenie gilt die Tatsache, dass diese vererbbar ist und oft über mehrere Generationen zurückverfolgt werden konnte. Dabei sind alle sozialen Schichten betroffen.

Vogel beschreibt aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen mit legasthenen Kindern folgende Kriterien:

- Folge einer Legasthenie ist die Lese-Rechtschreibschwäche als Symptom, aber nicht jedes Kind mit einer Lese-Rechtschreibschwäche zählt als echter Legastheniker.
- Legasthene Kinder weisen unterschiedlich ausgeprägte Probleme in der auditiven und visuellen Wahrnehmung auf.
- Es finden sich unter Legasthenikern oft Links- oder Beidhänder.
- In der Struktur der linken Gehirnhälfte sind bei echten Legasthenikern Abweichungen zu erkennen (vgl. Vogel 2002, S. 8-9).

Noch heute bezieht sich die Definition auf die intelligenzbezogene Diskrepanz, das heißt:

> Von Legasthenie (teilweise auch: Lese-Rechtschreibstörung) wird dann gesprochen, wenn eine Diskrepanz zwischen den deutlich unterdurchschnittlichen Lese- und/oder Rechtschreibleistungen und der im Verhältnis besseren allgemeinen Intelligenz besteht… (Scheerer-Neumann 2023, S. 27).

Im aktuellen Sprachgebrauch wird der Begriff „Legasthenie“ auch häufig synonym für die Definition der Lese-Rechtschreibstörung laut ICD-10 verwendet. Nach Palme ist die Legasthenie eine Lernstörung, welche bis ins Erwachsenenalter bestehen bleibt und aufgrund ihres massiven Ausmaßes eine permanente, (therapeutische) Förderung begleitend notwendig macht. Sie begleitet die Betroffenen ein Leben lang (vgl. Palme 2011, S. 26).

2.2. Die Lese-Rechtschreibstörung

Die Grundlage zur Definition der Lese-Rechtschreibstörung bietet, wie oben bereits erwähnt, die ICD-10. Hier wird unter F81 von einer „*umschriebenen Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten*“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: ICD-10-GM) gesprochen, die nicht auf eine Intelligenzminderung zurückzuführen ist. Merkmal dieser Störung ist das längerfristige Auftreten der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Eine Lese-Rechtschreibstörung ist daher kein kurzfristiges, vorübergehendes Phänomen, sondern zeigt sich als andauernd, oft über die Schulzeit

hinaus bis ins Erwachsenenalter hinein. Eine Lese-Rechtschreibstörung bezieht sich sowohl auf den Erwerb der Lesekompetenzen, als auch auf die Rechtschreibung und ist nicht Folge einer Intelligenzminderung, beeinträchtigter Sinne, von Sprachentwicklungsstörungen, fehlender allgemeiner Übung oder von längeren Fehlzeiten im Unterricht.

2.3. Die isolierte Rechtschreibstörung

Bei der isolierten Rechtschreibstörung handelt es sich „*um eine Störung, deren Hauptmerkmal in einer umschriebenen und bedeutsamen Beeinträchtigung der Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten besteht, ohne Vorgeschichte einer Lesestörung.*“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: ICD-10-GM). Die Existenz dieser isolierten Störung, die sich nur auf die Rechtschreibung bezieht wurde in einer Stichprobe von Moll und Landerl aufgezeigt, in welcher bei 7% der Kinder eine Rechtschreibschwäche ohne Leseschwäche nachgewiesen werden konnte (vgl. Scheerer-Neumann 2023, S.31). Auch im DSM 5 (Diagnostisches und statistisches Manual zur Klassifikation psychischer Störungen) findet sich eine Beschreibung zu Störungen des schriftsprachlichen Ausdrucks, die in drei Subtypen untergliedert werden:

- die Rechtschreibstörung,
- die Beeinträchtigung in der Genauigkeit bei der Grammatikanwendung und bei der Zeichensetzung sowie
- die Beeinträchtigung bei der Klarheit der Organisation des schriftlichen Ausdrucks (Schulte-Körne 2014, S 140)

Nach dieser Definition der DSM 5 ist also nicht nur die Rechtschreibung betroffen, sondern auch die Grammatikanwendung sowie die schriftsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten allgemein. Die Störung wird durch standardisierte Leistungstest nachgewiesen.

2.4. Die isolierte Lesestörung oder auch Dyslexie

Die isolierte Lesestörung hat erst in der neuesten Zeit mit dem ICD-11 und dem amerikanischen DSM 5 Einzug in die Psychologie und Wissenschaft gefunden. Hierbei handelt es sich um eine isolierte Lesestörung bei vorhandenen Rechtschreibkompetenzen. Nach dem DSM 5 werden folgende Bereiche des Lesens erfasst:

- Wortlesegenauigkeit
- Lesegeschwindigkeit oder -flüssigkeit
- Leseverständnis

Liegen Schwierigkeiten vor, wie ungenaues und/oder langsames Lesen, sowie Schwierigkeiten darin, den Inhalt des Gelesenen zu erfassen, so kann auf eine Dyslexie geschlossen werden. Das Augenmerk wird dabei auf die Anzahl von Lesefehlern, die Lesegeschwindigkeit und das beeinträchtige Leseverstehen gelegt. (vgl. Schulte-Körne 2014, S. 139f). Moll und Landerl konnten in ihrer Stichprobe bei 6,4% der Teilnehmenden eine Leseschwäche ohne Rechtschreibschwäche nachweisen (vgl. Scheerer-Neumann 2023, S.31).

2.5. Die Lese-Rechtschreibschwierigkeit oder -schwäche

Von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten spricht man bei Entwicklungsbeeinträchtigungen, die nicht so schwerwiegend wie eine Lese-Rechtschreibstörung sind. Sie können zum Beispiel vorübergehend und nicht persistierend bis ins Erwachsenenalter sein. Auch sind hier eher erkennbare Gründe, wie längere Fehlzeiten durch Krankheiten, milieubedingte fehlende Übung oder akute psychosoziale Belastungsfaktoren Auslöser der vielleicht nur vorübergehenden Leserechtschreibschwäche. Auch eine Intelligenzminderung kann vorliegen. Folgende Tabelle (vgl. Schulte-Körne/Galuschka 2019, S20), soll Aufschluss darüber zeigen, nach welchen Kriterien von einer Lese-Rechtschreibschwäche in Abgrenzung zu einer Lese-Rechtschreibstörung gesprochen werden kann:

Lese- und/oder Rechtschreib**schwäche**	Lese- und/oder Rechtschreib**störung**
Eine durch eine Verletzung des Gehirns erworbene Lese- und/oder Rechtschreibschwäche, nachdem bereits ausreichende Kompetenzen vorhanden waren	Ausgeprägte Schwierigkeiten in einem oder beiden Bereichen des Lesens und des Rechtschreibens in Diskrepanz zur normalen Intelligenz
Vorübergehende Probleme, die z. Bsp. durch eine Seh- oder Höreinschränkung verursacht sind	Länger andauernde Schwierigkeiten, die gegebenenfalls auch auf Vererbung zurückzuführen sind
Auslöser ist eine psychische Störung, die zu Beeinträchtigungen der Lernfähigkeit und Lernmotivation führt und in Folge auch die Lese- und Rechtschreibentwicklung beeinträchtigt (u. a. ADHS, Depression, Angststörungen, Trennungsbelastungen)	Früher Beginn der Störungen, werden nicht erst in der späteren Schullaufbahn erworben
Längere Fehlzeiten durch Krankheit oder milieubedingte mangelnde Lernförderung als Auslöser	Ausreichende Gelegenheit für das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens durch angemessene Unterrichtung
Intelligenzminderung, IQ < 70	Intelligenz mindestens IQ > 70
Lese-Rechtschreibschwierigkeiten aufgrund fehlender Schulreife, persistierender frühkindlicher Reflexe usw.	Leistungen im Lesen, Rechtschreiben oder in beiden Bereichen weit unter dem Niveau, das aufgrund des Alters, der Intelligenz oder Klassenstufe zu erwarten sind

Das in dieser Arbeit verwendete Kürzel „LRS“ wird synonym für alle Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten oder -störungen verwendet, die sich symptomatisch im schulischen Kontext zeigen, unabhängig von deren Entstehung und Ursache.

3. Mögliche Ursachen von LRS

Seit Jahrzenten werden in der Wissenschaft Erklärungsansätze für die Entstehung von Lese- und Rechtschreibproblemen gesucht und immer wieder neue Aspekte gefunden. Die große Herausforderung besteht darin, dass das Auftreten von LRS nicht die eine Ursache hat, sondern das Erscheinungsbild oft multifaktoriell bedingt ist. Neben der klassischen, und als vererbbar gehaltenen Legasthenie, gibt es in der heutigen Zeit eine ganze Reihe an Faktoren, die bei Kindern im Schulalter kurz- aber auch längerfristige Beeinträchtigungen im Schriftspracherwerb mit sich bringen, Tendenz weiter zunehmend. Im Folgenden sollen einige mögliche Ursachen skizziert und beschrieben werden, anhand derer der Einsatz gezielter didaktischer Methoden im Unterrichtsalltag

aufgezeigt werden kann, die dem Kind mit LRS helfen, die Schwierigkeiten möglichst zu überwinden bzw. zu kompensieren.

3.1. Genetische und neurobiologische Ursachen

Die Untersuchungsmethoden, vor allem auch die genetischen und bildgebenden Methoden, haben sich in den letzten Jahren sehr stark verbessert und wurden immer genauer und differenzierter. So konnten auch genetische und neurobiologische Ursachen für das Entstehen einer LRS spezifischer gegriffen und erforscht werden. Auf eine Vererbung wurde ja schon früh hingedeutet, da sich die LRS über Generationen innerhalb von Familien hartnäckig hielt und auch in Geschwisterstudien konnte Schulte-Körne feststellen, dass das Risiko für Geschwister legasthener Kinder 3,5fach erhöht ist, ebenfalls eine LRS zu entwickeln (vgl. Reuter-Liehr 2020, S. 25). Da der genetische Anteil der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten von 40% bis zu 80% liegen kann, ist es naheliegend, dass auch die Ursachen verschiedener Störungsbilder dort zu suchen sind. So wurden Zusammenhänge zwischen Chromosomenveränderungen und auch strukturellen Unterschieden in bestimmten Gehirnregionen gefunden, die das Wachstum und die Verknüpfung der Nervenzellen während der pränatalen Gehirnentwicklung beeinflussen. Inwieweit diese Anomalien tatsächlich mit den Symptomen der LRS in Zusammenhang stehen, wird aktuell noch genauer erforscht (vgl. Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie e. V 2023, S.16). Einig ist sich die Wissenschaft aber darüber, dass die Ausprägung einer LRS nicht nur an genetische Komponenten gekoppelt ist, sondern in Wechselwirkung mit verschiedenen Umweltfaktoren und Entwicklungsvoraussetzungen steht. Außerdem sind in der heutigen Zeit viele psychische Störungsbilder und Instabilitäten, wie Angststörungen, Depressionen, ADHS, psychosoziale Belastungsfaktoren (Trennungskinder, Missbrauch, Mobbing), usw. begünstigte Faktoren zur Ausprägung einer LRS. Die lange als Auslöser geltende Linkshändigkeit, oder auch Komplikationen bei der Geburt konnten neurobiologisch nicht verifiziert werden (ebd. S. 15).

Die bei einer Legasthenie beobachteten veränderten Strukturen im Gehirn weisen abweichende Tätigkeiten bei der visuellen, auditiven und phonologischen Wahrnehmung und Verarbeitung auf. Diese Bereiche sind stark mit der erfolgreichen Ausbildung von Lese-Rechtschreibfähigkeiten verbunden. Allgemein muss an dieser Stelle noch hinzugefügt werden, dass die genetisch biologischen Veränderungen nicht zwingend eine ausgeprägte LRS hervorbringen, sondern eine erhöhte Disposition dazu begünstigen (vgl. Galuschka/Schulte-Körne 2019, S. 36).

3.1.1. Veränderungen in der visuellen und auditiven Wahrnehmung

Aufgrund der heutigen präzisen bildgebenden Möglichkeiten, Aktivitäten im Gehirn genau zu lokalisieren und untersuchen, konnte festgestellt werden, dass sowohl bei der zentralen visuellen als auch auditiven Wahrnehmungsverarbeitung bei Probanden mit einer ausgeprägten LRS eine geringere Aktivität in der linken Gehirnhemisphäre festgestellt werden konnte. Dies hat zur Folge, dass beim Lesen und Hören von Wörtern und Lauten dessen Zeichen und Laute durch Auge und Ohr zwar richtig aufgenommen, aber im Gehirn nicht richtig weiterverarbeitet werden können. Es betrifft also konkret die visuelle und auditive Wahrnehmungsverarbeitung von Wörtern und Phonemen im Sprachzentrum des Gehirns, welche durch genetische Veränderungen beeinträchtigt ist. Diese Tatsache macht deutlich, dass bei einer neurobiologisch bedingten LRS ein reines Funktionstraining von einzelnen Wahrnehmungsbereichen ohne Zusammenhang mit Schrift und Sprache kaum sinnvoll erscheint. Dies wiederum hat zur Folge, dass ein systematischer orthographischer Wissenserwerb als Aufbau und Ansatz eines Lese-Rechtschreibtrainings die hilfreichste Förderung bei einer genetisch neurobiologisch begründeten LRS ist (vgl. Reuter-Liehr 2020, S. 26f).

3.1.2. Schwierigkeiten in der Sprachverarbeitung als Ursache

Um Sprache zu verarbeiten braucht es das Vorhandensein der phonologischen Bewusstheit, das ist die Fähigkeit Sprache in ihrer Lautstrukur zu erkennen, zu differenzieren und zu verarbeiten. Diese Fähigkeit wird bereits im Vorschulalter entwickelt und beeinflusst maßgeblich das Erlernen der Lese- und vor allem der Rechtschreibkompetenzen. Ist die Lautverarbeitung gestört, können Laute nicht differenziert wahrgenommen werden, Wörter nicht in ihre Silben und Lautbestandteile zergliedert und Reime nicht erkannt werden. Dies wiederum führt zu einem verzögerten oder gar gestörten Schriftspracherwerb und weist darauf hin, dass ein gutes Lese-Rechtschreibtraining immer auch durch Übungen zur phonologischen Bewusstheit begleitet werden sollte. Die phonologische Bewusstheit als Voraussetzung für ein erfolgreiches Lese-Rechtschreibkonzept kann bereits gut und spielerisch im Vorschulalter gefördert werden.

3.2. Beeinträchtigte Sinneswahrnehmungen als Ursache

Es werden immer wieder auch Sehstörungen für die Symptome einer LRS verantwortlich gemacht. So gibt es eine Störung der Augenmuskulatur, welche das Auge schnell ermüden lässt und dadurch gehäufte Lesefehler und Leseschwierigkeiten entstehen. Diese Störung kann durch eine augenärztliche oder optometristische Untersuchung geklärt und durch entsprechende Sehhilfen oder visuelle Trainingsmethoden kompensiert werden. Genauere Ausführungen zum Zusammenhang des Sehens und der Legasthenie finden sich auch bei Susanne Vogel, die sich als Augenärztin intensiv mit dem Zusammenhang zwischen Sehen und LRS beschäftigt hat (vgl. Vogel 2002, S.129-146).
Sollte bei Kindern im Vorschulalter oder während der ersten Schuljahre das Hören, durch z. Bsp. einen Paukenerguss, längerfristig eingeschränkt sein, so kann das ebenso zu akuten Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb führen, da Laute mit dem Ohr nicht richtig aufgenommen werden können. Diese vorübergehenden Beeinträchtigungen können Symptome einer LRS hervorrufen, welche aber nichts mit der genetisch bedingten zentralen auditiven Wahrnehmungsverarbeitungsstörung zu tun haben.

Beeinträchtigungen des Hörvermögens sind meist nur vorrübergehend bzw. können Hörstörungen in der Regel durch entsprechende technische Hilfen ausgeglichen werden. Eine weitere Grundvoraussetzung für die Fertigkeiten des Schreibens und Lesens ist der statische Gleichgewichtssinn. Dieser macht es erst möglich, dass wir Lesen und Schreiben als Tätigkeit durchführen können. Denn kann der Körper nicht ruhig in seinem statischen Gleichgewicht gehalten werden, ist es schier unmöglich mit den Augen dem Zeilenverlauf der Schrift zu folgen. Haben Kinder einen wenig ausgeprägten bzw. gestörten Gleichgewichtssinn, so muss die statische Körperhaltung, die zum Lesen und Schreiben benötigt wird, permanent durch aktives Einwirken hergestellt und ausgeglichen werden. Diese Tatsache ist in der heutigen Zeit, in welcher Kinder immer weniger ihre Gleichgewichtsfähigkeiten auf Spielplätzen oder im Freien trainieren dürfen nicht zu vernachlässigen.
Die anthroposophische Kinderärztin Michaela Glöckler sieht das Hauptproblem bei Kindern mit einer LRS in einer unzureichenden Verknüpfung zwischen den Sinnen, dabei bezieht sie sich auf die zwölf Sinne, die Rudolf Steiner in Bezug zu seiner Sinneslehre bei der Entwicklung der Kinder benennt (vgl. Terlouw 1995, S. 54 f).

3.3. Entwicklungsbedingte Ursachen, auch aus menschenkundlicher Sicht

Aufgrund der heutigen, oft veränderten Kindheitsbedingungen, sind auch veränderte Entwicklungsausprägungen in bestimmten Bereichen zu finden, welche Auswirkungen auf das Erlernen des Lesens und Schreibens haben können. Frühe Sinneserfahrungen und Bewegungsmöglichkeiten im freien Spiel auf der Straße, auf Wiesen und im Wald werden immer weniger. Kinder werden beschützt, überall hingefahren, bewegen sich allgemein weniger, konsumieren schon in früher Kindheit Inhalte durch digitale Medien und sind in der Umwelt einer permanenten Reizüberflutung der visuellen und auditiven Sinne ausgesetzt. Daher ist es notwendig, bei der Ursachensuche einer LRS diese Tatsachen ebenfalls im Blick zu behalten. Die Kinder, die Probleme aufweisen, haben nach McAllen ihren Leib noch nicht ganz durchdrungen, so dass sich Schwierigkeiten

bezüglich der Raumorientierung, Körpergeografie und auch Dominanz zeigen können (vgl. McAllen 2020, S. 28 f). Auch die unzureichende Verknüpfung zwischen den Sinnen kommt hier zum Tragen.

3.3.1. Einschulung vor der Schulreife

Im ersten Jahrsiebt durchlaufen die Kinder eine ganze Reihe an Entwicklungsschritten, welche zum Ergreifen des eigenen Körpers und seiner Fähigkeiten dienen. Diese Zeit ist geprägt durch die Ausprägung der Sinne und das Tätigwerden und in die Umwelt hineinwachsen durch Nachahmen. Das Kind erfasst also Dinge und Gegenstände aus seinem unmittelbaren Umfeld und begreift diese durch seine Sinneswahrnehmungen. Erst mit dem Zahnwechsel geht diese Phase, welche geprägt ist von den Lebenskräften zur Ausbildung des physischen Leibes, über in die Ausbildung der Fähigkeit des abstrakten Denkens (vgl. Terlouw 1995, S. 48). Die „Schulreife“ eines Kindes bezieht sich also nicht nur auf die kognitiven Fähigkeiten, sondern auch die körperliche und sensomotorische Entwicklung sowie die sozial-emotionale Reifung müssen Beachtung finden. Erst wenn in allen Bereichen die Fähigkeiten soweit gereift sind, dass das Kind seinen physischen Körper ergriffen hat, sich im sozialen Gefüge einer Gruppe einfinden kann, dann werden auch die geistigen Fähigkeiten frei, die als Voraussetzung zum Erlernen der Kulturtechniken dienen. Die Holländerin Christine Kuipers sieht mit dem Zahnwechsel einen wichtigen Meilenstein zur Schulreife erreicht. Ihrer Meinung nach kann das Auftreten einer Legasthenie vermieden bzw. begrenzt werden, indem man das Lesen und Schreiben erst dann an das Kind heranbringt, wenn es physisch dafür vorbereitet ist (vgl. ebd. S. 40). In meiner Arbeit als Sonderschullehrerin musste ich erfahren, wie Kinder, die zu früh eingeschult wurden, eine starke LRS ausgebildet haben und sozial-emotional bis hin zu suizidalen Gedanken mit 9 Jahren dadurch so stark beeinträchtigt waren, dass sie eine Förderschule besuchen mussten. Auch zeigen sich nach meiner Erfahrung bei Quereinsteigeranmeldungen für die Waldorfschule auffällig viele Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der Lese-Rechtschreibkompetenzen in Zusammenhang mit einem frühen Einschulungsalter. Auch der Staat (Bayern) hat bereits reagiert und den Stichtag für

schulpflichtige Kinder, die bis zum 31. Dezember 6 Jahre alt werden, wieder auf 30. September zurückgesetzt. Hierbei gibt es seit dem Schuljahr 2019/2020 noch die sogenannte Möglichkeit des Einschulungskorridors, das heißt, dass Eltern von Kindern, die zwischen dem 1. Juli und 30. September geboren wurden, entscheiden dürfen, ob sie ihr Kind bereits einschulen wollen:

> Wir erachten es als sinnvoll und notwendig, dass die Erziehungsberechtigten vor ihrer endgültigen Entscheidung auch eine Einschätzung der Schule zum Entwicklungsstand, einem etwaigen Förderbedarf des Kindes und zu den Fördermöglichkeiten an der Schule erhalten, um diese in ihre Entscheidung einbeziehen zu können (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020).

Aufgabe jeder Schule ist es also, bereits bei der Einschulung gemeinsam mit den Eltern auf die Entwicklung und Reife der Kinder zu schauen, um einen möglichst gelingenden Start in diesen neuen Lebensabschnitt der Kinder zu gewährleisten. Dies ist im heutigen Zeitalter des Leistungsdenkens eine zu meisternde Herausforderung, musste ich mich selbst doch bei der Zurückstellung meines eigenen Sohnes der Frage von befreundeten Eltern stellen, ob ich nicht Sorge hätte, mein Sohn würde nun den Ruf erhalten „zu dumm“ für die Schule zu sein. Nein, wir haben ihm noch ein Jahr unbeschwertes Spielen geschenkt, in welchem er seine sozial-emotionalen Kompetenzen stärken konnte.

3.3.2. Persistierende frühkindliche Reflexe

Kinder sind bei ihrer Geburt mit einer Reihe frühkindlicher Reflexe ausgestattet. Jeder frühkindliche Reflex hat eine bestimmte Aufgabe, die Grundlage für spätere, bewusst gesteuerte Fertigkeiten ist. Bleiben diese Reflexe weiter bestehen und intervenieren durch Restreaktionen in die Entwicklung der Kinder, so kann es zu verschiedenen Auffälligkeiten und Störungsbereichen auch in Teilleistungsbereichen der Schule kommen. Dabei werden die Probleme der Kinder oft nicht richtig eingeordnet und die Symptome können dadurch nicht an der Ursache festgemacht werden (vgl. Beigel 2017, S. 109f). Auch eine LRS kann ihre Ursache aufgrund persistierender frühkindlicher Reflexe haben.

Hauptsächlich verantwortlich ist hier der Asymmetrische-Tonische-Nackenreflex (ATNR), der bereits die Kriech- und Krabbelphase des Kindes beeinflusst (Kreuzmusterbewegungen) und auch die Ausbildung der Dominanz von Hand, Auge, Ohr und Bein stört. Mit dem Bewusstsein für die Lateralität (Seitigkeit) geht auch das Wissen zur Körpergeografie einher, welches sich durch den persistierenden ATNR nur schwer ausprägen kann. Die Kinder zeigen dadurch Schwierigkeiten in der Raumwahrnehmung. Beigel hat in ihrer Arbeit mit Kindern, die von einer LRS betroffen waren, kaum ein Kind gefunden, welches nicht deutliche Restreaktionen des ATNR aufwies. Durch bestimmte Übungen kann eine neuronale Nachreifung erlangt werden, die dafür sorgt, dass die Reflexe gut integriert werden. Geschieht eine solche Integration nicht, müssen die Kinder mit erheblichem Kraftaufwand und angestrengter Haltung den intervenierenden Reflexen standhalten bzw. entgegenwirken (vgl. Beigel 2017, S. 126f).

3.4. Ursachen im Unterricht

Bei verschiedenen Untersuchungen im Zusammenhang mit der Ausbildung der Lehrkräfte und der angewendeten Unterrichtsdidaktik, konnte festgestellt werden, dass auch die schulischen Faktoren in erheblichem Maße Einfluss auf die Lernfortschritte des Lese-Rechtschreibkönnens haben (vgl. Galuschka/Schulte-Körne 2019, S. 34). Dies zeigt auf, dass die gezielte Lese-Rechtschreibförderung für Kinder mit LRS unbedingt in die Lehrkräfteausbildung mit einfließen muss. Aktuell findet diese noch zu wenig verbindliche Beachtung, so dass die Lehrkräfte im Unterrichtsalltag diesbezüglich schnell an ihre Grenzen stoßen, was sich auch auf die Lernerfolge der betroffenen Kinder auswirkt. So kann die Unwissenheit der Lehrkraft bezüglich systematischer und geeigneter Lese-Rechtschreibeinführungen auch eine LRS begünstigen.

4. Diagnostik und gesetzliche Regelungen

Im Schulalltag der Lehrkräfte und auch im Hausaufgaben- und Lernalltag der Eltern und betroffenen Kinder selbst, zeigen sich Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache in unterschiedlichen Ausprägungen. Die Kinder lernen nicht alle im gleichen Tempo und dennoch sollten am Ende alle das Lesen und Schreiben beherrschen. Zeigen einzelne Kinder größere Schwierigkeiten bzw. legen sich ihnen „Stolpersteine“, welcher Art auch immer, in den Weg, so ist es nicht nur Aufgabe der Eltern, sondern, und vielleicht auch gerade, Aufgabe der Schule, zu helfen die Hindernisse aus dem Weg zu räumen bzw. deren Überwindung zu meistern. Für das Lösen dieser Aufgabe dient eine gründliche Diagnostik, die wegweisend ist. Denn zielgerichtet gefördert kann nur da werden, wo auch eine klare Diagnose über die Schwierigkeiten gestellt wurde. Da die LRS als Entwicklungsstörung in der ICD-10/11 und dem DSM-5 zu finden ist, muss sie in der Folge auch von psychologisch-medizinisch ausgebildeten Fachkräften mittels standardisierter, also geprüfter, Testverfahren diagnostiziert werden. So ist aktuell die Sachlage, wenn die Anerkennung einer LRS dazu führen soll, dass gesetzliche Regelungen greifen, die für schulische Erleichterungen im Umgang mit der LRS sorgen. Sicherlich gibt es auch viele bewährte informelle, also nicht standardisierte, Schreib- und Leseproben, die Aufschluss über konkrete Schwierigkeiten geben und mit deren Ergebnisse eine schnelle gezielte Förderung angeregt werden kann. Solche informellen Verfahren können von Lehrkräften und Förderpersonal unmittelbar an den Schulen umgesetzt werden. Allerdings berechtigen sie nicht zu den gesetzlichen Ausgleichsregelungen, die vom Staat auf Basis der standardisierten Testungen erfolgen können. Sie überbrücken aber den langen bürokratischen Weg der psychisch-medizinischen Diagnostik und können damit eine Manifestierung der Störung oder Ausbildung von Komorbiditäten abfedern, da bereits ein gezielter Umgang damit im Schulalltag möglich wird.

4.1. Schritte zu einer fachlichen Diagnostik

Sind im Unterricht gehäufte Auffälligkeiten beim Erwerb der Lese- und Schreibkompetenzen zu beobachten, so sollte die Lehrkraft eine gezielte Diagnostik anweisen. Hierbei ist eine vertrauensvolle und kooperative Zusammenarbeit mit dem Elternhaus unbedingt notwendig. Durch den gemeinsamen Blick auf das Kind kann eruiert und auch ärztlich abgeklärt werden, ob die Schwierigkeiten eventuell durch Beeinträchtigungen des Seh- oder Hörvermögens auftreten bzw. noch persistierende frühkindliche Reflexe intervenieren. Vielleicht befindet sich das Kind auch in einer seelisch belastenden Situation, da z.B. die Eltern in Trennung leben. Diese Punkte gilt es vorab zu beleuchten und als Ursache mit in Betracht zu ziehen und gegebenenfalls medizinisch abzuklären. Ein weiterer Grund kann auch das vermehrte längerfristige Fehlen durch Krankheit sein. Hier gilt es nach Möglichkeiten zu suchen, den Stoff systematisch aufzuholen. Das ist leider in der Praxis bei den meist schon geschwächten Kindern eine herausfordernde Angelegenheit.
Ist die Lese- oder Rechtschreibschwierigkeit vermutlich auf keine der oben genannten Punkte zurückzuführen, muss durch eine gezielte Diagnostik auf eine vererbte Legasthenie hin getestet werden. Hierzu bietet die „S3-Leitlinie: Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung“ eine gute Orientierung mit gezielten Handlungsempfehlungen (vgl. AWMF- Portal der wissenschaftlichen Medizin, 2015).
Die Diagnostik sollte so früh als möglich initiiert werden, ist aber über die gesamte Lebensspanne möglich. Je früher eine Legasthenie diagnostiziert wird, desto schneller können gezielte Fördermaßnahmen greifen, die präventiv gegen weitere Störungen wirken.

4.1.1. Der testdiagnostische Prozess

Für den testdiagnostischen Prozess werden Experten hinzugezogen wie Schulpsychologen, Psychologen, Kinder- und Jugendpsychiater und Fachärzte, welche ein möglichst umfassendes Bild durch folgende Verfahren erstellen:

- Anamnesegespräch unter Einbezug der Familiengeschichte und eines Leistungsberichtes der Schule, aus welchem die individuelle Lernentwicklung hervorgeht
- Standardisierter Lesetest zur Überprüfung der Leseleistung
- Standardisierter Rechtschreibtest zur Überprüfung der Rechtschreibleistung
- Überprüfung der phonologischen Bewusstheit als Voraussetzung für den Erwerb von Lese-Rechtschreibkompetenzen
- Intelligenztest zur Ermittlung einer bestehenden Diskrepanz zwischen altersgerechter Entwicklung und der Leserechtschreibleistung
- Untersuchungen zu weiteren psychosozialen Belastungsfaktoren (Depression, Angststörungen…) oder Verhaltensauffälligkeiten (ADHS)

(vgl. Bundeverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V., 14. Auflage 2023, S. 12)

4.1.2. Liste standardisierter Testverfahren

Standardisierte oder normierte Testverfahren erfüllen die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Scheerer-Neumann 2023, S. 66). Das heißt, die Testung und Auswertung ist nicht durch subjektive Wahrnehmung beeinflussbar, der Test wurde auf die zu testenden Kompetenzen hin überprüft, und lässt verlässliche Aussagen über das Ergebnis zu. Somit werden die Ergebnisse miteinander vergleichbar.

Lesetestverfahren:

- Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-ll)
- Würzburger Leise Leseprobe (WLLP-R)
- Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE ll)
- Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-13 (LGVT-5-12+)
- Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6-7 (Lesen 6-7)

Rechtschreibtestverfahren:

- Weingartener Rechtschreibtest (WRT1+, 2+, 3+, 4+)
- Hamburger Schreibprobe 1-10 (HSP 1-10)
- Deutscher Rechtschreibtest f. das erste und zweite Schuljahr (DERET 1-2+)
- Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+)
- Deutscher Rechtschreibtest für das fünfte und sechste Schuljahr (DERET 5-6+)
- Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-ll)

(vgl. Bundeverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V., 14. Auflage 2023, S. 12)

Diese Aufzählung der Testverfahren dient der Übersicht und besitzt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie soll den Lehrkräften dazu dienen, einen Überblick über angewendete Verfahren zu bekommen, da diese in den entsprechenden Gutachten getesteter Kinder und Jugendlicher als Testinstrument benannt werden.
Einen sehr guten Überblick mit Beschreibungen zu den einzelnen Testverfahren erhält man unter *www.testzentrale.de*.
Ist durch die Testverfahren die Lese- und Rechtschreibkompetenz ermittelt, so wird die Leistung in einem weiteren Schritt einer Entwicklungsstufe zugeordnet. Im Rahmen einer Feindiagnostik werden nun die bestehenden Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten herausgearbeitet, auf dessen Grundlage dann ein gezielter Förderplan erstellt werden kann (vgl. Scheerer-Neumann 2023, S. 69).

4.2. Gesetzliche Regelungen nach erfolgter Diagnostik

Wird mittels oben genannter diagnostischer Verfahren eine LRS festgestellt, so gibt es von den Bundesländern erlassene gesetzliche Regelungen, die für die betroffenen Kinder und Jugendlichen **individuelle Fördermaßnahmen**, einen **Nachteilsausgleich** und gegebenenfalls einen **Notenschutz** im Unterricht ermöglichen. Dabei variieren die Vorgaben von Bundesland zu Bundesland. Die Kultusministerkonferenz (KMK) sah das mittlerweile klinisch abgrenzbare Störungsbild einer Legasthenie nicht gesondert und sprach

daher von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben und sah folglich deren Diagnostik im Feld der Schule und nicht durch klinisch-psychologisch geschultes Fachpersonal. Lediglich Bayern sieht für die Diagnostik Fachgutachten aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder vom Schulpsychologen vor. Laut KMK sollte die individuelle Unterstützung, der Nachteilsausgleich und der Notenschutz nach dem 10. Schulbesuchsjahr grundsätzlich enden. In den letzten Jahren wurden einige Schulordnungen der einzelnen Bundesländer aber hinsichtlich der LRS und ihrer Kompensation aktualisiert und erweitert. Mireau sieht aber allenfalls in der bayerischen und hessischen Regelung die Ansprüche der Schülerinnen und Schüler mit einer LRS genügend berücksichtigt, da diese durchgehend für alle Schularten einen Nachteilsausgleich und Notenschutz vorsehen (vgl. Mierau 2011, S. 33f). Ist auch die seelische Entwicklung der Betroffenen beeinträchtigt und droht daraus die Entstehung weiterer Beeinträchtigungen so greift hier §35a SGB Vlll der Kinder und Jugendhilfe und gewährt auch die finanzielle Übernahme von Maßnahmen, die der Eingliederungshilfe dienen.
Im November 2023 wurde die LRS vom Verfassungsgericht als Behinderung bestätigt. Dieser Schritt wird sich bundesweit auf die Regelungen im Umgang mit Nachteilsausgleich und Notenschutz, insbesondere auch bei Prüfungen, auswirken. Es bestätigt die Annahme, dass Betroffene

> …nicht in ihren fachlichen Kompetenzen eingeschränkt, sondern nur in den technischen Fertigkeiten des Rechtschreibens oder des Lesens, die im Zeitalter der Digitalisierung in Schule, Ausbildung, Studium und Berufsleben sehr gut ausgeglichen werden können (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.: Pressemitteilung vom 22.11.2023).

Im folgenden Verlauf wird auf die Regelungen von Bayern eingegangen, welche in der Bayerischen Schulordnung vom 1. Juli 2016 festgehalten sind (BaySchO) und bei Bedarf aktualisiert werden. In Teil 4 Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz regeln die Paragraphen 31 – 36 die Umsetzung in der Schule.

> § 31 Grundsatz:
> Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz dienen dazu, die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in ihrer schulischen Entwicklung zu fördern, und sollen diese darin unterstützen, allgemeinbildende und berufsbildende Abschlüsse zu erreichen. Die konkreten Maßnahmen im Einzelfall richten sich nach der Eigenart und Schwere der jeweiligen Beeinträchtigung (Bayerische Schulordnung 2016, §31).

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildung in München (ISB) hat für das Bayerische Kultusministerium eine Handreichung zur Individuellen Förderung, Nachteilsausgleich und Notenschutz herausgegeben, in welcher klar geregelt ist, wer, wann und wie von diesen unterstützenden Maßnahmen profitieren kann. Im Anhang dieser Handreichung finden sich auch Musteranträge zur offiziellen Beantragung. Hier wird, neben anderen Beeinträchtigungen, explizit auf die Lese-Rechtschreib-Störung eingegangen. In den folgenden Kapiteln werden die rechtlich vorgegebenen Maßnahmen dargestellt.

4.2.1. Die Individuelle Unterstützung

Hier sind in §32 der Bayerischen Schulordnung verschiedene didaktisch-methodische und schulorganisatorische Maßnahmen vorgesehen sowie die Verwendung unterstützender technischer Hilfsmittel. Dabei muss die inhaltliche Leistungsfeststellung unberührt bleiben, die Hilfen sind der Leistungserhebung aber dienlich. Sie werden „*altersgemäß und schulartangemessen eingesetzt*“ (ISB 2019, S. 46). So achtet die Lehrkraft auf eine angemessene Schriftgröße, Schriftart, Zeilenabstände, Silbengliederungen, zusätzliches Anschauungsmaterial, Differenzierung in der Menge der Aufgaben, Nutzung von Hilfsmitteln (PC, Diktiergeräte, spezielle Stifte usw.) individuellen Erläuterungen und Vermittlung angepasster Lernstrategien und Strukturierungshilfen. Auch stehen die Lehrkräfte den Eltern und Schülerinnen und Schülern bezüglich der häuslichen Fördermöglichkeiten beratend zur Seite (vgl. ebd. S. 47). Die individuelle Unterstützung liegt im Ermessen der Lehrkraft und wird von ihr umgesetzt. Es braucht keinen offiziellen Antrag oder eine vorliegende, von Fachpersonal durchgeführte, Diagnostik.

4.2.2. Der Nachteilsausgleich

Der Nachteilsausgleich ist für Bayern im § 33 der BaySchO geregelt und bezieht sich lediglich auf die Leistungsfeststellung. Da Lernende mit einer LRS für das Lesen und

Produzieren von Texten mehr Zeit benötigen, wird eine Verlängerung der Bearbeitungszeit bis zu max. 25% in seltenen Fällen bis zu 50%, gewährleistet. Dabei wird beim Ermitteln der Zeitverlängerung das Fach (Deutsch, Fremdsprachen, Sachkunde, Mathematik, …) und die Schwere der Beeinträchtigung berücksichtigt. In den unteren Klassen umfasst der Nachteilsausgleich z.B. auch das Vorlesen der Aufgabenstellung bzw. Vorlesen der zu bearbeitenden Texte, falls der Sachinhalt und nicht die Lesekompetenz abgefragt wird. Unabhängig von diesen Nachteilsausgleichen muss der Fokus immer auf dem Erwerb genügender Lesekompetenzen gerichtet werden, so dass die Betroffenen schulische und außerschulische Anforderungen angemessen bewältigen können. Außerdem gehört in weiterführenden Schulen (Gymnasium, Realschule, Mittelschule) ab Klassenstufe 7 das Lesen und Erschließen eines Textes zum essentiellen Unterrichtsinhalt. Daher entspricht hier ein Vorlesen der Aufgaben nicht mehr dem Nachteilsausgleich. Weitere Maßnahmen wären aber das Vorlegen von Aufgaben in Abschnitten oder mit größerer Schrift und weiterem Zeilenabstand als Strukturierungshilfe. Außerdem können schriftliche und mündliche Aufgaben in der Benotung anders gewichtet werden, so dass eine individuelle Leistungserhebung möglich wird.
Der Nachteilsausgleich findet sich nicht als Bemerkung im Zeugnis wieder. (vgl. ebd. S. 47 f). Er wird von der Schulleitung auf Antrag, bei vorliegender Diagnostik bzw. schulpsychologischer Stellungnahme, veranlasst und kann mittels Antrag der Betroffenen auch wieder aufgehoben werden. Der Nachteilsausgleich darf bei einer offensichtlichen Beeinträchtigung auch ohne vorangegangene Diagnostik gewährt werden (vgl. Bayerische Schulordnung 2016, §35; § 36).

4.2.3. Der Notenschutz

Der Notenschutz ist in § 34 der BayScho verankert und bezieht sich konkret auf die Lese- und Rechtschreibleistungen:

> (6) Bei Lesestörung ist es zulässig, in den Fächern Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und in Fremdsprachen auf die Bewertung des Vorlesens zu verzichten.
> (7) Bei Rechtschreibstörung ist es zulässig,

1. auf die Bewertung der Rechtschreibleistung zu verzichten und
2. in den Fremdsprachen mit Ausnahme der Abschlussprüfungen abweichend von den Schulordnungen mündliche Leistungen stärker zu gewichten (Bayerische Schulordnung 2016, §34).

Zeichensetzung und Grammatik fließen in jedem Fall in die Benotung mit ein, da sie nicht in den Bereich der Rechtschreibung fallen. Zu erwähnen ist an dieser Stelle auch, dass der Notenschutz im Gegensatz zum Nachteilsausgleich, im Zeugnis entsprechend vermerkt wird.

Eine Beantragung zum Notenschutz findet durch die Eltern, bzw. volljährigen Schülerinnen und Schüler schriftlich bei der Schulleitung statt. Dabei muss eine bestätigte LRS durch eine umfassende Diagnostik vorliegen. Es liegt nun im Ermessen der Schulleitung, welche Maßnahmen in welchem Umfang gewährt werden. Beim Übertritt in eine andere Schulart werden die Maßnahmen erneut überprüft und an die Anforderungen der Schulart angepasst (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019, S. 49f). Ebenfalls kann durch Beantragung der Betroffenen oder Erziehungsberechtigten der Notenschutz wieder aufgehoben werden (vgl. Bayerische Schulordnung 2016, §35).

5. Fördermöglichkeiten

In der heutigen Zeit, in welcher die LRS-Forschung immer weiter spezialisiert wird, gibt es eine Vielzahl an Förderansätzen und therapeutischen Förderprogrammen, die verschiedenste Bereiche ansprechen und sich ganz unterschiedlicher Methoden bedienen und damit betroffenen Menschen Hilfe und Unterstützung bieten sollen. Doch wie soll man als Lehrkraft, Eltern oder Betroffener selbst wissen, welcher Ansatz nun der erfolgversprechendste ist? Im Folgenden sollen einige der gängigen konventionellen, therapeutischen, alternativen und auch in Bezug zum waldorfpädagogischen Menschenbild stehenden, Fördermöglichkeiten kurz skizziert werden und ein kurzer Überblick über informationsrelevante Quellen gegeben werden. Wichtig wäre, dass die Ansätze möglichst in das Lernkonzept der Kinder und Betroffenen integriert werden und auf verschiedenen Ebenen ansetzen und dadurch die seelische Verfassung der Kinder ebenso

stärken wie die Lese- und Rechtschreibkompetenzen selbst. Es gilt in unserer Zeit sicherzustellen, dass die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens weiterhin allen Menschen vermittelt werden und zur Verfügung stehen, auch wenn durch Vorlesefunktionen, Tutorials und das breite Angebot an Podcasts die Aneignung von Informationen sehr wohl auch ohne Lesekompetenzen erfolgsversprechend zu sein scheint. Diese wichtigen digitalen Fortschritte müssen als technische Hilfsmittel natürlich ihren Einsatz finden, dürfen den Erwerb von Lese- und Rechtschreibkompetenzen aber nicht ersetzen!

5.1. Gezielte und bewährte LRS - Förderprogramme

In der gängigen Fachliteratur über LRS lassen sich immer wieder Studien finden, die belegen, dass zur Verbesserung der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten ausschließlich Förderprogramme erfolgsversprechend sind, welche unmittelbar an den Lese- und Rechtschreibkompetenzen ansetzen und diese gezielt und systematisch aufbauen. Dabei geht es um die Vermittlung von phonologischem Bewusstsein, Lesefertigkeiten bezüglich des alphabetischen Lesens, Leseflüssigkeit, Leseverstehen und im Schreiben um orthographisches Wissen, welches durch Anwendung von Regelwissen oder Lösungsalgorithmen umgesetzt werden kann. Sogenannte Trainings zur visuellen oder akustischen Wahrnehmung, sowie neuronale Nachreifungen zum Abbau persistierender frühkindlicher Reflexe wie dem ATNR oder auch alternative begleitende Methoden wie Osteopathie, Kinesiologie, Akkupunktur usw. zeigen laut wissenschaftlichen Studien keine Erfolge, die unmittelbar mit dem Lesen und Rechtschreiben in Verbindung stehen (vgl. auch Scheerer-Neumann 2023, S.72; AWMF- Portal der wissenschaftlichen Medizin 2015, S. 36 ff). Natürlich können diese alternativen Trainingsmethoden ohne eine begleitende, systematisch aufgebaute und gezielte Lese-Rechtschreibförderung nicht erfolgsgekrönt sein. Aber dennoch kann festgehalten werden, dass die Behebung von bestimmten Begleitumständen, wie von Seh- oder Hörstörungen, sowie von neuronalen und motorischen Beeinträchtigungen, essentielle Hindernisse und Stolpersteine zum Lese-Rechtschreiberwerb beseitigen und somit in Zusammenhang mit gezieltem Lese-

Rechtschreibtraining zu höheren Erfolgschancen beitragen können. Aus diesem Grund sind sie meines Erachtens nicht zu vernachlässigen und sollen hier als ergänzende Förderangebote mit aufgeführt werden.

Die Bezeichnung „Lerntherapeut“ ist nicht geschützt, deswegen sollte genau nachgefragt werden, nach welchen Methoden die Lernförderung angeboten wird. Die hier genannten Programme beziehen sich auf eine explizierte Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten durch externe Lerntherapeuten oder durch Einzel- und Kleingruppenunterricht durch eine Förderlehrkraft direkt an der Schule. In der Literatur finden sich verschiedene Angaben zur Dauer des Förderangebotes. Sie reichen von mindestens 20 Wochen durch ausgebildetes Fachpersonal (vgl. Galuschka/Schulte-Körne 2019, S. 43) bis hin zu einem *„Zeitraum von mindestens ein bis zwei Jahren“* (von Suchodoletz, 2006, S. 283). Didaktische Methoden und Maßnahmen, die die Lehrkraft im Unterrichtsalltag mit einbringen kann, werden in Kapitel 6 aufgezeigt. Selbstverständlich ist es von Vorteil, wenn die Lehrkraft ein breites Wissen über die systematische Methodik verschiedener Förderprogramme hat und verschiedene Elemente in den Unterrichtsalltag miteinfließen lassen kann. Vorangestellt werden dem Überblick über verschiedene erprobte Förderprogramme allgemeine Prinzipien zur LRS-Förderung nach Galuschka und Schulte-Körne.

5.1.1. Prinzipien der LRS-Förderung

- vom Leichten zum Schweren
- Der Förderbeginn sollte auf einem Leistungsniveau stattfinden, auf dem das Kind auf jeden Fall die Aufgaben bewältigt…
- Systematischer und gut dokumentierter Aufbau der Förderung...
- Vermeidung von sich widersprechenden Lerninhalten in der Anfangslernphase
- Keine Wissensvermittlung von z.B. Lese- und Rechtschreibregeln ohne Anleitung und Übungen zur praktischen Umsetzung
- Hohe Übungsintensität in den jeweiligen Lernbereichen
- Integration von Lernstrategien in der Lernförderung
- Überforderung vermeiden! (Galuschka, Schulte-Körne 2019, S. 43)

Betrachtet man oben genannte Prinzipien, so wird schnell klar, dass von der Lehr- oder Förderlehrkraft bzw. dem Therapeuten sehr viel Feingefühl und eine wache Beobachtungsgabe erwartet wird. Als oberstes Prinzip kann noch hinzugefügt werden: Ich hole das Kind da ab, wo es steht!

Die Trainingsprogramme können mit Einzelpersonen, aber auch in Kleingruppen erfolgen und berücksichtigen die oben genannten Prinzipien. Inhaltlich und in ihrem systematischen Aufbau orientieren sie sich an den Entwicklungsstufen des normalen Schriftspracherwerbs. Sollte die Schule über keine eigene Förderlehrkraft oder ein Kontaktnetzwerk verfügen, erhalten Lehrkräfte bei den zuständigen schulpsychologischen Beratungszentren Informationen über entsprechend zertifizierte Lerntherapeuten. Auch auf der Homepage des BVL finden sich Kontaktadressen (https://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie/therapieansaetze.html). In der Praxis sieht es im Moment leider so aus, dass der Bedarf nach Förderung so groß ist, so dass es sehr lange Wartezeiten zu überbrücken gilt.

5.1.2. Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung

Mit der lautgetreuen Lese- und Rechtschreibförderung nach Carola Reuter-Liehr liegt ein umfassendes Fördertraining basierend auf einer lautorientierten/phonemischen Herangehensweise vor, welches in der Praxis bereits viele Erfolge verzeichnen darf. Es ist in sechs Phonemstufen untergliedert und beginnt mit Wörtern ohne Konsonantenhäufungen in den Silben (Sa-la-mi). Im nächsten Schritt wird auf Wörter mit Konsonantenhäufungen eingegangen (Trom-pe-te) und schließlich wird auf schwierigere, mehrsilbige Wörter mit z.B. -ie und -ß eingegangen (Bie-nen-kör-be, Sta-ßen-la-ter-ne). Die Silbensegmentierung und auch das rhythmische Silbenschwingen stellen in diesem Trainingsansatz eine zentrale Strategie dar (vgl. Reuter-Liehr 2014, S. 149). Anschließend geht das Training in die orthographische/morphemische Strategie über, das heißt, es werden nun die Schreibweisen, die nicht auf lautgetreuen Gesetzen basieren,

behandelt. Hier kommt das orthografische Regelwissen zum Einsatz (vgl. Reuter-Liehr 2014, S. 164f).
Eingesetzt wird die lautgetreue Lese- und Rechtschreibförderung im therapeutischen Kontext in Kleingruppen und Einzeltherapiesituationen. Aber auch im Unterrichtsalltag kann der Lese- und Rechtschreibunterricht nach dem Ansatz der lautgetreuen, silbenorientierten Methode erfolgen.

5.1.3. Marburger Rechtschreibtraining

Das Marburger Rechtschreibtraining wurde von Gerd Schulte-Körne und Frank Mathewig in der ersten Auflage vor 22 Jahren herausgebracht und dabei stetig bis zur heutigen Auflage (2023), den Forschungsergebnissen entsprechend, weiterentwickelt. Es behandelt alle wichtigen orthografischen Bereiche und findet seinen Einsatz im Grundschulbereich, kann aber auch in den ersten Sekundarstufen eingesetzt werden. Dabei werden zu allen Regeln Algorithmen formuliert, die als Lösungsstrategien in der praktischen Anwendung dienen. Zu jedem Algorithmus gibt es gezielte Übungsaufgaben um diesen zu festigen. Das Training findet in kleinen Fördergruppen oder auch in Einzelförderung statt (vgl. Scheerer-Neumann 2023, S.133f). Auch Eltern können damit zu Hause üben.

5.1.4. Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau

Bei diesem gezielten Training zur Lese- und Rechtschreibförderung geht es darum, erst die Lesekompetenzen zu stärken, denn die fehlende Lesekompetenz wird als verantwortlich gesehen für die späteren Schwierigkeiten im Rechtschreiben in Klasse 3 und 4. Es ist ein Training, welches sowohl die Lesekompetenzen trainiert als auch auf Rechtschreibförderung abzielt (vgl. von Suchodoletz 2006, S. 283).

5.1.5. Weitere LRS-Trainingsprogramme

Im Folgenden werden noch weitere Förderprogramme aufgezählt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, die ihren Einsatz zur Lese-Rechtschreibförderung in Fördergruppen und auch im Unterricht bewährt haben:

- FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule: Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule von Bettina Rinderle und Andere
- LRS-Training mit Gustav Giraffe: Systematischer Rechtschreibaufbau für die Therapie und LRS-Fördergruppen von Annette Mangstl
- Basiskonzept Rechtschreibung von Günther Thomé
- Konzept zur schulischen und häuslichen Lese-Rechtschreibförderung Klasse 1 bis in die Sekundarstufe von Gero Tacke

5.1.6. Computerbasierte Trainingsprogramme

In der heutigen Zeit gibt es auch ein breites Angebot an digitalen Lernprogrammen, die der LRS-Förderung dienlich sind. Gerade die Arbeit am Bildschirm motiviert Kinder oft und lässt eine gezielte Fehleranalyse und damit Anpassung der Übungsaufgaben zu. Dennoch sollten sie als wertvolle Ergänzung zum Üben gesehen werden, denn sie ersetzen keine Lehr- oder therapeutische Förderkraft. Auch gilt es die Eignung eines Programms wirklich zu prüfen (Suchodoletz 2006, S. 285).
Im Folgenden wird kurz auf zwei gängige, in der LRS-Therapie geprüfte Programme eingegangen.

Lautarium

Lautarium findet seinen Einsatz im Grundschulbereich und trainiert die phonologische Informationsverarbeitung und geht durch systematische Übungen auf die Vermittlung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen ein (lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung). Durch das phonologische Training (Lautwahrnehmung und -verarbeitung) sollen auch Verbesserungen im schriftlichen Bereich erzielt werden. Mit Lautarium sollte 5x

wöchentlich ca. 20-30 Minuten trainiert werden. Das Programm ist mit einem Belohnungssystem versehen, indem für die Einrichtung eines virtuellen Aquariums Fische, Pflanzen und andere Objekte verdient werden können. Die Schwierigkeitsstufe wird an den individuellen Leistungsstand vom Programm adaptiert und ermöglicht so eine weitgehend selbständige Handhabung durch die Kinder, sodass es zur Durchführung keine LRS-geschulten Fachleute braucht (vgl. Klatte u. Andere 2014, S. 130f). Dies macht das Programm vor allem für Kinder reizvoll, deren Eltern durch z.B. Migrationshintergrund die LRS-Förderung nur schwer selbst begleiten können. Da an Waldorfschulen in der Regel der Einsatz digitaler Medien erst ab den Klassenstufen 7 und 8 eingeführt und aus menschenkundlicher Sicht begründet und befürwortet wird, wäre der Einsatz von Lautarium nur im Einzelfall eventuell aus oben genanntem Grund in Erwägung zu ziehen und in erster Linie auf analoge Lernprogramme zurückzugreifen.

Morpheus

Das Programm MORPHEUS baut eigentlich auf Lautarium auf und behandelt nun die orthografische/morphematische Struktur der Rechtschreibung, also weg von der hauptsächlich lautgetreuen Förderung nun zum regelgeleiteten Rechtschreiben, welches z.B. Wörter von Wortstämmen (Bsp. fahren → alle Wörter dieses Wortstammes bedienen sich dem Dehnungs-h: Fahrrad, Fahrgast, Fahrstil usw.) herleitet bzw. mit Wortbausteinen, also Morphemen, arbeitet (Wortstämme, Vorsilben, Nachsilben usw.). Inhaltlich wird mit dem geforderten Grundwortschatz der Primarstufe gearbeitet, auf welchen die Inhalte in der Sekundarstufe aufbauen. MORPHEUS wird durch ein analoges Übungsbuch begleitet, in welchem auch graphomotorische Trainingseinheiten enthalten sind (vgl. Fink; Kargl; Purgstaller 2014, S. 167f).

5.2. Alternative, die Wahrnehmungsprozesse betreffende Maßnahmen

Begleitend zu den Fördermöglichkeiten, welche direkt an den Lese-Rechtschreibkompetenzen ansetzen, gibt es noch eine ganze Reihe alternativer Fördermöglichkeiten, die ein möglichst stolperfreies Erlernen der Rechtschreibung unterstützen. Hierbei wird die

Entwicklung der Kinder in ihrer Anamnese betrachtet und geschaut, wo es eventuell noch Notwendigkeiten einer Nachreifung geben kann. Gerade Audrey McAllen hat sich hier für die Kinder stark gemacht und die „Extrastunde“ entwickelt. Aber auch Verfahren zur neuronalen Nachreife durch Reflexintegration, sowie Seh- oder Hörtrainings und auch logopädische Förderung werden immer notwendiger.

5.2.1. Die Extrastunde

Die Extrastunde von Audrey McAllen, einer Waldorflehrerin aus England, die in den 50er/60er Jahren bereits mit Kindern gearbeitet hat, welche Schwierigkeiten beim Erlernen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten hatten, hat den Förderunterricht an Waldorfschulen bis heute maßgeblich mitgeprägt. Nach McAllen ergreifen die Kinder im ersten Jahrsiebt ihren Körper bezüglich Raumorientierung, Körpergeografie, Bewegungskoordination, Dominanz und der visuellen Wahrnehmung (vgl. MC Allen 2020, S. 30). Haben die Kinder in gesunder Entwicklung ihren Körper auf diese Weise ergriffen, stehen der Lehrkraft die daraus resultierenden Kompetenzen zur Arbeit und für erfolgreiches Lernen zur Verfügung. Sind diese Fähigkeiten in ihrer Entwicklung durch äußere oder innere Umstände beeinträchtigt worden, so können sie ein gesundes Lernen verhindern. Durch gezielte Übungen werden Prozesse der Nachreifung angeregt, die sich dann auf ein besseres Lernen, zum Beispiel in Bezug auf den Lese-Rechtschreibprozess, auswirken können. Nach einer ersten diagnostischen Extrastunde mit vielen aufschlussreichen Beobachtungen folgen weitere Förderstunden mit gezielten Übungen zu folgenden Bereichen:

- Entwicklung der Körpergeografie
- Übungen zur räumlichen Orientierung
- Übungen zur Integration frühkindlicher Bewegungsmuster (Reflexintegration)
- Förderung des Lebens-, Gleichgewichts-, Eigenbewegungs- und Tastsinns
- Übungen zur Augenbewegung und Auge-Hand-Koordination
- Rhythmische Übungen zur Harmonisierung der Körperwahrnehmung
- Übungen zur Festigung der Dominanz
- Zeichnen- und Malübungen

(Detaillierte Beschreibungen zum Aufbau der Extrastunde und zur Ausführung der Übungen finden sich in: McAllen (2020): Die Extrastunde. Stuttgart: Freies Geistesleben und in: Eikenboom, Joep (2022): Grundlagen der Extrastunde. Stuttgart: Freies Geistesleben)

In Kapitel 5.3. finden sich Infos für Fortbildungsangebote zur Extrastunde. Denn einzelne Elemente können auch immer wieder in den Unterrichtsvormittag für die ganze Klasse eingebaut werden.

5.2.2. Die neuronale Nachreifung durch Reflexintegration

Betrachtet man den Markt mit seinen Förderangeboten so fällt auf, dass es immer mehr therapeutische Angebote gibt, die den Kindern helfen sollen, noch vorhandene, die Bewegungsmuster intervenierende, frühkindliche Reflexe durch neuronale Nachreifung zu integrieren. Auch in der Extrastunde schlagen sich Übungen dazu nieder.
Für den schulischen Kontext ist eine Integration des ATNR (atonischer Nackenreflex) von Bedeutung, da seine Persistenz den Lese-Rechtschreiberwerb negativ beeinflussen kann. Im waldorfpädagogischen Kontext wird vom Lievegoed-Institut in Hamburg das Embodiment-Concept angeboten (s. auch Bernard Lievegoed Institut: https://www.bli-hamburg.de/angebot/das-embodiment-concept). Auch das RIT-Reflexintegrationstraining entwickelt vom Sieber & Paasch-Institut in München bietet eine gezielte Methode an, welche durch die Integration frühkindlicher Reflexmuster Lernen erleichtert (s. auch Paasch&Sieber: https://rit-reflexintegration.de). Hierbei werden die Reflexe in der Reihenfolge betrachtet und abgebaut, wie es in der Entwicklung vorgesehen ist.

5.2.3. Das Sehtraining

Da das Lesen und Schreiben sehr eng mit dem Sehen in Verbindung steht, ist es selbstverständlich auch vonnöten, die Sehfähigkeit zu untersuchen. Während die Weit- und

Kurzsichtigkeit mit einer Brille korrigiert werden kann, sieht es beim Schielen oder der Winkelfehlsichtigkeit anders aus. Hier liegt das Problem in der Bewegungsmuskulatur der Augen. Dies kann durch spezielle Trainingsübungen abgebaut bzw. verbessert werden. Eine solche Diagnostik wird z.B. von Optometristen durchgeführt. Auch können sogenannte Prismenbrillen übergangsweise zu Leseerleichterungen führen (vgl. Vogel 2020, S. 144f).

5.2.4. Die Davis-Methode aus den USA

Ronald D. Davis war selbst Legastheniker und Maschinenbauingenieur. Seine Methode beruht auf der Tatsache, dass legasthene Menschen ihre besondere Stärke im bildhaften Denken haben. Aus diesem Grund kommt es beim Leseprozess, vor allem bei den sogenannten Funktions- und Füllwörtern, zu einer Desorientierung, da es hierzu keine vorstellbaren Bilder gibt. Bei diesem Therapieansatz lernt das Kind durch Fokussierungstechniken einen optimalen Orientierungspunkt zu finden, der einer Desorientierung entgegenwirkt. Dieser liegt schräg oben hinterhalb des eigenen Kopfes. Des Weiteren werden zum Erlernen von Wörtern diese plastisch durch Knete dargestellt. Das Einzigartige an diesem Konzept ist, dass die Lese-Rechtschreibschwäche mit einem Talent gekoppelt wird, nämlich einer außergewöhnlichen bildlichen und kreativen Vorstellungskraft, die zu genialen Denkleistungen fähig ist (vgl. Suchodoletz 2006, S. 244 ff).

5.2.5. Weitere alternative Maßnahmen:

Natürlich gibt es noch einen ganzen Katalog von weiteren Maßnahmen, die den Lese-Rechtschreiblernprozess positiv unterstützen können. Hier eine beispielhafte Aufzählung:

- Training auditiver Grundfunktionen (Klangtherapie, Hochtontraining, Richtungshören, Training der auditiven Wahrnehmung)
- Bewegungstraining im Sinne der Psychomotorik (Koordinative Fähigkeiten)
- Sensorische Integration noch Ayres

- Cranio-Sacral-Therapie
- Neurolinguistisches Programmieren
- Psychotherapeutische Ansätze
- Medikamentöse Ansätze (Homöopathie, Bachblütentherapie)
  (vgl. Suchodoletz 2006, S. 167ff)

5.3. Fortbildungsangebote für Waldorf-Lehrkräfte und Schulen

Das Institut „stolz lernen“, geführt von Uta Stolz, bietet konkret Fortbildungen für Klassen- und Förderlehrkräfte zum Thema Lernunterstützung in verschiedenen Bereichen an, darunter natürlich auch die LRS. Dabei steht das ganzheitliche waldorfpädagogische Menschenbild im Vordergrund und es finden viele konkrete Elemente aus der Extrastunde von Audrey McAllen Anwendung. „stolz lernen“ bietet auch Beratung und Begleitung für die Entwicklung eines tragfähigen Schulförderkonzeptes an. Detaillierte Informationen bei Interesse finden sich unter: https://utastolz.de

Auch das „Institut für individuelle Lernbegleitung“ in Freiburg, geleitet durch Brigitte von Schwarzenfeld, bietet Fortbildungsangebote für Lehrkräfte nach waldorfpädagogischen Grundlagen und der Extrastunde von Audrey McAllen an. Auch hier finden sich detaillierte Infos unter: https://lernberatung-individuell.de

In Hamburg bietet das Bernard Lievegoed Institut Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema Lese-Rechtschreib-Förderung an. Informationen finden sich unter: https://www.bli-hamburg.de

In Tübingen werden im Rahmen der ExtraKurse ebenso immer wieder Fortbildungen für Förderlehrkräfte und Interessierte angeboten. Infos auch hier unter: https://extrakurse.de

6. Handreichungen für Lehrkräfte im Unterrichtsalltag

Der zentrale Förderort für Kinder mit LRS ist die Schule in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Denn bei außerschulischen, vom Jugendamt finanzierten therapeutischen Maßnahmen, geht es in erster Linie um *„die Vermeidung einer seelischen Behinderung des Kindes, also erst sekundär um den Gewinn der Fähigkeiten des Lesens und Schreibens“* (Jänchen 2008, S.1185). So sollte das Ziel der Eltern und Lehrkräfte sein, es gar nicht erst bis zur seelischen Belastung des Kindes kommen zu lassen. Dies setzt allerdings das richtige Wissen im Umgang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten voraus. Im schulischen Kontext sollten Lehrkräfte daher, unabhängig von der Ursache, den Kindern mit bestmöglicher Förderung gerecht werden, sie in ihren Werten achten und schätzen und dafür sorgen, dass sie trotz ihrer vielleicht lebensbegleitenden Einschränkung im Bereich des Lesens und/oder Schreibens selbstsicher an den schulischen Lernangeboten teilhaben können. Hierfür gibt es eine Reihe an didaktischen Mitteln und Methoden, welche auf Grundlage des vorangestellten theoretischen Wissens über LRS im Unterrichtsalltag eingesetzt werden können. Auch weist der Lehrplan der Waldorfschule aufgrund seines entwicklungsorientierten Aufbaus bereits viele Inhalte auf, welche auf ganz selbstverständliche Weise den Erwerb von Lese- und Rechtschreibkompetenzen positiv unterstützen. Diese gilt es aufzugreifen und in Kombination mit einem systematisch aufgebauten Sprachlehre- und Rechtschreibunterricht anzuwenden. Jedes Schulkind, welches in die 1. Klasse kommt, fiebert insgeheim erwartungsvoll darauf hin endlich Lesen und Schreiben zu lernen. Nicht selten folgt nach den ersten Schulwochen die Enttäuschung darüber, dass es nicht so schnell geht wie erwartet. Stoßen die Kinder dann auf erste Hindernisse und fällt es ihnen schwer, einen Zugang zu den Buchstaben und dem Lesen herzustellen, so kann sich Frust breit machen. Es kann festgehalten werden, dass sich bei Schuleintritt eigentlich kein Kind aktiv dem Schreib- und Leselernprozess verweigert, deswegen müssen auftretende Probleme unbedingt ernst genommen werden und die Kinder in kleinen Fortschritten bestärkt werden.

6.1. Präventiv wirkende Handlungsmöglichkeiten im Anfangsunterricht

In der Waldorfschule ist der Schriftspracherwerb in ein großes unterrichtsübergreifendes pädagogisches Konzept eingebunden, welches nicht nur das Denken fördert, sondern auch die seelische Verbindung mit dem Unterrichtsstoff, durch die vom Bild ausgehende Herangehensweise, herstellt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Tatsache, dass die Kinder ein größeres Zeitfenster für den Lese- und Rechtschreiberwerb haben. Es müssen nicht bereits in der 1. Klasse alle Kinder sinnentnehmend lesen. Viele Schülerinnen und Schüler sind noch stark mit den sozialen Prozessen innerhalb der Klassengemeinschaft beschäftigt, so dass das Augenmerk nicht explizit auf den Schriftspracherwerb liegt. Dafür finden sie später den richtigen Zeitpunkt. Sicherlich muss festgehalten werden, dass vermutlich tatsächlich Kinder darunter sind, die an einer erb- bzw. sozialemotional bedingten LRS leiden, diese gilt es durch gute Beobachtung im Blick zu behalten (siehe Kapitel 6.2.) und spätestens in der 3. Klasse, wenn der erste Sprachlehreunterricht und ein intensiver systematischer Aufbau von Rechtschreibregeln erfolgt, gezielt zu fördern und zu unterstützen. In den folgenden Kapiteln geht es nicht darum, spezielle LRS-Trainingseinheiten in den Unterricht einzubauen, sondern darum, verschiedene didaktisch-methodische Strategien im Unterrichtsalltag anzuwenden, welche Kindern mit einer (drohenden) LRS gerecht werden und diese möglichst gut im Unterrichtsalltag mitnehmen. Dies ersetzt keine Diagnostik oder ein spezifisches LRS-Training, welches außerschulisch bzw. in einer kleinen Fördergruppe in der Schule parallel erfolgen sollte!

6.1.1. Handlungsfelder und Unterrichtsinhalte im Waldorflehrplan

Im Lehrplan der Waldorfschulen, herausgegeben und immer wieder aktualisiert von Tobias Richter, finden sich viele Hinweise zu einer gezielten Sprach- und Sprecherziehung wie sie Rudolf Steiner angeregt hat. So wird sie sogar zum Leitmotiv eines guten Unterrichts. Begleitet werden diese rhythmischen Sprachübungen, die ganz nebenbei die phonologische Bewusstheit fördern, welche Grundvoraussetzung für einen

gelingenden Schriftspracherwerb ist, von Bewegungen und Gesten, die der Raumwahrnehmung und dem Erfassen der eigenen Körpergeografie dienlich sind. Mit Reimen und Sprüchen soll eine deutliche und differenzierte Aussprache und ein Sprachbewusstsein angelegt werden (vgl. Richter 2019, S. 248). Die Pflege des Rhythmusempfindens durch die vielfältigen Sprachspiele und Übungen stellen ebenso einen positiven Effekt auf einen gelingenden Schriftspracherwerb und später kreativen Umgang mit Sprache dar. So wirkt sich der ganzheitliche Ansatz der Waldorfpädagogik an sich schon fördernd auf Kinder mit LRS aus, wenn er in richtiger Weise durchdrungen, ergriffen und methodisch-didaktisch gut aufbereitet wird.

Während den Vokalen seelische Qualitäten zugesprochen werden (vgl. Steiner 2010, S. 22), lassen sich die Konsonanten aus Bildern herausarbeiten, so wie es sich aus den Kulturepochen heraus entwickelt hat (Bsp. Ägypten). Dies sorgt für eine innere Anbindung der Kinder, nicht nur der Intellekt durch das abstrakte Erfassen eines Zeichens ist gefragt. Das Zeichen lässt sich mit einem Bild verbinden, auf welches die Kinder immer wieder zurückgreifen können.

Im Waldorflehrplan bezieht sich der Inhalt des **ersten Schuljahres** auf das Erlernen der Schriftzeichen (Erkennen, Schreiben, Hören) was dann aus der Sache heraus den Leseprozess anregt. Denn es muss erst etwas geschrieben werden, bevor es gelesen werden kann. Je nach Kompetenzen der Klasse können am Ende des ersten Schuljahres oder auch gleich zu Beginn des zweiten Schuljahres die Kleinbuchstaben erlernt werden. Auch ein didaktisch gut aufgebauter Buchstabenlehrgang, der Groß- und Kleindruckbuchstaben gleichzeitig einführt, hat seine Berechtigung. In der aktuellen Entwicklung machen sich sogar Ansätze breit, die mit der Schreibschrifteinführung den Erstschreibe- und Leseunterricht beginnen. Ist dieser Ansatz gut und systematisch durchdacht und aufgebaut, sei auch diesem Weg nichts entgegenzusetzen. Wichtig ist und bleibt die seelische Anbindung durch das Bild und nicht ein rein kognitives Vorgehen!

Erst in der **zweiten Klasse** erhält die Lesekompetenz an den Waldorfschulen einen größeren Schwerpunkt und gegen Ende des Schuljahres sollte es allen Kindern möglich sein auf alphabetisierende Lesestrategien zurückzugreifen. Natürlich beherrschen einige bereits das sinnentnehmende, inhaltserfassende Erlesen von kleinen Texten. Auch das Verschriftlichen von lautgetreuen Wörtern und Sätzen sollte nun angelegt sein und erste

orthographische Regeln, die durch deutliches Sprechen hörbar sind, können eingeführt werden.

Der Grammatikunterricht beginnt in den Waldorfschulen erst in der **dritten Klasse**, wenn die Kinder nach der Entwicklungskrise des sogenannten Rubikons in ein Ichbewusstsein in Abgrenzung zu ihrem Umfeld eintreten und Sprache nun bewusst erfassen und durchdringen können (vgl. Richter 2019, S. 252). Dies ist etwas, was den Lehrplan stark von den Grundschulen abweichen lässt und nicht immer für alle Eltern leicht mitzutragen ist – machen sich doch Sorgen breit, die Kinder hätten bis dahin Defizite im Schriftspracherwerb.

Einen hohen Stellenwert nehmen immer noch Sprachübungen, genaues Lauschen am Beispiel von Lang- und Kurzvokalen und der Umgang mit Reimen ein. Rechtschreibübungen werden gezielt eingeführt und geübt, und das laute Vorlesen praktiziert (vgl. Richter 2019, S. 254). Erlebnisberichte können bereits verfasst und verschriftlicht werden. Hierbei steht der emotionale Wert und die Schreibfreude im Vordergrund und nicht die korrekte Rechtschreibung, die ja noch gar nicht hinreichend gelehrt wurde.

In der **vierten Klasse** wird durch das Rezitieren der Stabreime aus der Edda weiter das rhythmische Empfinden für Sprache betont. Auch werden nun Ganzschriften als Klassenlektüren wie die „Schildbürger“ oder „Till Eulenspiegel“ gelesen und nicht mehr nur auf in sich abgeschlossene Geschichten, Reime und Texte in Lesebüchern zurückgegriffen. Dies kann natürlich, dem Leseniveau der Klasse entsprechend, bereits in der zweiten Hälfte der 3. Klasse begonnen werden. Beim Verfassen von eigenen Texten, Berichten und Erlebnissen wird nun auch auf die Anwendung der bereits erlernten grammatikalischen Strukturen und der Umsetzung der eingeführten Rechtschreibregeln geachtet. Schwerpunkt der **vierten Klasse** sind die Zeiten und die Einführung der vier Fälle. Zum Grammatikunterricht finden sich gute Anregungen in den Werken von Erika Dühnfort, dabei können manche Beispiele an die heutigen Lebensumstände der Kinder angepasst und durch aktuelle Bilder ersetzt werden. Dies sollte ein grundsätzliches Unterrichtsprinzip sein, dass sich Beispiele an der konkreten Erfahrungswelt der Kinder orientieren. Man stelle sich einmal vor, die Kinder von heute sollten einen Intelligenztest der 60er Jahre durchführen. Woher wissen sie, dass das Ding mit einem Hörer, einem geringelten Kabel und einem Apparat mit Wählscheibe ein Telefon ist?

Im **fünften Schuljahr** finden sich im Waldorflehrplan hauptsächlich Hinweise zum Ausbau der grammatikalischen Strukturen: die Vertiefung der vier Fälle, eine erweiterte Satzlehre, die Einführung der direkten und indirekten Rede sowie des Aktivs und Passivs (vgl. Richter 2019, S. 258). Keine Erwähnung findet leider der weiterführende und intensivierende Rechtschreibunterricht, der in der fünften Klasse nicht zum Erliegen kommen darf und unbedingt weiter systematisch geübt und vertieft werden muss!

In der **sechsten Jahrgangsstufe** entwickeln die heranwachsenden Jugendlichen ein Empfinden für den Zusammenhang von Ursache und Wirkung, dabei sollten diese Themen immer noch im Bild angesprochen und herausgearbeitet werden. Nun wird neben der Verwendung des Konjunktives auch *„die Qualität der Schönheit in das sprachliche Erleben"* (Richter 2019, S. 260) gebracht. Das heißt, es wird Wert auf eine schöne, abwechslungsreiche Ausdrucksweise beim Verfassen von Texten gelegt. Natürlich muss auch in der sechsten Jahrgangsstufe weiterhin das Rechtschreiben im Fokus bleiben und darf nicht vernachlässigt werden. Bereits erworbenes Wissen muss immer wieder in Erinnerung gerufen und gesichert werden, so dass eine automatisierte Anwendung erfolgen kann.

Durch alle Jahrgangsstufen hindurch wird der Unterricht in der Muttersprache Deutsch von vielen rhythmischen Sprech- und Sprachübungen begleitet, die immer an die, nach Rudolf Steiner menschenkundlich begründeten Entwicklungen der Kinder angepasst sind. Diese Tatsache birgt ein bereits im Unterrichtsalltag immanentes Förderpotenzial für Kinder mit LRS. So erfahren die Schülerinnen und Schüler einen kreativen, die seelische Stimmung berührenden Zugang zur Sprache, der in der heutigen immer oberflächlicher und kognitiver werdenden Welt große Bedeutung hat. *„Das Kind muss nicht von Ohr zu Ohr, sondern von Seele zu Seele verstehen"* (Steiner 2010, S. 17).

Sehr gute Anregungen können Klassenlehrkräfte auch bei Martin Tittmanns Werk „Deutsche Sprachlehre der Volksschulzeit" finden. Auch hier sei zu erwähnen, dass die Beispiele an die Lebenswelt der heutigen Kinder angepasst werden sollten.

6.2. Auffällige Beobachtungen im Unterrichtsalltag

Die Klassenlehrkraft wird in ihrem Unterrichtsalltag in den verschiedensten Bereichen Beobachtungen und Wahrnehmungen an den Kindern anstellen. Dabei wird es nicht ausbleiben, dass bei manchen Kindern bestimmte Entwicklungen noch nicht zu beobachten sind und damit auch Auffälligkeiten wahrgenommen werden können. Hierzu braucht es ein gutes Grundwissen über die Entwicklungsschritte der Kinder und ebenso ein Wissen über Auffälligkeiten, um diese als solche wahrzunehmen und einzuordnen. Es ist daher auch ratsam, immer wieder die Förderlehrkraft der Schule (falls vorhanden) in den Hauptunterricht einzuladen und gemeinsam die Beobachtungen, unter Einbezug der individuellen Vorgeschichte der Kinder, zu erörtern. Ist es möglich, so empfiehlt sich im Laufe des ersten Schuljahres bei jedem Kind einen Hausbesuch zu machen, um dieses auch in seinem gewohnten Umfeld erleben zu dürfen. Ein ausführliches Elterngespräch über die Jahre von der Geburt bis zum Schuleintritt ist ebenfalls aufschlussreich. Dennoch werden die meisten Beobachtungen im Unterrichtsalltag gemacht. Dabei handelt es sich nicht nur um Wahrnehmungen, die das Schreiben und Lesen betreffen, sondern auch solche, die diese Kompetenzen beeinflussen können.
Im Anhang befindet sich ein Wahrnehmungsbogen, der für eine Übersicht der Beobachtungen eines jeden einzelnen Kindes angewendet werden kann und sich auf die geschilderten Bereiche der folgenden Kapitel bezieht (siehe Anhang 1).

6.2.1. Auffälligkeiten in der Bewegung und Motorik

Beobachtet die Lehrkraft ihre Schützlinge mit wachem Auge, so lassen sich schnell Kinder ausfindig machen, die alles mit bestmöglichem Geschick durchführen und lösen. Aber es zeigen sich auch Kinder, welche in ihrer motorischen Bewegung auffällig wirken. Sie turnen nur mit großer Unsicherheit durch den Parcours des bewegten Klassenzimmers, die Hände rudern beim Balancieren wild mit, Seilspringen mag so gar nicht in einen flüssigen Ablauf finden und beim Ballwerfen zeigt sich beim Fangen ein erschreckter Gesichtsausdruck und ein verkrampftes ergreifen des Balles. Beim Werfen spreizen sich

die Finger zur Seite und arbeiten noch nach. Auch bei Übungen in der Eurythmie ist zu beobachten, dass zum Beispiel beim Seitgalopp die Arme übermäßig mitrudern und auch die Zunge bei vielen Bewegungen unbewusst mitarbeitet. Auch werden manche Kinder durch eine ständige Unruhe begleitet. Sie scheinen permanent in Bewegung, können kaum einen Moment still in einer Position verharren und sind förmlich getrieben von einem inneren Bewegungsdrang. Auch die Blöckchen- und Stifthaltung ist verkrampft und es zeigen sich Schwierigkeiten in der Feinmotorik beim Formenzeichnen oder Schreiben, die nicht auf eine räumliche Orientierungslosigkeit zurückzuführen sind, sondern aus einer motorischen Blockade resultieren. All diese Wahrnehmungen können auf noch persistierende frühkindliche Reflexe hinweisen, die den Lernprozess der Kinder beeinflussen und unbedingt ernst genommen werden sollten. Weiter zu beobachten sind auch Schwierigkeiten in der Koordination zum Beispiel beim Klatschen von Rhythmen.

6.2.2. Auffälligkeiten in der räumlichen Orientierung und in Bezug zur Körpergeografie

Auch sind die Kinder schnell zu erkennen, welche es mit der Raumorientierung oder Körpergeografie noch schwer haben. Werden Sprüchlein und Gedichte mit verschiedenen Gesten und Rhythmen untermalt, so fallen diese Kinder durch gezielte Umsetzungsschwierigkeiten auf, verlieren sich in der räumlichen Ausführung und die Bewegungen wirken unkoordiniert ausgeführt oder sind zeitlich verzögert zum gemeinsamen Klassenrhythmus. Rechte und linke Hand oder Fuß werden oft verwechselt. Auch bereits bei der ersten Arbeit auf den leeren Seiten im Heft ist zu beobachten, dass die Kinder Hilfe bei der Raumaufteilung auf dem Blatt benötigen und es ihnen nicht gelingen mag, eine Form, oder auch Buchstaben wie an der Tafel vorgegeben, auf dem Blatt zu verorten. Auffällig ist, dass die Kinder allgemein Schwierigkeiten haben sich im Heft zu orientieren. So ist zu beobachten, dass manche Einträge „Kopfstand“ machen, oder auch Seiten frei gelassen werden. Einige Kinder bearbeiten auch nur die rechten Seiten des Heftes und die linke wird frei gelassen. Hier kann darauf geschlossen werden, dass es den

Schülerinnen und Schülern noch nicht möglich ist, über die Körpermittellinie zu gehen und diese zu kreuzen.

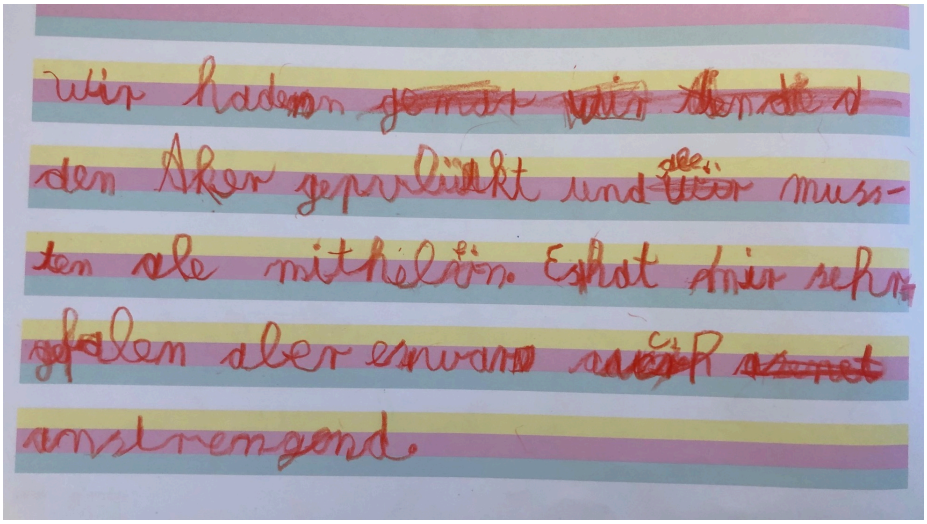
6.2.3. Beobachtbare Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache

Dem eigentlichen Schriftspracherwerb an der Waldorfschule ist in der Regel das Formenzeichnen vorangestellt. Bereits hier machen sich Beobachtungen bei den Kindern bemerkbar, die auf eine spätere LRS hinweisen können (aber nicht müssen). So sind für manche Kinder die vorgegebenen Richtungen von Formen nicht von Bedeutung und es wird spiegelbildlich gearbeitet. Dieses Spiegeln lässt sich auch beobachten, wenn die Kinder auf Bildern ihren Namen schreiben, was bereits die meisten Kinder bei Schuleintritt beherrschen. So finden sich in manchem Namen nicht nur spiegelverkehrte einzelne Buchstaben wieder, sondern der ganze Name wird fein säuberlich von rechts nach links geschrieben. Auch kann durch eine präzise Wahrnehmung beobachtet werden, ob das Kind mit der Handdominanz noch unsicher ist, wenn es zum Beispiel beim Malen von Bildern oder auch beim Aquarellmalen den Stift oder Pinsel in der Hand wechselt und beispielsweise die Farbflächen auf der rechten Seite mit rechts und die Farbflächen der linken Seite mit links malt. Für solche Beobachtungen empfiehlt sich auch die Förderlehrkraft mit ihrem geschulten Blick.

Beim Erlernen der Buchstaben zeigen die Kinder meist keine Schwierigkeiten, wenn der Buchstabe unmittelbar an das Bild gebunden ist. Im freien Erinnern und Benennen ist bei Kindern mit einer Disposition zur LRS zu beobachten, dass sie unsicher sind und die Laute nicht den entsprechenden Zeichen, und umgekehrt, die entsprechenden Zeichen nicht den richtigen Lauten, zuordnen können. Auch zeigen sie Unsicherheiten im Finden von Reimwörtern oder passenden Anlautwörtern. Beispiel: Wörter mit R werden gesucht und bereits genannt sind Rabe, Regenwurm, Rose und ein Kind sagt plötzlich Blume. Dies wäre ein Hinweis darauf, dass die phonologische Bewusstheit noch nicht ausreichend errungen wurde.

Beim Schreiben von Ganzwörtern und ersten Texten können bereits viele kleine Beobachtungen als Hinweise einer LRS gedeutet werden:

- Buchstabengrößen unterschiedlich groß, kein Verständnis für Ober und Unterlängen
- Schwierigkeiten mit einem gleichmäßigen Schriftbild: Zeilen beginnen klein und werden gegen Ende immer größer – steigen an oder fallen ab
- langfristig gespiegeltes Schreiben einzelner Buchstaben
- häufige Verdrehungen von Buchstaben innerhalb eines Wortes: „dei“ statt „die“
- Verwechslungen von Buchstaben: b/p/d oder m/n/h, a/g
- Probleme beim Abschreiben, Wörter oder Satzteile werden ausgelassen
- fehlendes orthografisches Verständnis – Wörter werden nicht stringent falsch geschrieben, sondern unterschiedlich: Farat, Fahrrat, Farrad, Farhat usw.
- fehlende Vokale bei der Verschriftlichung: Schwsta für „Schwester“
- falsche Zuordnung von Lauten zu Buchstaben: „haden“ statt „haben“
- sehr viele durchgestrichene Wörter oder Verbesserungen
- Bei Verschriftlichungen den inhaltlichen Faden verlieren, da zu viel Anstrengung auf das Schreiben einzelner Wörter aufgebracht werden muss
- Geübte Diktate beginnen oft gut und gegen Ende werden sie trotz intensiver Vorbereitung stark fehlerträchtig



6.2.4. Beobachtbare Schwierigkeiten beim Erwerb der Lesekompetenz

Die differenzierten Beobachtungen im Leselernprozess gestalten sich etwas schwieriger als beim Schriftspracherwerb. Die Kinder mit Schwierigkeiten sind oft auch Meister im Kompensieren, so dass Auffälligkeiten gar nicht so schnell ans Licht kommen. Der Leselernprozess baut in den Waldorfschulen auf den Schreibprozess auf. In den Heften wurden also schon fleißig lautgetreue einfache Wörter geschrieben und anschließend auch gelesen. Hier merken sich Kinder mit Schwierigkeiten die Wörter auswendig (logographisches Lesen), und beim Wiederholen wirken sie als gelesen. Gut zu beobachten ist auch, wenn sich Kinder beim Lesen den Laut eines Buchstabens immer wieder durch die im Klassenzimmer aufgehängten Bilder der Geschichte mit dem passenden Buchstaben herleiten. Dies zeigt, dass ein Erinnern und Erkennen des Buchstaben bzw. seines Lautes noch nicht gefestigt ist. In gewisser Weise wenden diese Strategie viele Kinder zu Beginn des Leseerwerbs an, sie sollte aber mit der Zeit nicht mehr benötigt werden. Diese Strategie kann beispielsweise auch noch in der 3. Klasse beobachtet werden, wenn die Kinder die eingeführten Schreibschriftbuchstaben trotz täglicher Praxis nicht sicher erinnern können. Ein weiterer Indikator für eine Leseschwäche ist zu erkennen, wenn die Kinder das alphabetisierende (Graphem-Phonem-Zuordnung) Lesen nicht überwinden können und die Wörter im weiteren Aufbau des Leseprozesses nicht in Silben- oder Morphemstrukturen gliedern und lesen.
Folgende Beobachtungen können also auf eine Lesestörung hinweisen, sie beginnen beim basalen Lesen und reichen über die Leseflüssigkeit bis hin zum Leseverständnis:

- Einzelnen Buchstaben kann das passende Phonem nicht zugeordnet werden und umgekehrt
- Buchstaben oder Silben können in ihrer Lautstruktur nicht verbunden werden: keine Synthese der Buchstaben/Silben möglich
- Silbenstrukturen werden nicht erfasst
- Schwierigkeiten bei Konsonantenhäufungen im Wort: Krug, Blume, Trompete
- Visuell ähnliche Buchstaben werden verwechselt: m-n; b-d; h-n
- Sinngemäß gleiche Wörter werden eingesetzt: „Pony“ wird durch „Pferd“ ersetzt

- Zurückgreifen auf orthografisches Wissen während dem Leseprozess gelingt nicht (Wörter mit St und Sp werden nicht als „schp“ erfasst)
- Lesegenauigkeit fehlt und Wörter werden einfach zu Ende geraten
- Lesegeschwindigkeit im Kontext der Klasse deutlich verzögert
- Lesen wird technisch umgesetzt, aber kein Textverstehen vorhanden

6.2.5. Schwierigkeiten im Umgang mit Texten und schriftlichen Aufgaben

Manchmal zeigen sich Kinder mit einer LRS erst dann, wenn es an den konkreten Umgang mit Texten und Schriften geht und eigene Texte in Form von Aufsätzen, Berichten und Erlebnisbeschreibungen gefordert werden. Oder Geschichten aus dem Lesebuch nicht nur gelesen, sondern auch inhaltlich verstanden werden sollen, um beispielsweise Fragen zu beantworten. Folgende Beobachtungen sind hier auffällig:

- Probleme, Fragen zu Texten zu beantworten
- Abfallende Leistungsfähigkeit bei selbstformulierten Berichten: sie starten gut strukturiert in den ersten Sätzen und werden im Verlauf immer unstrukturierter und fehlerbehafteter
- Bereits eingeführte Grammatik und Rechtschreibregeln werden kaum oder gar nicht selbständig angewendet

6.3. Methodisch-didaktische Anregungen für die 1. und 2. Klasse

Im Folgenden wird exemplarisch auf eine methodisch-didaktische Vorgehensweise eingegangen, welche sich erst auf den Erwerb der Großbuchstaben, folgend der Kleinbuchstaben und dann der Schreibschrift, bezieht. Sicherlich können aber viele der didaktisch-methodischen Hinweise auch auf andere Modelle übertragen werden.
Darf die Klassenlehrkraft am ersten Schultag voller Freude ihre Schützlinge begrüßen, so wird sie sich darauf verlassen, dass bereits bei der Aufnahme, in enger Zusammenarbeit

mit den Kindergärten, gut auf die Kinder und ihre Entwicklung geschaut wurde und dabei nicht nur die kognitiven, sondern vor allem auch die sozialen und emotionalen Eigenschaften berücksichtigt wurden. Ich selbst unterstütze nun im sechsten Jahr das Aufnahmeteam und es ist zu beobachten, dass vor allem die sozial-emotionale Entwicklung einen immer größeren Stellenwert in Bezug auf die Schulreife einnimmt und immer mehr Kindern ein weiteres Jahr zur Stärkung ihrer sozialen Kompetenzen und emotionalen Entwicklung im Kindergarten verbleiben dürfen.

6.3.1. Handreichungen für ein bewegtes Klassenzimmer am Morgen

Das sogenannte „Bewegte Klassenzimmer" ist auf das Bochumer Modell von 1999 von Wolfgang M. Auer zurückzuführen. Es wird in den ersten beiden Klassenstufen an verschiedenen Waldorfschulen praktiziert und impliziert viel Raum für Bewegung, Gleichgewichts- und Sinnesförderung sowie Soziales Lernen. Das Mobiliar sind Bänkchen und Sitzkissen, die zu verschiedensten Parcoursvariationen kombiniert werden können. Dabei finden auch öfters die sogenannten Hengstenberg-Geräte Verwendung. Dieser morgendliche Bewegungsparcours kann von 2-3mal wöchentlich bis hin zu täglichen Bewegungseinheiten stattfinden. Dabei werden *„Sinnesentwicklung, Bewegungsfähigkeit, Bindungsvermögen, Sozialverhalten und Rhythmusfähigkeit"* (Auer 2008, S. 1091) als Grundlage für ein fruchtbares und lebendiges Lernen aufgebaut.
Der aufgebaute und gestaltete Parcours ist nichts Festes oder Vorgegebenes. Er beginnt in den ersten Schultagen mit ganz einfachen Elementen, Balancierpassagen, Formen und entwickelt sich dann mit den motorischen Fähigkeiten und auch Förderschwerpunkten der Kinder weiter. Die Kinder gestalten mit großer Freude mit und entwickeln dabei Kompetenzen der Selbstwirksamkeit, Kreativität, Selbsteinschätzung und des sozialen Miteinanders. Die Lehrkraft kann auch gezielte Elemente einbauen oder zum Beispiel in den Schreibepochen den ganzen Parcours in der Form des zu erlernenden Buchstabens gestalten. Besondere Freude zeigen die Kinder, wenn der Parcours abwechslungsreich mit folgenden Elementen gestaltet ist:

- Balancierpassagen auf verschiedenen Höhen fördern die Gleichgewichtsfähigkeit, Koordination und Mut und können in ihren Schwierigkeitsgraden angepasst werden
- Tunnel zum Durchkrabbeln oder Robben, die mit Tüchern abgehängt werden, unterstützen die Entwicklung bzw. Integration noch nicht ganz integrierter Reflexe und wirken sich somit positiv auf die neuronale Nachreifung aus
- Sprünge aus verschiedenen Höhen helfen den Kindern, sich fest in ihren Gliedmaßen zu inkarnieren
- Matten für Purzelbäume fördern die motorische Entwicklung
- Rutschen regen die Sinnesentwicklung und sensorische Integration an
- Schiefe Ebenen zum Hochziehen und Hangelpassagen fördern gezielten Krafteinsatz der Hände und wirken auf das vestibuläre System

Gesichert werden die Aufbauten durch kleine Fetzen von Teppichstoppmatten (IKEA), die einen sicheren Stand gewährleisten und einem Verrutschen der Elemente entgegenwirken. Die Sitzkissen dienen als weicher Untergrund am Ende von Rutschen oder unter höheren Balancierpassagen. Den eigenen Ideen sind beim Parcoursbau keine Grenzen gesetzt und aus der Erfahrung kann berichtet werden, dass man mit jedem aufgebauten Parcours die Möglichkeiten erweitert. Wichtig ist es darauf zu achten, dass alle Kinder morgens ein paar Runden durch den Parcours turnen. Später kann durch kleine Herausforderungen der Schwierigkeitsgrad angehoben werden, indem zum Beispiel der gesamte Parcours mit einem Sandsäckchen auf dem Kopf geturnt wird oder er rückwärts bewältigt werden muss.
Die regelmäßigen Parcourseinheiten fördern wichtige Bereiche, welche sich positiv auf den Schriftspracherwerb auswirken, setzen dem Bewegungsmangel der Kinder etwas entgegen und stärken den Tastsinn, Vitalsinn, Bewegungssinn und Gleichgewichtssinn. Als weiteres Angebot kann neben dem Parcours noch ein Tisch mit Kaplasteinen zur Verfügung gestellt werden. Hier werden die Kinder in ihrer Kreativität und ihrem Konstruktionsvermögen gefördert und trainieren die Feinmotorik der Hände und Finger, die für einen gelingenden Schreibprozess notwendig ist.

Gemeinsam wird im Anschluss aufgeräumt, die Kissen gestapelt und die Bänkchen in einen Bankkreis gestellt, um nun mit dem Morgenspruch zu beginnen.
Dabei hat es sich bewährt, alle Aufräumarbeiten konkret an einzelne Kinder zuzuteilen, so dass kein Durcheinander entsteht. Im anschließenden Bankkreis sind feste Sitzplätze zu empfehlen. (Für Bildbeispiele siehe Anhang 2).
Mit der Bewegungsförderung im Parcours können auch Übungen nach Audrey McAllen zur Integration noch bestehender frühkindlicher Bewegungsmuster Anwendung finden:

- wie ein Fisch im Meer schwimmen: in Bauchlage mit seitlich angelegten Händen vorwärtskommen
- wie ein Seehund, der sich an Land bewegt, vorankommen: in Bauchlage und mit den Händen auf Schulterhöhe zum Abstützen und vorwärts robben
- wie eine Eidechse kriechen und dabei Arme und Beine über Kreuz bewegen
- laufen wie ein Krebs oder eine Spinne aus der Sitzposition am Boden: Der Hintern hebt sich mit dem Becken und berührt nicht mehr den Boden
- Auch das Schubkarrenfahren bringt viel Freude (vgl. McAllen 2020, S. 143f)

Solche Übungen, und noch viele weitere können außerdem gut im Spielturnen bewegt werden. Als Lehrkraft muss ich mir nur bewusst sein, dass ich die Kinder im Klassengefüge nicht so exakt beobachten kann, wie es in der Extrastunde durch die Förderlehrkraft möglich wäre. Sollten sich bei einem Kind wirklich grobe Auffälligkeiten einstellen, ist in jedem Fall die Förderlehrkraft oder Heileurythmistin einzubeziehen bzw. sollte eine externe Fördermöglichkeit zur neuronalen Nachreife im Sinne der Reflexintegration erwogen werden. Auch ergotherapeutische Ansätze sind in Betracht zu ziehen.

6.3.2. Handreichungen und Übungen zur Körpergeografie und Raumorientierung

Viele Gedichte, Sprüche und Reime der Unterstufe werden mit ausgeprägter Gestik untermalt. So kann der Inhalt verstärkt, und das Augenmerk unbewusst auf die phonologischen Prozesse gelegt werden. Große Freude bereitet es den Kindern, diese Sprüchlein für einen längeren Zeitraum täglich zu wiederholen und je nach Sicherheit durch

Variationen zu verändern und auch komplexer werden zu lassen. Je nach Kompetenz der Kinder kann hier das eine oder andere Thema noch vertieft und vermehrt aufgegriffen werden. Vor allem bei Übungen zu rechts und links ist darauf zu achten, dass alle Kinder wirklich die richtige Hand oder den richtigen Fuß ins Bewusstsein rufen. Sehr gut eignen sich auch Übungen mit kleinen Reis- oder Sandsäckchen zur Raumergreifung, Rechts-Linkskoordination, Auge-Hand-Koordination und motorischen Geschicklichkeit. All diese Übungen ziehen sich durch alle Epochen und sind nicht auf den Schreib- und Leseunterricht fixiert. Auch im Rechnen kann wunderbar die Raumorientierung und Körpergeographie durch verschiedene Zählrhythmen geübt und gefestigt werden. Dies fördert das Rhythmusgefühl und bringt es mit der Motorik in Einklang (Beispielübungen Siehe Anhang 3).

Spontanübungen zu rechts und links können jederzeit in den Unterricht eingebaut werden und dienen nebenbei der Rhythmisierung. Beispiel: Rechte Hand ans rechte Ohr, linker Zeigefinger auf das linke Knie, rechter Fuß steigt auf das Bänkchen usw. Dies bereitet den Kindern unglaublich viel Freude und als Variation kann es auch mit geschlossenen Augen durchgeführt werden, so wird erkenntlich, ob die Kinder von sich aus die richtige Seite nehmen, oder ob es nur durch die Nachahmung gelingt. Auf die Kreuzung der Körpermittellinie wird in der 1. Klasse noch weitestgehend verzichtet bzw. muss auf die Entwicklung der Kinder Rücksicht genommen werden.

Ein wichtiges didaktisches Prinzip ist auch hier vom Leichten zum Schweren zu gehen. Es sollten auch nicht die Begriffe rechts und links gleichzeitig eingeführt werden, da dies die Kinder mit räumlichen Orientierungsschwierigkeiten irritiert.

Anbei noch ein paar geeignete Übungen aus der Extrastunde nach Audrey McAllen, die bei Bedarf in den ersten zwei Klassenstufen aufgegriffen werden können:

- Berühren von Körperteilen auf der jeweiligen Seite, noch ohne Kreuzung der Körpermitte bzw. diese sorgsam einführen
- Links-Rechts-Ballübung: Zwei Sandsäckchen oder Bälle in je einer Hand → während ein Ball hochgeworfen wird, wird der andere in der Hand unten übergeben um dann den Ball aus der Luft zu fangen (vgl. McAllen 2020, S. 136)

- Oben-Unten-Ballübung: Der Ball wird von außen unter dem Bein hindurchgeführt und von innen mit der anderen Hand entgegengenommen. So können auch Zahlenreihen geübt werden (vgl. McAllen 2020, S. 137f).

6.3.3. Handreichungen für die Buchstabeneinführung und erste Schreibübungen

Beginnt in der 1. Klasse der Schreiblehrgang, so ist zu berücksichtigen, dass die Vokale durch seelische Qualitäten eingeführt werden, während die Konsonanten an konkrete Bilder anknüpfen. Ob mit den Vokalen oder den Konsonanten begonnen wird, ist nicht ausschlaggebend. Dennoch muss der Schreiblehrgang gut strukturiert aufgebaut sein und auf lautgetreue Schreibweisen sollte unbedingt zurückgegriffen werden. Wie bereits beschrieben brauchen zu einer LRS neigende Kinder einen didaktisch gut vorbereiteten Unterricht, welcher vom Einfachen zum Schweren führt und sich an den Häufigkeiten und nicht an den Sonderfällen orientiert. Die Bilder in der Geschichte helfen den Kindern, sich mit den abstrakten Zeichen zu verbinden, das Hören der Phoneme durch spielerischen Umgang muss unbedingt parallel dazu erfolgen, um die phonologische Bewusstheit zu fördern. Je mehr Sinne beim Erlernen der Schriftsprache angesprochen werden, desto besser können sich auch die Kinder mit LRS damit verbinden. Folgende methodischen Zugangsweisen wirken sich demzufolge positiv auf alle Kinder aus und sorgen für Freude und Abwechslung beim Schreiben lernen:

- Erlernte Buchstaben sichtbar mit dem zugehörigen Bild im Klassenzimmer aufhängen (später kann darauf auch der Kleinbuchstabe vermerkt werden)
- keine ähnlichen Buchstaben gleichzeitig oder direkt hintereinander einführen
- Laute hören (Diskrimination), gehäuft in kurzen Sprüchlein, im Anlaut, in der Mitte, am Ende
- Namensspiele: Alle Kinder, deren Namen mit einem … beginnt, stehen auf. So kann man, wenn einige Buchstaben (Vokale) erlernt wurden, die Kinder auch gut sortiert in die Pause entlassen, ohne dass alle zur Tür stürmen: Alle Kinder die ein A im Namen haben, gehen in die Pause usw.
- Wörter und Namen im Silbenrhythmus klatschen oder gehen

- Buchstaben mit verschiedenen Sinnen erfassen:
  - im Raum gehen
  - mit Seilen legen und gehen
  - mit Kindern am Boden liegend nachbilden
  - kneten oder plastizieren
  - in Sandkisten schreiben
  - auf den Rücken des Nachbarkindes schreiben (Partnerarbeit)
  - Holzbuchstaben in einer Fühlkiste fühlen und benennen
  - als Parcoursform einbauen
- unbedingt die Stifthaltung gut einführen (siehe Anhang 5)
- Buchstaben schön ins Heft malen und üben
- Farbflächen als Hilfslinien zur besseren Raumorientierung ziehen
- Silben von Anfang an in verschiedenen Farben schreiben
- Kindern mit feinmotorischen Schwierigkeiten oder Orientierungsschwierigkeiten die Hilfsflächen Vormalen und gegebenenfalls auch die Buchstabenform mit feinem Gelb vorzeichnen, so dass nachgespurt werden kann

Dass die Buchstabeneinführung im Rahmen des pädagogischen Dreischritts geschieht, gilt als Grundvoraussetzung, darauf wird hier nicht mehr im Einzelnen eingegangen.
Zu bedenken ist allerdings die Reihenfolge der Buchstabeneinführung.
Im angehängten Buchstabenlehrgang (Anhang 4) mit der Geschichte von Tomte, dem Klassenzwerg, der seit dem ersten Schultag die Klasse begleitet, wurde beispielsweise nach den Vokalen das M und das P eingeführt, so konnten erste ganz einfache Worte wie Mama, Papa, Oma, Opa geschrieben werden. Das motiviert die Kinder und sie fühlen sich darin gestärkt, nun erste Schreib- und Leseerfolge zu haben. Dabei geht es noch gar nicht um den Leseprozess an sich – aber durch die bekannten Wörter, die als Ganzwortbild (logographisches Lesen) erfasst werden können, fühlen sich die Kinder in ihrem Können bestätigt und weiter motiviert.
Ist die Klasse tüchtig dabei, kann auch dazu übergegangen werden aus jedem Bild zwei Buchstaben herauszuarbeiten. Dabei muss im Blick behalten werden, dass jeder

einzelne Buchstabe trotzdem genügend Raum zum Ergreifen, Erkennen und Aneignen erhält.
Viele guten Anregungen zu einem strukturierten Schreiblehrgang finden sich auch in *„Prinz Manu. Die Einführung der Buchstaben nach lautgetreuen Kriterien mit einer beispielhaften Buchstabengeschichte“* von Katrin und Alexander Höfer.

Die Kleinbuchstaben können zügig, in Anlehnung an die Sprüche und Bilder der Geschichte, in einer Epoche eingeführt werden. Dies kann gegen Ende der 1. Klasse geschehen – Ich habe mich für die erste Epoche in der 2. Klasse entschieden, denn die Kinder kommen voller Kraft, Motivation und Wissbegierde aus den Ferien und wollen lernen!
Auch bei den Kleinbuchstaben finden sich ein paar didaktisch-methodische Anregungen, die Kindern mit Symptomen einer LRS unterstützend unter die Arme greifen.
Da bei den Kleinbuchstaben nun auch noch eine wichtige räumliche Komponente hinzukommt – nämlich die Ober- und Unterlängen – bietet es sich an, die Kinder in den Epochenheften dreifarbige Lineaturen zeichnen zu lassen. Gelb ist das Dach für die Oberlängen, orange/rot bildet das Erdgeschoss und blau wird der Keller für die Unterlängen. Hierbei ist es essentiell zu differenzieren, so dass Kindern mit Problemen die Linien exakt und ordentlich vorbereitet werden beziehungsweise spezielle Förderhefte mit farbiger Lineatur angeboten werden (Bezugsquelle: z.B. Sedulus). Denn wenn die strukturgebende Lineatur nicht ordentlich im Heft angelegt ist, wie sollen dann erst die Buchstaben sauber ihren Platz darin finden.
Mit den Kleinbuchstaben wird nun mehr und mehr geschrieben. Erste Sätze und kleine Texte finden sich in den Heften wieder und sorgen dafür, dass sich ein flüssiges Abschreiben etablieren kann.
Hilfen für Kinder mit (drohender) LRS:

- Lineaturen vorgeben
- Buchstaben vorgeben und bei motorischer Unsicherheit nachspuren lassen
- unbedingt auf die richtige Schreibrichtung Wert legen
- Buchstaben systematisch gliedern und gruppieren: e, i, o, u, c, s, v, w, x, z → sehen aus wie Großbuchstaben und sind damit bereits bekannt, ohne Ober- und Unterlängen, werden alle in der orangenen Erdgeschossfläche verortet; b, d, f,

h, k, l, t, → wollen noch ein bisschen groß sein und recken sich bis ins Dach hoch; g, j, p, q, y, → reichen bis in den Keller hinab

- Hinweise auf kleinste, bedeutungsunterscheidende Zeichen geben: z.B. die t-Striche – vergisst man sie, wird ein kleines L gelesen. Bei dem Wort „Hatte“, verändert es drastisch die Bedeutung hin zur „Halle“ oder bei „hoch“, wenn das h keine Oberlänge bekommt wird es zu „noch“ (vor allem in der 2. Klasse sind die Kinder schon fähig solche Unterschiede zu erfassen)
- Bekannte Reime und Texte verschriftlichen, das erleichtert den Leseprozess, da der Wiedererkennungswert motiviert
- bei feinmotorischen Schwierigkeiten Texte nachspuren lassen bzw. Teile als gedruckte Versionen einkleben (in Dyslexieschrift mit farblicher Silbengliederung)
- farbige Markierungen vor jeder Zeile an der Tafel als Orientierungshilfe anbieten
- Platzwahl möglichst vorne und mittig vor der Tafel wählen
- langsamere Kinder weniger Text abschreiben lassen
- Texte in Farbkopie am Platz, falls die Orientierung an der Tafel nicht gelingt
- ist das Schriftbild im Heft kaum lesbar, zusätzlich eine Kopie einkleben lassen
- nicht pedantisch auf perfektes „in die Linien Schreiben“ achten, dies hemmt den Schreibmotorikvorgang mehr, als das es hilft (Lineaturen dienen der Orientierungshilfe, das flüssige Schreiben wird nur durch sinnvolle Schreibübungen erreicht und nicht durch stures Wiederholen von Einzelbuchstaben)

Hier zeigen sich bereits einige innere Differenzierungsmöglichkeiten, welche auch im Rahmen des Nachteilsausgleiches bzw. der individuellen Unterstützungsmaßnahmen vom ISB vorgeschlagen wurden.

Für die Kinder muss der individuelle Fortschritt als Maßstab genommen werden und nicht der normorientierte Vergleich innerhalb der Klasse.

Wichtigste Fördervoraussetzung ist die Freude und Motivation am Schreiben- und Lesenlernen, alles andere kann durch spezifische Maßnahmen unterstützt werden, die aber nur erfolgsversprechend sind, wenn das Kind mit Freude lernt und nicht aus Frust blockiert ist.

6.3.4. Handreichungen zur Ausbildung von Lesekompetenzen

In der Waldorfschule ist das Schreiben dem Lesen vorangestellt, eine wichtige Unterscheidung zum Lehrplan der Grundschulen. Die Kinder üben also die Buchstaben in Verbindung mit einzelnen Wörtern, die bereits mit den erlernten Buchstaben gebildet werden sollen. Von Vorteil sind zu Beginn solche Wörter mit einfachen Silben: Ma-ma, Hose, Ro-se, Sa-la-mi. Hier bietet das lautgetreue Lesebuch von Katrin und Alexander Höfer wieder wunderbare Anregungen, da es nach den Phonemstufen des Lautgetreuen Lese- und Rechtschreibtrainings von C. Reuter-Liehr aufgebaut ist (www.lautgetreues-lesebuch.de). Für Kinder mit Schwierigkeiten kann die farbliche Unterscheidung der Silben eine große Hilfe beim Leselernprozess sein, so dass die Lehrkraft hier mit wenig Aufwand differenzierte Unterstützung anbieten kann. Silbe für Silbe können die Wörter erschlossen werden. Sehr motivierend sind Wort-Bild-Memories, diese können strukturiert zu jedem neu eingeführten Buchstaben konzipiert werden. Dabei geht es gar nicht um das Memory-Spielen, sondern in einem ersten Schritt werden Bild und Wort richtig zugeordnet. Man beginnt einfach, mit 3 Paaren, so bleibt es übersichtlich und sollte für alle machbar sein. Stärkere Kinder können gleich mit mehreren Paaren beginnen und auch ins Memory-Spielen übergehen. Das Memory kann auch gut in Partnerarbeit angewendet werden. Außerdem eignet es sich gut für das Lernen zu Hause mit Eltern oder Geschwistern. So kann spielerisch an der Lesekompetenz gearbeitet werden und es erhält keinen strengen Übungscharakter. Für das Klassenzimmer können die Kärtchen laminiert werden und immer wieder in freien Situationen oder parallel zum morgendlichen Parcours angeboten werden. Damit die Bilder gut zu erkennen sind und eine klare deutliche Schrift für Kinder mit Schwierigkeiten essentiell ist, sind die Memories von der Lehrkraft vorzubereiten. Natürlich kann jeweils ein Kärtchenpaar zur eigenen Gestaltung frei gelassen werden. Durch das Ausschneiden wird gleich noch die Auge-Hand-Koordination sowie Feinmotorik gefördert (Beispiele und Blankovorlage in Anhang 6).

Im ersten Schuljahr werden die selbst geschriebenen Wörter aus dem Heft gemeinsam chorisch gelesen, so dass kein Kind vor der Klasse allein lesen muss. Es bietet sich, an, dass die Wörter an der Tafel stehen, so dass die Kinder dort auf die klare und

wohlgeformte Schrift der Lehrkraft beim Leseprozess zurückgreifen können. Denn nicht immer gelingen die Schreibeinträge im Heft so gut, dass sie leicht lesbar sind. Bitte unbedingt beachten, dass die Kinder in der 1. Klasse in der Regel das Beste geben und ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend die Einträge trotzdem nicht immer perfekt durchgestaltet wirken. Hier muss die Anstrengungsbereitschaft gelobt werden, es ist wichtig, hier keinesfalls Kritik üben, sondern wohlwollend gemeinsam einen Eintrag in Form bringen bzw. beim nächsten Mal Hilfsstrukturen wie Farbflächen vorgeben. Das Kind darf nicht kritisiert werden für etwas, das es noch gar nicht schaffen kann.

Werden in der zweiten Klasse die Lesepassagen länger, und durch die Kleinbuchstaben ergänzt, so können mit der Klasse Lesezeichen gebastelt werden (siehe Anhang 7), die entsprechend an und über den Zeilen angelegt werden. So fällt einigen Kindern die Orientierung in den Zeilen noch leichter. Ist manchen Kindern die Sichtbarkeit des ganzen Wortes noch zu komplex, kann in das Lesezeichen eine Kante geschnitten werden, und durch Weiterschieben nach rechts wird Buchstabe für Buchstabe sichtbar. Generell ist bei allen Leseübungen zu empfehlen, dass die Kinder mit ihrem Lesefinger auf das erste Wort gehen und so den Text mitverfolgen. Damit kann die Lehrkraft sehen, ob ein Kind tatsächlich an der richtigen Stelle ist und gegebenenfalls unterstützen.
Es empfiehlt sich, auch immer wieder Kopien mit Texten und Sprüchen in einer speziellen Dyslexieschrift auszuteilen. Schriftarten die für Legastheniker geeignet sind, verzichten auf Serifen und haben in ähnlichen Buchstaben kleine Abwandlungen, die einer Verwechslung entgegenwirken. Folgende Schriftart ist unter https://www.dyslexiefont.com zu erhalten. Hier sind die Buchstaben etwas weiter auseinander, so dass sie nicht zu verschwimmen beginnen. Auch der Zeilenabstand ist vergrößert. Dies führt zu einer besseren Übersichtlichkeit, mit welcher Kinder mit einer LRS positive Erfolge und Erleichterung erzielen können:

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn
Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz

Auch die lautgetreuen Lesebücher von Katrin und Alexander Höfer bedienen sich dieser Schriftart, haben die Silben farbig gekennzeichnet und eine größere Schriftgröße. Damit eignen sie sich sehr gut zur Leseförderung und unterstützen Kinder mit Schwierigkeiten positiv. Hier kann in der 2. Klasse auf Band 2 zurückgegriffen werden. Begleitend dazu können Sprüche, Fabeln oder Gedichte aus anderen waldorfpädagogisch wertvollen Lesebüchern (z.B. „Der rote Gockel“ von Gabriele Böttcher), abgetippt in Dyslexieschrift und farbig kopiert, zum Einkleben ins Epochenheft ausgeteilt werden (Beispiel siehe Anhang 8). Es kann auch ein eigenes Epochenleseheft angelegt werden, in welches beispielsweise Sprüche und kleine Fabeln, auf den Unterrichtsinhalt abgestimmt, eingeklebt und mit Bildern versehen werden. Für Kinder mit Leseschwierigkeiten sind handgeschriebene Texte eine weitere Hürde, die das Lesen erschwert. Deswegen ist es wichtig, dass auch auf getippte Kopien zurückgegriffen wird, auch wenn an den Waldorfschulen die Hefte in der Regel durch Selbstgeschriebenes gefüllt werden.

Einige Kinder haben bereits das Lesen für sich entdeckt und brennen darauf, dies vor der Klasse durch lautes Vorlesen zu präsentieren. Gerne dürfen sich diese Kinder hier einbringen – und oft wirkt ihre Kompetenz auch motivierend auf die Kinder, die sich noch schwertun. Damit auch diese mutig ins Vorlesen kommen können, empfiehlt es sich im Tandem vorzulesen. So verhindert die Lehrkraft, dass schwächerer Kinder vorgeführt werden und fördert gleichzeitig eine aktive Teilnahme.

Hier nun zusammengefasst und ergänzt die didaktisch-methodischen Anregungen zum Leseerwerb für Kinder mit LRS:

- mit kurzen einfachen Wörtern beginnen: Ro-se, Ha-se, Na-me
- Silben farbig unterscheiden und Silbenbögen darunter setzen
- Wort-Bildmemories differenziert anbieten
- auf spezielle Dyslexieschrift und größere Zeilenabstände achten und keine Texte mit Serifenschrift verwenden
- Selbstgeschriebene Texte zur besseren Lesbarkeit auch abgetippt mit farbiger Kennzeichnung der Silben zum Einkleben anbieten
- spezielle Lesezeichen als individuelle Unterstützung
- Tandemvorlesen
- Verwendung der lautgetreuen Lesebücher von Katrin und Alexander Höfer

- Bei Lesehausaufgaben differenzieren und den Eltern Lesetipps und Strategien erklären

6.3.5. Handreichungen zur Einführung der Schreibschrift

Wurde die Druckschrift als erstes eingeführt und gut gefestigt, kann die Schreibschrifteinführung erfolgen. Hier sei folgendes Zitat des Schreibmotorik-Institutes vorangestellt:
Die akkurate und endlose Wiederholung einer vorgegebenen Buchstabenform ist beim Schreiben lernen wenig zielführend. Vielmehr steht bei motorischem Lernen das vielseitige Erforschen und Erleben von individuellen Lösungsansätzen im Vordergrund. Kinder sollen sich ausprobieren können, um zu einer guten individuellen Schrift zu gelangen. (Schreibmotorik Institut e.V., 2017)

Zu Beginn der Schreibschrift empfehlen sich Vorübungen im Sinne der fortlaufenden Bänderformen, beispielsweise von Schlaufen, Wellen, Zacken Bögen und auch Formen mit Umkehrpunkten. Der Fokus muss dabei auf den fließenden Bewegungen liegen. Hier können die geschickten Kinder bereits kompliziertere Bänder mit bestimmten Abfolgen lösen. Die Buchstaben können anschließend zügig eingeführt werden, um in ein sinnvolles Üben zu kommen, welches nicht ein exaktes stures Buchstabenmalen oder -nachspuren in vorgegebene Lineaturen meint. Dies hemmt den Lernvorgang, da der Fokus nicht auf dem eigentlichen Schreiben liegt, sondern dem genauen Anpassen in die Lineaturen. Es ist wunderbar zu beobachten, wie kreativ die Kinder mit den erlernten Buchstaben umgehen und welche Freude sie daran haben mit jedem neu eingeführten Buchstaben weitere Wörter zu finden, die nun schreibbar sind. So können die Schülerinnen und Schüler selbstwirksam, und sich im genauen Hinhören übend, aktiv mitwirkend, am Unterricht kreativ beteiligen. Diese Methode würde ich einem festgelegten Schreibschriftlehrgang, wie er wunderschön gestaltet auch von Katrin und Alexander Höfer vorliegt, vorziehen. Dennoch kann so ein fertiger Schreiblehrgang sehr gut im begleitenden Förderunterricht für Kinder mit großen Schwierigkeiten eingesetzt werden. Denn Kinder

mit einer drohenden LRS können auch hier verschiedene Schwierigkeiten haben, welchen durch Differenzierungsmaßnahmen entgegengewirkt werden kann. So können manche Kinder spezielle Förderhefte mit größeren farbigen Lineaturen erhalten. Wichtig und daher hier noch einmal wiederholt: die Lineatur dient der Orientierung, bitte nicht penibel auf ein passgenaues Schriftbild Wert legen, das hemmt den Schreibfluss und lenkt von der inhaltlichen richtigen Schreibung ab. Auch können Textsegmente zur Übung nachgespurt werden, falls die Schreibrichtungen und die Buchstaben noch nicht gefestigt sind. Ist zu beobachten, dass in den Epochenheften selbst mit Linienblatt keine Zeilenorientierung gelingt, unbedingt Unterstützung in Form von farblich strukturierten Linien anbieten, und die Seiten einkleben lassen. Denn auch Kinder mit LRS streben ein schön gestaltetes Epochenheft an und nehmen dankbar Strukturhilfen entgegen. Werden abgeschriebene Texte anschließend laut vorgelesen, immer auch den Tafelanschrieb stehen lassen, denn gerade zu Beginn der Schreibschrift braucht es etwas Übung zum Lesen, dies gelingt leichter mit der wohlgeformten Schrift der Lehrkraft an der Tafel. Empfehlenswert ist es auch, das komplette Schreibschriftalphabet im Klassenzimmer gut sichtbar aufzuhängen. So haben Kinder mit Schwierigkeiten einzelne Buchstaben zu erinnern, die Möglichkeit direkt nachschauen zu können. Dies ist vor allem beim freien Schreiben relevant und wird gerne genutzt. Folgende Punkte sollten möglichst Beachtung finden:

- Auf gute Sitzposition achten (Kinder mit LRS möglichst mittig und vorne zur Tafel)
- korrekte Stifthaltung immer wieder erwähnen
- Stift gleitet über das Papier – es braucht keinen Druck und keine tastbare „Blindenschrift“, die noch zwei Seiten später gelesen werden kann
- eventuell Hilfen zur Unterstützung einer richtigen Stifthaltung aufsetzen (im Schreibwarenhandel erhältlich)
- Handgelenke immer wieder lockern
- viele kleine Schreibsequenzen einbauen, beugt Verkrampfungen im Handgelenk vor
- kreatives und sinnvolles Üben – kein stures Fertigkeitstraining einzelner Buchstaben
- farblich differenzierte Lineaturen bei Bedarf anbieten

- kleine Fortschritte wahrnehmen und loben
- auf eine angemessene Schriftgröße hinweisen

Startet in der 3. Klasse die erste Epoche mit der Schöpfungsgeschichte, so kann die Schreibschrift hier prima in großformatigen Heften praktiziert und verinnerlicht werden. Sie ist Mittel zum Zweck, wird geübt, weiterentwickelt, automatisiert und auch individueller. Denn nur durch regelmäßiges Praktizieren kann der erwünschte Schreibfluss erreicht werden, das Wissen allein, wie ein Buchstabe geschrieben wird, genügt dafür nicht. Kurze Texte zu den einzelnen Schöpfungstagen bieten ein gutes Maß. Die Kinder haben in der Regel große Freude an der Heftgestaltung. Sollte auffallen, dass einzelne Buchstaben noch nicht gefestigt sind, so lassen sich Sprüchlein und Zungenbrecher finden oder dichten, in welchen einzelne Buchstaben gehäuft auftreten und so ganz nebenbei gefestigt werden können. Auch bereitet es Freude, diese wieder zu lesen. Geschrieben wird beim Erlernen der Schreibschrift am besten mit Holzstiften, allerdings ist hier meist mehr Druck gefragt und Kinder, die zur Verkrampfung der Hand neigen, tun sich mit einem dicken Bleistift leichter. Das Schreiben mit dem Füller bietet sich in der 3. Klasse um Weihnachten an, dann kann der Füller im Nikolaussäcklein sein. Auch hier ist auf eine gute und strukturierte Einführung des Schreibgerätes zu achten: Haltung, sanftes Streichen der Feder über das Papier, kein Druck, Deckel gerade aufstecken, persönliches Hauptschreibgerät nicht verleihen usw. Die Tintenroller und so heiß beliebten radierbaren Legamistifte eignen sich für die Schreibanfänger kaum und sollten eigentlich keine Verwendung im täglichen schulischen Gebrauch finden. Hier ist eine gute Stifthaltung erschwert und der Schreibwiderstand auf dem Papier eher ungünstig.

6.4. Methodisch-didaktische Anregungen für die 3. und 4. Klasse

Bis zur 3. Klasse sind alle Schriften mit ihren Buchstaben angelegt und finden nun im Schreiben und Lesen ihre Anwendung. Dabei wird mit dem Überschreiten des Rubikons, mit dem Bewusstwerden des eigenen Ich, auch die Kompetenz vorbereitet, die Sprache bewusst wahrzunehmen und Regeln und Gesetzmäßigkeiten, wie sie in der Grammatik

und Rechtschreibung vorkommen, zu erfassen und mit etwas Übung auch anzuwenden. Bis zur Mitte der dritten Klasse sollten die Kinder in der Lage sein, sich Texte sinnentnehmend, nicht nur technisch, zu erlesen und auch erste Berichte von Erlebnissen zu verfassen. Dabei kommt es nicht auf ein fehlerfreies Schreiben an, aber erlernte grammatikalische Regeln wie die Großschreibung von Nomen, sollten gefestigt werden und selbständig Anwendung finden. Gleiches gilt für bereits erlernte Rechtschreibregeln. Auch sollten die Kinder eine abwechslungsreiche Formulierung als erstrebenswert erkennen und anwenden lernen. Sind diese Ziele noch in weiter Ferne, so ist es an der Zeit, durch eine gezielte Förderung die Kinder zu unterstützen, Prozesse anzuschieben, genau hinzusehen und die Elterngespräche dahingehend zu führen, dass möglicherweise eine vererbbare LRS oder eine psychosoziale Belastung vorliegen könnte, die es zu klären gibt. Auch sollten diese Kinder spätestens jetzt einer Förderlehrkraft vorgestellt und gemeinsam weitere Maßnahmen besprochen werden. Natürlich hatte die Lehrkraft die Kinder bereits im Blick und ihnen ein größeres Zeitfenster zum Erwerb der Schriftsprache zugestanden und eventuell bereits in den ersten beiden Klassen eine Förderung der Sinne oder auch Heileurythmie angeregt. In vielen Fällen ist es zu beobachten, dass sich anfängliche Schwierigkeiten auflösen und die Kinder durch ein stabiles und positives Lernklima in ein gutes erfolgreiches Tun gekommen sind. Dennoch sollten in der 3. Klasse einige grundlegende Meilensteine im Schriftspracherwerb erreicht worden sein, um eine LRS ausschließen zu können.

6.4.1. Schreibschwierigkeiten didaktisch-methodisch begegnen

Für die Kinder ist es ein großer Entwicklungsschritt, wenn sie vom Abschreiben in das Verfassen und Verschriftlichen von eigenen Gedanken und Texten übergehen. Dies kann nur gelingen, wenn sich vielfältige Möglichkeiten bieten, sich regelmäßig darin zu üben. Auch Kinder mit LRS finden sich in solche Übungsprozesse gut ein, wenn ihr Text fortschrittsorientiert und nicht defizitorientiert betrachtet wird. Bewerten müssen die Lehrkräfte in der Waldorfschule glücklicherweise in der Regel nicht!
Mögliche differenzierte Gelegenheiten zum freien Schreiben im Unterrichtsalltag:

- Wochenenderlebnisse am Montag morgen aufschreiben
- Erlebnisberichte von Ausflügen zu den Handwerkern, Ackerbau, Bauepoche usw.
- Grußkarten an die Eltern zu den Jahresfesten gestalten und schreiben
- Briefe an ehemalige Klassenkameradinnen oder Kameraden
- Briefe an die Patenklasse

Als Klassenlehrkraft mit einer großen Klasse stellt sich die Frage, wie die individuelle Leistungsentwicklung aller Kinder wirklich gut im Blick behalten werden kann, denn Kinder mit Schwierigkeiten sind oft Meister darin, diese zu kaschieren und schwimmen, wie ein Fisch, im großen Schwarm mit. Das wöchentliche Verfassen der Wochenendberichte ist eine gute Methode. Hier schreiben die Kinder in der Schule, es ist also sichergestellt, dass es wirklich die eigene Formulierungs- und Rechtschreibleistung ist, denn es kann auch nicht unauffällig beim Nachbar abgeschaut werden. Als Strukturhilfe kann die Lehrkraft eine kurze Gedankenreise durch das Wochenende anleiten und den Kindern verschiedene Satzanfänge vorschlagen, für Kinder mit LRS können auch Satzbausteine in schriftlicher Form vorgelegt werden, die ihnen helfen sich zu strukturieren. Die Kinder haben dann ca. 10 Minuten Zeit zum Schreiben. Wer möchte, darf am Ende seine Erlebnisse vorlesen. Dann wird alles eingesammelt und die Lehrkraft kann die Berichte durchlesen, sich Notizen machen und ein paar Beispiele mit Einverständnis des Verfassers oder der Verfasserin vorlesen. Hier ist wichtig, unbedingt auch die LRS-Kinder miteinzubeziehen, das motiviert sie beim nächsten Mal mehr zu schreiben. Am besten notiert sich die Lehrkraft, von wem bereits Berichte vorgelesen wurden, so dass alle Kinder einmal drankommen können. Wichtig ist es, auch Berichte wertzuschätzen, die vielleicht nur aus zwei Sätzen bestehen, die Kinder aber unglaublich viel Mühe für das freie Schreiben dieser Sätze aufbringen mussten. Gute Formulierungen können gerne für die ganze Klasse vorgestellt werden. Die Berichte werden nicht korrigiert und über das Schuljahr in einer Mappe gesammelt und können am Ende des Jahres gebunden als Wochenendtagebuch wieder ausgeteilt werden. Dabei ist sehr gut die individuelle Schreibentwicklung und Orientierung auf dem Blatt erkennbar und Fortschritte können hervorgehoben werden. Aus der eigenen Erfahrung in meiner Klasse haben sich schon nach wenigen Wochen wirklich tolle Leistungen gezeigt. Als Lehrkraft erhält man durch die

regelmäßigen Texte einen Spiegel, welche Regeln bereits sitzen und auf welche Rechtschreib- und Grammatikthemen noch mehr Fokus gelegt werden sollte.

Beim Abschreiben von Texten von der Tafel sollten weiterhin am Zeilenanfang farbige Markierungen gesetzt werden, so fällt die Orientierung leichter. Haben Schülerinnen und Schüler große Probleme, so kann der Text, falls er nicht gemeinsam formuliert wird, als Kopie am Platz liegen, und es wird von dort abgeschrieben. Empfehlenswert ist es auch, den Text so zu formulieren, dass nicht alle Kinder alles abschreiben müssen. Besser ist, es wird weniger, aber fehlerfrei und sauber abgeschrieben. Vom Fertigstellen der Texte als Hausaufgabe ist dringend abzuraten. Denn so müssen die Kinder, welche bereits im Unterricht Schwierigkeiten haben, beinahe täglich mehr Hausaufgaben machen, für welche sie ja sowieso schon länger brauchen als die anderen Kinder. Dies ist ein Motivationskiller von Schreibfreude und Umgang mit Schrift und lässt sich nur sehr schwer wieder ausmerzen. Für Kinder mit LRS sind kleinere Häppchen, die gut bewältigbar sind, weit mehr wert.

Anhand von Tafeltexten kann auch immer wieder auf bestimmte Rechtschreibregeln hingewiesen, diese im Text gesucht und thematisiert werden. Auch die Bestimmung der Wortarten muss immer und immer wieder geübt werden, am besten direkt an den Texten, die für den Sachunterricht geschrieben werden. Besonders gut geht dies an den Hefteinträgen zum Feldbau und Handwerk. **So wird Rechtschreibförderung zum Unterrichtsprinzip und durchzieht alle Fächer!**

Rechtschreibregeln müssen systematisch aufgebaut und geübt werden, hier helfen zur Orientierung auch die Rechtschreibhefte der staatlichen Grundschulen bzw. einzelne LRS-Trainingsprogramme. Am besten erstellt sich die Lehrkraft im Rahmen von Trimesterplänen eine sinnvoll aufgebaute Übersicht über die zu behandelnden Themen. So wird nichts vergessen und eine gewisse Struktur ist bereits vorgegeben und es entsteht kein Raum für Willkürlichkeiten, mit welchen LRS-Betroffene nur schwer zurechtkommen.

Diktate erweisen sich für Kinder mit einer LRS nur als sinnvoll, wenn konkret erlernte Regeln zur Anwendung kommen und nicht parallel dazu lauter Sonderfälle und Ausnahmen geübt werden. Bei einem Diktat zum Dehnungs-H sollten also möglichst bei allen Wörtern mit einem langen Vokal auch ein Dehnungs-H stehen. Sollten große

Schwierigkeiten im Schreiben auftreten empfiehlt es sich den Fokus auf die wichtigen Wörter zu lenken und beispielsweise ein Lückendiktat für manche Kinder anzubieten, so dass sie ihre Konzentration auf die Wörter der abgefragten Rechtschreibregel lenken, und sich somit auch Erfolge einstellen können. Hier können nur die Wörter korrigiert werden, welche in direktem Bezug mit der abgefragten Regel stehen. Auch ist es zu empfehlen nicht mit rot, sondern beispielsweise mit grün zu korrigieren.

Außerdem können beim Erlernen von Rechtschreibregeln verschiedene Sinne angesprochen werden, so kann zum Dehnungs-H eine kurze Geschichte erzählt werden und jedes Mal, wenn ein Wort mit Dehnungs-H gehört wird, müssen die Kinder aufstehen. Dies geht auch mit Wörtern zum „ck“ oder verschiedenen Doppelkonsonanten, sowie dem „ie“. Wichtig: Immer vom Regelhaften ausgehen und dabei die Sonderfälle nicht direkt mit einbeziehen. So haben die Kinder viel Freude und müssen gleichzeitig genau lauschen und die phonologischen Fähigkeiten trainieren. Diese Methode eignet sich gut als Stundeneinstieg oder vor einem Diktat, welches eben diese thematische Regel abfragt.

In Epochenheften lassen sich persönliche Rückmeldungen positiver Art und konstruktive Hinweise auf weitere Lernstrategien und Fortschritte sehr gut auf Post-Its schreiben. Diese sind dann nicht dauerhaft in den Heften, sondern können von den Kindern entfernt werden. Denn für manche Kinder fühlt es sich übergriffig an, wenn die Lehrkraft ihnen Kommentare direkt ins Heft schreibt.

Hier also das didaktische Vorgehen in Klasse 3 und 4 für Kinder mit LRS nochmals stichpunktartig zusammengefasst:

- Mühe und Anstrengungsbereitschaft im freien Schreiben anerkennen, nicht auf die Quantität des Textes Wert legen
- Textbausteine als Strukturhilfe anbieten
- auch Texte von Kindern mit LRS vorlesen (lassen)
- Strukturierungshilfen an der Tafel beim Abschreiben
- Differenzierung in der Abschreibmenge – nicht zu Hause nacharbeiten lassen
- In Diktaten konkret erlernte Inhalte und Regeln abfragen, nicht Ausnahmen mit einbauen
- Nur dasjenige korrigieren, was konkret abgefragt wurde
- Korrektur in anderer Farbe als rot – evtl. grün

- Anmerken, was richtig ist, statt nur korrigieren was falsch ist.
- Konkrete lobende Rückmeldung und konstruktive Hinweise auf Lernstrategien, um weitere Verbesserungen zu erreichen → auf Post-Its schreiben und ins Heft kleben
- Rechtschreibregeln mit verschiedenen Sinnen verinnerlichen (Aufstehgeschichten)

6.4.2. Leseschwierigkeiten didaktisch – methodisch begegnen

In der 3. und 4. Klasse werden Texte in der Regel nicht mehr chorisch vorgelesen, sondern einzelne Kinder dürfen sich in ihren Lesekompetenzen erproben oder Textpassagen werden in Stillarbeit gelesen. Als Lehrkraft eröffnet sich selbstverständlich schnell ein Überblick, wer bereits recht fließend Texte gut verständlich vorlesen kann, wem häufig Lesefehler unterlaufen und wer noch stark mechanisch/alphabetisierend liest und kaum den Sinn entnehmen kann. Die sicheren Vorleser melden sich gern und tragen aktiv zum Unterrichtsgeschehen bei. Aber auch langsamere Leser dürfen sich trauen. Wichtig ist ein wertschätzendes und stützendes Lernklima in der Klasse, welches folgende Punkte beachtet:

- Die Lehrkraft achtet bei kurzen und lautgetreuen Lesepassagen darauf, diese an noch weniger geübte Kinder zu verteilen
- Tandemlesen mit einbauen: So kann das sichere Kind, das noch unsichere mitnehmen
- Sollte ein Kind nicht wissen, an welcher Stelle weitergelesen wird, hilft ein wohlwollendes Zeigen der Zeile statt einem rügenden „nächstes Mal pass doch auf“
- Auch schnelle Leser erfreuen sich, den Text still weiter zu lesen, denn für sie ist es sehr mühsam in langsamem Tempo mitzulesen. Diese Kinder dürfen sich dann Fragen zum Text überlegen, die sie später stellen können. Werden sie zum Vorlesen aufgefordert wird auch ihnen wohlwollend die Textstelle gezeigt

Da sich Lesekompetenzen nur durch regelmäßiges Üben aufbauen, gilt es auch hier Wege zu finden, die motivieren. Denn Kinder, die bereits gut lesen, leihen sich mit

Freude Bücher aus der Bücherei aus und sind oft gar nicht zu bremsen. Kinder, welchen das Lesen noch schwerfällt, meiden dies erstmal von sich aus. Wie können aber diese Kinder auch motiviert werden, täglich ein paar Zeilen zu lesen? Hier empfiehlt sich das Einführen eines Lesepasses in der 3. Klasse. Die Lesepässe sind durchnummeriert und farblich verschieden. Auf jedem Lesepass können 10 x 10 Minuten gelesen werden, die von den Eltern oder einer erwachsenen Person abgezeichnet werden (siehe Anhang 9). Die Lesezeit findet zu Hause mit selbstgewähltem Lesestoff statt und pro Tag können nur einmalig 10 Minuten angerechnet werden. Ist der Lesepass komplett ausgefüllt, kann er gegen einen Hausaufgabengutschein, welcher frei einsetzbar ist, eingetauscht werden.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass gute Leser oft länger als die angegebenen 10 Minuten lesen und die schwächeren Leser mit täglich 10 Minuten Lesezeit ein regelmäßiges Übungsfeld haben und Fortschritte in ihrem Tempo verzeichnen können. Auch hier ist der kleinste Fortschritt oder die kleinste Lesetemposteigerung unbedingt ein Lob wert und sollte von der Lehrkraft erfolgen. So wird ersichtlich, dass auch die kleinen Fortschritte auffallen und sich die Mühe lohnt. Auch für die Eltern bietet der Lesepass eine gute Struktur für das tägliche Üben zu Hause.

Als Lesetexte im Unterricht eignen sich weiterhin die Feriengeschichten aus dem zweiten Band des lautgetreuen Lesebuches „Die ganze Welt ist kunterbunt“ von Katrin und Alexander Höfer, denn hier sind für die schwächeren Leser die Silben größtenteils farbig gekennzeichnet, die Schriftgröße und Art ist für Kinder mit einer LRS angemessen. Gerne dürfen spezielle Lesezeichen oder Leselineale zur Unterstützung verwendet werden, die Kindern mit Leseschwierigkeiten mehr Orientierung bieten.

In der 4. Klasse werden die zu lesenden Texte doch komplexer und auch kleiner geschrieben. Hier empfiehlt es sich als Binnendifferenzierung, den Kindern diese in Dyslexieschrift zu tippen, in deutliche Abschnitte zu untergliedern, und auf ein größeres Format hoch zu kopieren. Um ein sinnentnehmendes Lesen zu fördern, kann jeder Textabschnitt durch die Leserinnen und Leser mit einem wichtigen Schlagwort zusammengefasst werden. Im Anhang 10 befindet sich ein Differenzierungsbeispiel aus der 3. Klasse. So erhalten Kinder mit einer ausgeprägten LRS kürzere und einfacher formulierte Texte. Wurde das Beantworten von Fragen auch in der mündlichen Mitarbeit bereits seit der 1. Klasse

in ganzen Sätzen eingefordert, sollte sich dies als Unterrichtsprinzip gefestigt haben und den Kindern keine Probleme bereiten.

6.5. Methodisch-didaktische Anregungen für die 5. und 6. Klasse

In der Grundschulstufe wurde das Schreiben und Lesen getrennt betrachtet und didaktisch-methodische Überlegungen bezogen sich hauptsächlich auf den Erwerb der jeweiligen Kompetenz. Spätestens ab der Mittelstufe werden diese Bereiche im Umgang mit Texten vereint, nun werden sie als Mittel zum Zweck eingesetzt und sind nicht mehr in erster Linie selbst Lerngegenstand. Denn wird ein Text bearbeitet, so braucht es sowohl das Lesen als auch das Schreiben. Eine klassische Methode, um Textverständnis zu überprüfen, ist das Beantworten von inhaltlichen Fragen zum Gelesenen. Auch eine Wissensabfrage zu Unterrichtsinhalten wird in der Regel durch zu beantwortende Fragen geprüft. Hier braucht es die Fähigkeit, die Frage inhaltlich zu verstehen und das Wissen dazu als Antwort selbständig zu formulieren und schriftlich fest zu halten. Wichtig ist es darauf zu achten, dass nicht nur reproduktiv mit Texten umgegangen wird, sondern auch viele Anlässe geschaffen werden, die eine eigene aktive Produktion von Texten anstreben. Auch hier müssen Schülerinnen und Schüler mit einer LRS durch didaktisch-methodische Anregungen gut mitgenommen werden.

6.5.1. Schwierigkeiten im Umgang mit Texten didaktisch-methodisch begegnen

Aber welche didaktisch-methodischen Anregungen helfen den Schülerinnen und Schülern mit einer LRS, um die gestellten Arbeitsaufträge bestmöglich erfüllen zu können? Hier bieten sich folgende Maßnahmen an, die zum Teil auch den individuellen Maßnahmen bzw. dem Nachteilsausgleich des ISB entnommen sind (vgl. ISB 2019, S. 46ff):

- Größere Schriftart mit weiteren Zeilenabständen bei Arbeitsblättern
- keine handschriftlichen Arbeitsblätter, das erschwert zusätzlich den Leseprozess

- Text und Fragen nicht geballt auf einer Seite, sondern in gut gegliederten Einzelabschnitten portionieren → Übersicht und Orientierung fällt leichter
- Leicht verständliche Sprache verwenden
- Bilder oder Skizzen zur Veranschaulichung
- Weniger Aufgaben bei gleichbleibendem Zeitrahmen ist besser als alle Aufgaben mit Extrazeit, da der Konzentrationsaufwand zur Bearbeitung von Texten bei LRS-Betroffenen bereits erhöht ist
- Bearbeitungsstrategien stichpunktartig auflisten: Text lesen, Frage lesen, Stichwort im Text finden, Antwort formulieren/abschreiben
- In besonderen Fällen Text und Fragen vorlesen und Antworten diktieren lassen (Partnerarbeit)
- Für die eigene Textproduktion Textbausteine bzw. gegliederte Stichpunkte vorgeben
- Differenzierung auch bei der Hausaufgabenmenge, so dass noch Zeit und Konzentration zum gezielten Rechtschreib- und Lesetraining zu Hause bleibt
- Kreative Methoden zum Wissenserwerb einsetzen: Szenen beispielsweise aus der Tierkunde oder Geschichte nachspielen und sich dabei mit dem ganzen Körper in Inhalte einfühlen
- Inhalte in gezeichneten Bildergeschichten darstellen
- Bilder und dargestelltes Geschehen mit eigenen Worten verbalisieren
  → auf gute und abwechslungsreiche Formulierungen achten.
- auf vielseitigen Umgang mit Sprache im Unterricht achten
- Rechtschreibung nicht werten, Fokus auf Inhalt, grammatikalische Strukturen und Ausdruck legen
- Ermutigung zum Schreiben ohne Angst vor Fehlern
- Hilfen durch Textbausteine und Stichpunkte
- Mindmapping fördern

Sollten große Leseprobleme vorherrschen, bietet sich eine Partner- oder Partnerinnenarbeit mit einem sicheren Kind gut an, welches sowohl den Text, als auch die Fragen

deutlich vorliest. Nun können die Antworten mündlich besprochen und dann erst verschriftlicht werden. Bei ganz großen Schwierigkeiten im Schreiben bietet sich auch das Diktieren der Antwort an. Allgemein sollte die Lehrkraft bei Schülerinnen und Schülern mit einer stark ausgeprägten LRS die mündliche Beteiligung stärker fördern und zulassen. Wichtig ist es dabei, dass die schriftlichen Kompetenzen im Rahmen des Möglichen mit Aussichten auf kleine Erfolge unbedingt weiter gefördert und nicht gänzlich vernachlässigt werden! Eine große Hilfe stellen dabei Textbausteine oder gegliederte Stichpunkte dar, die von der Lehrkraft an die Hand gegeben werden. Denn oft sind die Betroffenen nicht in der Lage, den Erzählungen zu lauschen und sich gleichzeitig Stichpunkte zu notieren. Hier sollte das bildliche Eintauchen in eine Erzählung des Unterrichtsstoffes unbedingt Vorrang haben und nicht durch das Notieren von Stichpunkten unterbrochen werden. Besser am Ende ein paar Minuten zur Verfügung stellen, in welcher eigene Stichpunkte erinnert und notiert werden, die durch vorgegebene wichtige Wörter ergänzt werden. Auch die Rechtschreibregeln können in kleinen gezielten Übungsdiktaten aufgegriffen und wiederholt werden. Die Vorviertelstunde, also die Zeit in welcher die Kinder morgens in der Schule ankommen vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn, kann ebenso für kleine Rechtschreibübungen im Rahmen einer gut eingeführten und vorbereiteten Freiarbeit genutzt werden. Für Schülerinnen und Schüler mit einer LRS ist das stupide Abschreiben von vorformulierten Texten an der Tafel in der Mittelstufe keine zielführende Übung und bringt wenig Erfolge. Hier empfiehlt es sich eher vorgefertigte Texte getippt und gedruckt einzukleben und durch exakte und kreative Zeichnungen durch die Schülerinnen und Schüler ergänzen zu lassen. In der Tierkunde lassen sich auch nette kleine Aufsätze aus der Sicht der Tiere formulieren, in welchen beispielsweise die wichtigsten Eigenschaften deutlich werden – das bereitet den Schülerinnen und Schülern Freude und fördert eigene Formulierungskreativität. Auch können zu verschiedenen Themen einfach Mindmaps erstellt werden. So können LRS-Betroffene ihr Wissen kreativ darstellen. Damit sie aufgrund ihrer Schwierigkeiten nicht eingebremst werden, können schriftliche Hausaufgaben von LRS-Betroffenen auch erst diktiert und dann schriftlich verfasst werden. So geht die Konzentration auf das gute Formulieren und wird nicht durch das gleichzeitige Verschriftlichen gehemmt.

Bei Beurteilungen wird der intraindividuelle Lernfortschritt gesehen und gelobt und nicht interindividuell mit dem Durchschnitt der Klasse argumentiert. Maßnahmen des Notenschutzes erübrigen sich in der Regel an den Waldorfschulen für die Grund- und Mittelstufe, da Zeugnisbewertungen nicht als Note ausgedrückt werden, sondern Raum für individuelles Beschreiben des Leistungsfortschrittes möglich ist. Auch besteht nicht die Möglichkeit einer Versetzungsgefährdung durch nicht erreichte Notendurchschnitte.
Werden Differenzierungsmaßnahmen und individuelles Hinschauen von Anfang an mit einer gewissen Selbstverständlichkeit praktiziert, wird es auch von der Klassengemeinschaft gut akzeptiert und toleriert.

In den höheren Mittelstufenklassen kann selbstverständlich auch auf digitale Hilfsmittel zurückgegriffen werden und zum Beispiel Hörspiele oder Podcasts als alternative Sicherung der Unterrichtsinhalte eingesetzt werden. Dies betrifft sowohl das Konsumieren, als auch das Produzieren. Es wird vermutlich auch die Informationsgewinnung mehr und mehr durch digitale Recherche erfolgen und die Kinder mit einer LRS können hier ihre Versiertheit und Kreativität im Umgang mit den neuen Technologien zum Besten geben.

6.6. Allgemeine Unterrichtsprinzipien für eine gelingende LRS-Förderung

- Achtung und Anerkennung vor der individuellen Leistung des Kindes, das heißt auch Anstrengungsbereitschaft wahrnehmen und loben und nicht nur normorientierte Ergebnisse werten
- Förderung der Koordination, Bewegung und Gleichgewichtsfähigkeit wirkt sich positiv auf die Feinmotorik beim Schreiben aus
- Übungen zur Körpergeografie und Raumorientierung helfen den Kindern, sich zu strukturieren und auch auf dem Blatt zu orientieren
- Verschiedene Lernzugänge zulassen und Raum für bildlich-kreatives Denken schaffen

- Wertschätzende konstruktive Elternarbeit leisten
- Mündliche Beiträge und Ideen der Kinder wertschätzen und aufgreifen
- Individuelle Maßnahmen und Hilfsmittel anbieten und umsetzen
- Systematischer Rechtschreibaufbau mit Vermittlung von Lösungsalgorithmen
- Einsatz von Verstärkern (Tokenprogramme, Lesepass)
- Das Kind dort abholen, wo es steht, dabei darf es ruhig an die Grenzen der Komfortzone herangeführt werden und den Mut finden, diese zu verlassen
- Lob befeuert im Tun, während Kritik und Strafe hemmt

6.7. Elternarbeit und das häusliche Umfeld

Die Elternarbeit stellt bei der optimalen Förderung von Kindern mit einer LRS einen zentralen Baustein dar. Mit Schulbeginn sollte mindestens einmal im Jahr mit allen Eltern ein Gespräch über die Entwicklung der Kinder stattfinden. Hier können Stärken und Schwächen in einem wertschätzenden Gespräch thematisiert werden. Dabei dürfen Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag angebracht werden, ohne direkt auf eine LRS zu schließen. Dennoch sollte der Hinweis nicht fehlen, dass diese Beobachtungen in ihrer Entwicklung weiter im Blick behalten werden sollten. Gerade in den ersten zwei Klassen reagieren Kinder erfahrungsgemäß bei psychosozialen Belastungsfaktoren sehr schnell mit Auffälligkeiten im kognitiven Lernen und leider sind heute familiäre belastende Ereignisse, wie Trennungen, Krankheiten, Todesfälle bei den Großeltern, oder belastete Geschwisterkonstellationen keine Seltenheit mehr. Auch die Eltern unterliegen oft psychischen Belastungsfaktoren, die von den Kindern unbewusst wahrgenommen und mitgetragen werden. Besteht ein gutes Vertrauensverhältnis zu den Eltern, so eröffnen sich der Lehrkraft sehr viele verschiedene Blickwinkel, die Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nehmen und mit in Betracht gezogen werden sollten.
Schwierigkeiten, welche in den ersten beiden Schuljahren beim Schriftspracherwerb auftreten, sollten nicht überbewertet, aber auch nicht verharmlost und abgetan werden. Oft schleifen sich Auffälligkeiten auch wieder aus (Spiegeln von Buchstaben,

Buchstabenverdreher), dennoch ist es spätestens in der 3. Klasse, wenn die Sprachlehre einsetzt, an der Zeit, eine kompetente LRS-Förderung in Betracht zu ziehen und den dazu notwendigen diagnostischen Prozess anzuregen.
Die fachkundige Diagnostik erstellen, je nach Bundesland, die zuständigen Schulpsychologen bzw. Kinder- und Jugendpsychiater. Neben der schulischen Förderung sollte eine externe Förderung durch eine lerntherapeutische Fachkraft erfolgen. Auch die Eltern können regelmäßig in kurzen Sequenzen zu Hause üben. Solche Situationen sind aber meist sehr konfliktträchtig und belasten das Familiensystem. Hier sollten vorher gemeinsam mit der Lehrkraft einige Absprachen getroffen werden, denn Ziel aller Beteiligten muss es sein, die natürliche Lernfreude der Kinder aufrecht zu erhalten und nicht zu blockieren. Eltern kennen ihre Kinder in der Regel am besten und haben selbstverständlich wahrgenommen, dass sich ihr Kind mit dem Schreiben und Lesen schwertut. Nun stellt sich die Frage, wie man bestmöglich zu Hause unterstützen kann, denn willkürliches mal hier und da Üben neben den schwer gelingenden Hausaufgaben ist leider wenig zielführend.

1. Tipps zur Gestaltung der Hausaufgabensituation:

- unmittelbar nach Schulschluss eine Ruhepause/Spielphase einlegen
- feste Hausaufgabenzeit einrichten
- ordentlichen und reizarmen Arbeitsplatz gestalten
- keinen Druck aufbauen, wenn etwas nicht gelingt
- Pausen einlegen und kurze Übungssequenzen schaffen
- positives Feedback für kleine individuelle Fortschritte
- Stärken aufzeigen
- Abgrenzung zu Leistung der Geschwister → kein Vergleichen
- Aufgabenstellungen vorlesen und sicherstellen, dass die Aufgabe verstanden wurde
- bei Textproduktionen auf die Formulierung hinweisen, nicht aber die Rechtschreibung kritisieren
- gemeinsam auf den Stundenplan schauen und für den nächsten Tag alles packen

2. Gestaltung von Übungssequenzen zum gezielten Lesen und Rechtschreiben:

- feste Zeiten einplanen
- kurze Übungseinheiten ohne Druck und Zwang
- Übungssequenzen da ansetzen, wo die Kinder im Können stehen
- vom Einfachen zum Schweren
- Belohnungsprogramme: z.B. nach eigenen Leseanstrengungen etwas vorgelesen bekommen
- Übungssequenzen, wie beim Lesepass, abzeichnen, und mit Hausaufgabenfrei bzw. Übungsfreigutscheinen arbeiten (evtl. auch in Absprache mit der Lehrkraft)
- gezielte und systematisch aufgebaute Übungen zur Rechtschreibung in bewältigbarem Umfang anbieten (Marburger Training)

6.7.1. Anregungen zur Lese- und Schreibförderung im häuslichen Umfeld

Gerade bei den Leseanfängern können den Eltern viele verschiedene Lesesituationen im Alltag aufgezeigt werden, wo gemeinsam mit den Kindern die Lesekompetenz erprobt werden kann. Sehr gut bietet sich der Supermarkt an. Auf Produkten können Schlagwörter erlesen werden (z.B.: Limo, Zucker, Mehl, Milch). Solche Situationen sind für viele Kinder viel praxisnaher als das isolierte Einüben der Fertigkeit „Lesen“. Beim Schreiben bietet sich wunderbar das Verfassen von Einkaufszetteln an, mit welchen die Kinder dann losgeschickt werden können. So erleben sie auch hier das Schreiben als nützlich, das motiviert zum Erlernen der Fertigkeit. Große Freude bereitet den Kindern auch das Erlesen von Logos und Firmennamen bei Autofahrten. Hier kann munter experimentiert werden mit Aral, Obi, Bauhaus, Rewe, Aldi usw.

Später, wenn die Kinder Fortschritte im Lesen gemacht haben, können gemeinsame Leseabende oder sogar ganze Lesenächte in der Familie gepflegt werden. Sinnvoll ist es natürlich, wenn die Eltern auch eine entsprechende Lesefreude vorleben. Gemeinsam können dann Bücher zu bestimmten Themen, Hobbies, Haustieren, Sportarten usw. aus der Bücherei ausgeliehen werden. Sind die Kinder in ihrer Lesekompetenz noch nicht

ganz gefestigt hilft das abwechselnde Lesen. Eltern lesen einen Teil vor, dann werden Abschnitte vom Kind übernommen. Hat man ein spannendes Buch gefunden, so sind die Kinder oft selbst motiviert, weiterzulesen, da sie wissen wollen, was passiert.

Schließlich lässt sich zusammenfassend feststellen, dass mit Druck und Zwang eine LRS nicht überwunden werden kann. Wichtig ist der kompetente Umgang mit den Symptomen und die Vermittlung von Strategien im Umgang mit einer LRS, die unterstützend dazu beitragen, dass die Betroffenen in einem auf Schrift ausgelegten Schulalltag auf ihre Kosten kommen und bestmöglich an der Wissensvermittlung teilhaben können ohne an der Hürde des Lesens und Schreibens zu scheitern!

7. Fazit und Ausblick

In der heutigen Gesellschaft, in welcher die schrifttragenden Medien immer mehr durch Bewegtbilder, Podcasts, Erklärvideos, Sprachnachrichten usw. ergänzt werden, scheint die Notwendigkeit des Erlernens einer orthografisch und grammatikalisch konformen Rechtschrift mehr und mehr in den Hintergrund zu treten. Immer häufiger ist es Standard, dass auf einer Homepage ein Button zum Vorlesen des Textes integriert und eine eigene Leseleistung nicht mehr notwendig ist. Die Bedeutung des richtig geschriebenen Wortes scheint an Tragkraft zu verlieren. Auch die permanente Erreichbarkeit und der Zugriff durch und auf digitale Medien lässt viele traditionelle Konventionen und Werte in den Hintergrund treten. Es ist also nicht verwunderlich, dass auch der Konsens über die Schriftsprache bröckelt. Viele Heranwachsende empfinden die Orthografie vielleicht nicht mehr als notwendig oder erstrebenswert zu lernen. Deutlich zeigt sich dies auch im Versenden von Mitteilungen über Messenger. Hier florieren der Einsatz von Emoticons und Icons. Groß und Kleinschreibung wird meist nicht beachtet und vieles wird mit Abkürzungen ausgedrückt oder gar die ganze Nachricht eingesprochen. Wer setzt sich schon hin und verfasst einen poetischen, mehrere Seiten langen Brief handschriftlich?

Rudolf Steiner äußerte 1919 in seinem 5. Vortrag der Erziehungskunst über Methodisch-Didaktisches folgende Zeilen über das Kind:

> … dass es Achtung, Respekt haben soll vor den Großen, dass es hineinwächst in ein schon fertiges Leben, von dem es aufgenommen werden soll, dass es daher das zu beachten hat, was schon da ist. Von diesem Gesichtspunkte aus muss man versuchen, das Kind auch in so etwas einzuführen, wie es die Orthographie ist. Man muss mit dem Orthographieunterricht parallelgehend ihm entwickeln das Gefühl des Respektes, des Achtens desjenigen, was die Alten festgesetzt haben (Rudolf Steiner 2010, S. 77).

Mag es sein, dass in der heutigen, von Individualismus geprägten Welt, die Kinder gar nicht mehr bereit sind in etwas „was die Alten festgesetzt haben“ hineinzuwachsen? Sie wollen auf Augenhöhe der Erwachsenen wahrgenommen und gesehen werden, wollen mitgestalten und nicht nur Vorgegebenes übergestülpt bekommen. Vielleicht mag hinter dieser Beobachtung auch ein Grund darin liegen, dass immer mehr Kinder sich nicht mehr auf die festgelegte Rechtschreibung einlassen wollen. Vielleicht bringen die nachfolgenden Generationen auch eine ganz neue, digitale Kulturtechnik in die Welt, von welcher wir uns gar kein Bild machen können?

Sichtbar wird jedoch die große Notwendigkeit, dass sich jede Lehrkraft mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auseinandersetzen sollte und wohlüberlegt, geeignete didaktische Methoden entwickelt und einsetzt, um den Kindern einen möglichst reibungslosen Zugang in die Welt der Kulturtechniken zu eröffnen. Denn sollte es auch so erscheinen, dass richtiges Lesen und Schreiben in der modernen Zeit aufgrund der vielen digitalen unterstützenden Hilfsmittel nicht mehr von so großem Belang ist, so ist dies aktuell noch eine Illusion! Die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens sollte weiterhin für alle Menschen erfolgreich zugänglich bleiben, so dass wir nicht in eine Zeit zurückkehren, in welcher nur die Gelehrten sich der Schrift bedienen.

Vielleicht befinden wir uns inmitten einer Zeitenwende, die am Ende etwas hervorbringt, dass unsere momentan gültige Kulturtechnik des Lesens und Schreibens durch eine weiterentwickelte, komplett digitale Kulturtechnik ablöst … Zukunftsvision? Die nachkommenden Generationen werden es verraten …, aber solange müssen wir noch auf das ganz konventionelle Lesen und Schreiben setzen.

8. Literaturverzeichnis:

Beigel, Dorothea (2017): *Flügel und Wurzeln. Persistierende Restreaktionen frühkindlicher Reflexe und ihre Auswirkungen auf Lernen und Verhalten.* 6. überarb. Auflage. Dortmund: Verlag Modernes Lernen

Eikenboom, Joep (2022): *Grundlagen der Extrastunde*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Fink, Andreas; Kargl, Reinhard; Purgstaller, Christian (2014): Morphembasiertes Rechtschreibtraining mit MORPHEUS – Möglichkeiten eines besonders effizienten Förderansatzes. In: Schulte-Körne (Hrsg.): *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen-Stärken fördern*. Bochum: Winkler S. 167-180

Galuschka, Katharina; Schulte-Körne, Gerd (2019): *Ratgeber Lese-/Rechtschreibstörung (LRS). Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher.* Göttingen: Hogrefe

Höfer, Katrin und Alexander (2022): *Die ganze Welt ist kunterbunt. Lautgetreues Lesebuch Teil 1. Lesenlernen mit Salome.* Höfer und Höfer GbR

Höfer, Katrin und Alexander (2022): *Die ganze Welt ist kunterbunt. Lautgetreues Lesebuch Teil 2. Kunterbunte Feriengeschichten aus aller Welt*. Höfer und Höfer GbR

Höfer, Katrin und Alexander (2022): *Schreibschriftschreiben mit Salome Band 1 und 2*. Höfer und Höfer GbR

Höfer, Katrin und Alexander (2022): *Prinz Manu: Die Einführung der Buchstaben nach lautgetreuen Kriterien mit einer beispielhaften Buchstabengeschichte*. Höfer und Höfer GbR

ISB (2019): *Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz*. München

Jänchen, Rosemarie (2008): Legasthenie im Schulalltag – ein oft unbemerktes Problem. In: Neuffer, Helmut (Hrsg): *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*. 3. erw. und überarb. Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Klatte, Maria; Steinbrink, Claudia und Andere (2014): Effekte des computerbasierten Trainingsprogramms „Lautarium“ auf die phonologische Verarbeitung und die Lese-Rechtschreibleistungen bei Grundschulkindern. In: Schulte-Körne (Hrsg): *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen-Stärken fördern*. Bochum: Winkler S. 127-143

Mc Allen, Audrey (2020): *Die Extrastunde. Zeichen- und Bewegungsübungen für Kinder mit Schwierigkeiten im Schreiben, Lesen und Rechnen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Mierau, Johannes (2011): Legasthenie und Recht – ein Überblick. In: Schulte-Körne (Hrsg): *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen-Stärken fördern*. Bochum: Winkler S. 33 -42

Palme, Inge (2011): Legasthenie erkennen und verstehen – Dyskalkulie erkennen und verstehen. In: Schulte-Körne (Hrsg): *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen-Stärken fördern*. Bochum: Winkler S. 25-32

Reuter-Liehr, Carola (2014): Regelaufbau auf der Basis lautgetreuer Lese-Rechtschreibfähigkeit. Training der orthographisch/morphemischen Strategie. In: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.): *Legasthenie und Dyskalkulie: Neue Methoden zur Diagnostik und Förderung*. Bochum 2014: Verlag Dr.Dieter Winkler

Reuter-Liehr, Carola (2020): *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung.* Band 1. 4. überarb. und erw. Auflage Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler

Scheerer-Neumann, Gerheid (2023): *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. 3. erw. und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Schulte-Körne, Gerd (2014): Aktuelle Entwicklungen zur Klassifikation und Definition der Lese-, der Rechtschreib- und der Lese-Rechtschreibstörung. In: Schulte-Körne, Gerd; Thomé, Günther (Hrsg.): *LRS- Legasthenie: interdisziplinär*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung S. 137-149

Terlouw, Moniek (1995): *Legasthenie und ihre Behandlung*. Stuttgart: Freies Geistesleben

Vogel, Susanne (2002): *lesen – lernen – richtig schreiben*. Ein Ratgeber für Eltern legasthener Kinder. München: Staackmann

von Suchodoletz, Waldemar (2006): *Therapie der Lese- Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick*. 2. überarb. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Verwendete Quellen aus dem Internet:

AWMF- Portal der wissenschaftlichen Medizin (2015): *S3-Leitlinie Diagnostik und Behandlung bei der Lese- und/oder Rechtschreibstörung*. 2015. Zugriff am 30.12.2023 um 15.01 Uhr: https://register.awmf.org/assets/guidelines/028-044l_S3_Lese-Rechtschreibstörungen_Kinder_Jugendliche_2015-06-abgelaufen.pdf

Bayerische Schulordnung (2016): *Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern*. Zuletzt aktualisiert 1.8.2023. Zugriff am 12.02.2024 um 12.09 Uhr: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020): *Kultusministerium stellt Einschulungskorridor vor*. Zugriff am 05.01.2024 um 10.22 Uhr: https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/6388/kultusministerium-stellt-einschulungskorridor-und-haushaltsplan-201920-vor.html

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte: *ICD-11. Entwurfsfassung mit Gültigkeit seit 1.1.2022*. Zugriff am 12.12.2023 um 12.33 https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html

Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie e. V.: 1. *Legasthenie. Ratgeber zum Thema Legasthenie - Erkennen und Verstehen*. 14. Auflage 2023. Zugriff am 28.12.2023 um 15.15 Uhr:
https://www.bvl-legasthenie.de/images/ratgeber/1_Legasthenie_erkennen.pdf

Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie e. V.: 8. *Elternratgeber. Handreichungen für Eltern von Kindern /Jugendlichen mit einer Legasthenie.* 3. Auflage 2018. Zugriff am 28.12.2023 um 15.18 Uhr:
https://www.bvl-legasthenie.de/images/ratgeber/8_Legasthenie_Eltern.pdf

Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie e. V.: 9. *Legasthenie in der Schule. Handreichungen für Lehrkräfte*. 5. Auflage 2018. Zugriff am 28.12.2023 um 15.20 Uhr: https://www.bvl-legasthenie.de/images/ratgeber/9_Legasthenie_Lehrer.pdf

Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie e. V.: *Pressemitteilung*. Zugriff am 28.12.2023 um 14.42:
https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/presse/Pressebeitrag_Urteil_BVerfG-22.11.2023.pdf

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: *ICD-10-GM Version 2020*. Zugriff am 06.12.2023 um 13.21 https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2020/block-f80-f89.htm
Fernsebner-Hammer, Eva: *Schlechter Gleichgewichtssinn?*. Zugriff am 02.01.2024 um 10.50 Uhr: https://www.bewegung-bildet.at/SchlechterGleichgewichtssinn

Paasch&Sieber Institut: *Was ist RIT – Reflexintegrationstraining?* Zugriff am 24.02.2024 um 18.10 Uhr: https://rit-reflexintegration.de

Schreibmotorik Institut e.V. (2017). *Schreibenlernen: Was hemmt?* Zugriff am 20.03.2024 um 20.18Uhr: http://www.schreibmotorik-institut.com/index.php/de/fakten-und-tipps/fachwissen/502-schreibenlernen-was-hemmt

Steiner, Rudolf (2010): *Erziehungskunst: Methodisch-Didaktisches*. 4. Auflage 2010. Rudolf Steiner Onlinearchiv: Zugriff am 30.12.2023 um 11.34 Uhr: http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/294.pdf

9. Anhang

1. Anhang:

Wahrnehmungsbogen für: _____SJ:___

Bewegung: Gleichgewicht, Motorik, Rhythmusfähigkeit, Stifthaltung, Flöten….
Raumorientierung: Rechts-Links-Unterscheidung, Raumlagebeziehungen, Heftorientierung, Körpergeografie, Auge-Hand-Koordination, Formenzeichnen….
Schreiben: Buchstaben erkennen und erinnern, Schreibqualitäten, freies Schreiben, Spiegeln, Schriftgröße, Verwechslungen, Verdreher, Orientierungsschwierigkeiten im Wort
Lesen: Phonem-Graphem-Korrespondenz, Synthese von Buchstaben und Silben, Sinnentnehmendes Lesen, Leseflüssigkeit, Leseverständnis

2. Anhang:

Parcours 1. Klasse

Parcours Ende 1. Klasse

Parcours 2. Klasse

Parcours 2. Klasse mit Hengstenberg-Elementen

Kaplabautisch

3. Anhang:

Übungen zu rechts und links und Raumorientierung:

Rechte Hand und linke Hand	*Erst re Hand, dann li Hand vor sich offen halten*
das sind zwei.	*auf jede Silbe klatschen*
Rechte Hand und linke Hand	*wieder re und dann li Hand offen vor sich halten*
schaffen froh und frei.	*Fäuste abwechselnd übereinander „hämmern“*
Rechte Hand und linke Hand	*wieder re und dann li Hand offen vor sich halten*
soll´n sich fleißig regen,	*re und li Hand umkreisen sich gegenseitig*
eine kommt der andern Hand	*sich selbst die Hände reichen und dabei re und li in einer*
helfend stets entgegen.	*Drehbewegung jeweils abwechselnd oben und unten haben*

Rechter Fuß und linker Fuß	*re und li Fuß tippen im Wechsel mit der Zehenspitze auf*
das sind zwei.	*Wiederholung wie oben*
Rechter Fuß und linker Fuß	*re und li Fuß tippen im Wechsel mit der Ferse auf*
stapfen froh und frei.	*Wiederholung wie oben auf Ferse*
Rechter Fuß und linker Fuß,	*re und li Fuß tippen im Wechsel nach hinten*
tragt mich aller Wegen.	*vier Schritte am Platz*
Fester Tritt und Schritt für Schritt	*auf Kreis vier Schritte nach rechts gehen*
gutem Ziel entgegen.	*auf Kreis vier Schritte nach links gehen.*

Das Gedicht ist von Erika Dühnfort, die Gestik dazu ist aus der Erfahrung der Praxis entnommen und kann nach eigenem Empfinden verändert werden.

Als Variation können die Gestiken der Hände auch hinter dem Rücken durchgeführt werden, so erfasst man nicht nur rechts und links sondern beansprucht auch den Raum vorne und hinten.

Spruch zur Raumorientierung:

Da oben der Himmel mit seinem Licht.
Da unten die Erde mit ihrem Gewicht.
Da vorne der Weg den ich wandern will.
Da hinten die Sterne, sie leuchten still.
Da rechts lebt die Kraft, die Hoffnung, der Mut.
Da links lebt der Frieden, der macht alles gut.
Tief drinnen im Herzen, tief innerlich,
in der Mitte von allem, da lebe ich.

Verfasser unbekannt

Spruch für die zweite Klasse zur Körpergeographie:

Alle Kinder stehen auf ihren Bänkchen oder Stühlen.

Einst stand der Gockel
auf einem Sockel
aus Mist gebaut

Er schaute übers weite Land → *Hand an die Stirn und in die Ferne spähen*
und weil er sich so wichtig fand
hat er gekräht:
Kokürikü → *Finger ineinander verschränken und wie ein Hahnenkamm über dem Kopf halten*
Ich möchte nie,
dass hier ein andrer käm
und mir die Hühner nähm!

Koküriko,
ich bin so froh,
dass ich der der größte bin
und dass ich stets gewinn!!!
Kikeriki
Kikeriko
Kikerikai

Er schwang den linken Flügel → *li Arm in die Seite stemmen und als Flügel schwingen*
und schaute über den rechten Hügel → *über rechte Schulter schauen*
Er schwang den rechten Flügel → *re Arm in die Seite stemmen und als Flügel schwingen*
und schaute über den linken Hügel → *über linke Schulter schauen*

Er hob das rechte Bein und das fand er ganz fein. → *re Bein heben*
Er hob das linke Bein und fand dies auch ganz fein. → *li Bein heben*
Ich bin so schön, so stark, so laut …
Ein jedes Huhn wär gerne meine Braut!
(Verfasserin unbekannt, aus den Unterlagen einer Kollegin entnommen)

Als Variation bietet sich an, beim bewegten Klassenzimmer mit Bänkchenmöblierung, diese umzudrehen und auf die dünne Balancierseite zu stehen, wie die Hühner eben auf der Stange. So wird ganz nebenbei der Gleichgewichtssinn geschult und es braucht mehr Konzentration.

Die Gestik kann beliebig angepasst und ausgebaut werden.

Der Zauberer Bambilius:
Der Zauberer Bambilius,
der zaubert eine Nuss, Nuss, Nuss,
Die Nuss, die war aus Gold, Gold, Gold,
ein Zwerg sie klauen wollt, wollt, wollt.
Da gab es einen Knall, Knall, Knall,
der Zwerg wurd‘ zu ´nem Ball, Ball, Ball.
So zaubert der Bambilius,
wenn einer klaut die Nuss, Nuss, Nuss.

Jede Silbe klatschen, Reihenfolge für eine Zeile:
1x eigen, 1x re Partner, 1x li Partner, 1x eigen, 1x beide Partner, 1x Hände gekreuzt auf eigene Schulter, 1x Hände auf Oberschenkel.

Sandsäckleinspruch:

Das Säcklein ruht rechts. → *ruht in der Hand*
Das Säcklein ruht links. → *in die li geben und ruhen lassen*
re-li-re-li → *hin und hergeben*

Nun springts in die Höh‘ → Wurf aus der linken in die rechte
hinein in die Rechte.
Zur Linken zurück
es gleich wieder möchte.
re-li-re-li → *hin und her werfen, nicht über Augenhöhe*

Dann liegts hier oben → *auf Kopf legen*
nehms wieder herab.
Oben solls stehn- → *aufrecht auf Kopf stellen*
jetzt will ich mich drehn → *einmal um eigene Achse drehen*

Zuletzt rutscht das Säcklein → *Kopf vorneigen, Säcklein gleitet in Hand*
vom Kopf in die Hand
– und verschwand.
Verfasser/in unbekannt – von einer Kollegin übernommen

Zählen bis 120 durch Gestik unterstützt, die das Stellenwertsystem veranschaulicht:

1 → *beide Hände auf den Kopf*

2 → *re Hand auf li Schulter*

3 → *li Hand auf re Schulter (re Hand verbleibt auf li Schulter)*

4 → *beide Arme in die Seite stützen*

5 → *re Hand auf li Oberschenkel*

6 → *li Hand auf re Oberschenkel (re Hand verbleibt auf li Schenkel)*

7 → *re Hand auf re Knie und li Hand auf li Knie*

8 → *re Hand an li Schienbein*

9 → *li Hand an re Schienbein*

10 → *beide Hände berühren die jeweiligen Zehen (re – re, li – li)*

→ für die 11 beginnen beide Hände wieder am Kopf

→ ist die Übung gefestigt, können einzelne Zahlen aus dem ZR 120 nur durch Gestik dargestellt werden. Beispiel: 81 achtmal die Zehenspitzen mit beiden Händen antippen für die 80 und dann beide Hände auf den Kopf für die 1.

→ für die 100 kann ein Stampfer eingesetzt werden

→ für die 1000 später ein Sprung/Hüpfer

2474 wäre also: 2 Hüpfer, 4 Stampfer, 7 Zehenberührer, beide Hände in Seiten gestützt.

4. Anhang:

Fortführende Geschichte zur Buchstabeneinführung in der 1. Klasse

GESCHICHTE ZU DEN VOKALEN:

A

Früher, in uralten Zeiten vor unzählbaren Jahren, da lebten die Zwerge und andere Wesen mit den Menschen und Tieren in einem paradiesischen Land, da gab es Wiesen, Flüsse, Sümpfe und Seen. Aber auch Wälder und Berge aus Felsengestein, wo oft die Nebel aufstiegen und man keine klare Sicht hatte. Manchmal konnte man gerade noch die Hand vor den Augen sehen, weiter reichte das Auge nicht.
Es fühlte sich an, als wäre man in Nebel-Watte gepackt und die Zwerge und Wesen bewegten sich leicht wie Federn über den Boden. Auch unser Tomte lebte schon in dieser Zeit, wir wissen ja, dass die Zwerge uralt werden können. Tomte trug schon damals seine rote Zwergenmütze, hatte ein paar rote Stiefelchen an den Füßen und wärmte sich mit seinem blauen Mäntelchen.
Die Engel waren den Wesen auf der Erde in diesen Tagen nahe und alle lebten friedlich und fröhlich miteinander. Zwerge, Feen, Kobolde, Tiere und auch die Menschen. Die Wesen waren sich sehr verbunden und jeder konnte spüren, wie es dem anderen ging und was er dachte, sie mussten nicht sprechen, ja sie kannten die Sprache noch gar nicht.

Tomte streifte in diesen Tagen mit ein paar anderen Zwergen durch die Wiesen, Wälder und Sümpfe. Er besuchte die Fischlein im Wasser, schaute nach den Rehlein im Wald und blickte sehnsüchtig zu den Bergen, dessen Spitzen immer im Nebel gehüllt schienen. Es packte ihn eine gewisse Neugier, vielleicht war es auch eine Sehnsucht. Tomte wollte wissen, was es hoch oben auf den Bergen zu sehen gab. Was verbarg sich hinter den Nebelschwaden?
Da erschien ihm ein Engel im Traum. Er gab Tomte den Rat, seine Neugier zu stillen und sich auf den Weg zu machen, die Berge im Nebel zu erkunden. Er müsse aber wissen, dass es eine lange und auch beschwerliche Reise werden würde, auf welcher Tomte viele Aufgaben zu lösen und Prüfungen zu bestehen hätte. Der Engel aber würde ihm stets unsichtbar zur Seite stehen und ihm des Nachts in den Träumen erscheinen.
Als Tomte in der Früh erwachte, er wohnte unter der Wurzel einer uralten Tanne, begann er über seinen Traum zu grübeln. Es brannte schon lange die Neugier in ihm, den Berg zu erkunden – aber, dass sich ihm nun im Schlafe ein Engel gezeigt hatte, der ihn begleiten und geleiten wolle, das sorgte dafür, dass Tomte direkt sein Bündel schnürte und sich auf den Weg machte.
Er verabschiedete sich noch von den Fischlein, den Rehlein und all den Wesen, die er auf seinem Wege treffen sollte. Sie wünschten ihm eine gute Reise.
Tomte wanderte nun durch den Nebel über die Wiesen, Felder und Sümpfe bis er in den dichten Tannenwald gelangte. Hier kam er an Pilzen und schönen Farnen vorbei, die sich aus den Nebelschwaden langsam erkennen ließen und am Ende des Waldes führte ein kleiner Pfad bergan, vorbei an den Felsen, die blau zu schimmern schienen. Es war erst ein zartes blau, doch nun wurde es dunkler und dunkler, so dass Tomte kaum mehr seine

eigene Hand vor Augen sehen konnte und er entschied sich ein Nachtlager zu suchen. Doch auf dem Berge war es felsig und steinig, die Bäume hatte er längst hinter sich gelassen. Da fand er am Gipfel des Berges einen kleinen Felsvorsprung, unter welchen er sich duckte und mit dem Bündel als Kopfkissen in den Schlaf fand. Es war stockdunkle Nacht.

Doch nach einer ganzen Weile Schlaf – er wusste nicht wie lange er so gelegen hatte, sah er ganz in der Ferne am Firmament einen zarten Schimmer. Er traute seinen Augen nicht, doch der Schimmer wurde immer deutlicher und färbte sich in einer Farbe wie er sie noch nie gesehen hatte, erst war er dunkellila, dann wurde er immer röter bis hin zu purpurrot, dann breitete sich der Schimmer immer weiter aus und wurde leuchtend rot und orange. Der Himmel erhellte sich dabei immer mehr und die Farben wurden immer leuchtender und kräftiger. Und in all diesem Glühen tauchte sodann ein goldener Sonnenball in der Ferne auf, der seine wärmenden Strahlen über den ganzen Himmel schickte, bis hin zu Tomte, der nun am Gipfel des Berges stand und seinen Augen nicht traute. Verschwunden war der Nebel, er lag hinter ihm unten in den Wäldern. Tomte staunte mit erhobenen Armen.

→ Bild malen

So stand er eine lange Zeit da, hatte die Arme in die Höhe gestreckt und fühlte, wie ihm der Engel in diesem Moment des Staunens ganz nah war. Und das erste Mal kam ein Laut über Tomtes Lippen:
AAAAAHHHHHHHH
… wie strahlt es sanft und warm
die Sonne lacht auf ihrer Bahn!

Und da sah er den Engel wie er ein Zeichen trug. Er hatte den ersten Himmelsklinger auf die Erde gebracht: Das A

E
Nachdem Tomte noch lange den goldenen immer heller werdenden Himmel bestaunt hatte und viele Male ein bewunderndes Ahhhhhh über seine Lippen kam, schulterte er sein Bündel und machte sich auf den Weg.

Vor ihm lag ein schmaler feiner Pfad, der sich über die Felsen Richtung abwärts schlängelte. Er konnte den Weg bis weit in die Ferne sehen. Den Nebel hatte er hinter sich gelassen. Und voller Abenteuerlust schritt er zügig bergab.

Über ihm zog ein Adler seine Kreise und ab und zu lugte ein Murmeltier aus seinem Bau, um sogleich mit einem warnenden Pfiff wieder zu verschwinden. Auch eine Bergziege mit ihrem jungen Zicklein sprang trittsicher über das Felsengestein und meckerte laut.
Die Sonne stand hoch am Himmel und Tomte sehnte sich nach einem Bächlein aus welchem er trinken und sich erfrischen konnte. Er lauschte in die Ferne, ob er ein Plätschern vernehmen könne. Aber es war alles still. Am Wegesrand blühten die schönsten Blumen in strahlendem Gelb.

Als endlich ein kleines Bäumchen am Wegrand erschien, unter welchem ein schöner flacher Stein wie ein Bänklein zu liegen schien, setzte sich Tomte in den Schatten und rastete. Es dauerte nicht lange und er fiel in einen Schlaf. Im Schlaf hatte er einen seltsamen Traum. Er kam zu einem kleinen Quell, der munter bergab sprudelte und zu einem richtigen rauschenden Bach anschwoll. Da war der Weg plötzlich zu Ende versperrt durch einen gebrochenen Steg. Und Tomte stand ratlos am Ufer, als ihm der Engel erschien und ihm den Weg entlang des Flusses wies. Hier war es steinig, das Gelände wurde schwieriger.
Da erwachte Tomte und plötzlich fühlte er sich sehr einsam. Er grübelte, was ihm der Engel mit diesem Traum sagen wollte und ging weiter seines Weges.
Und bald vernahm er das feine Plätschern der Quelle, seine Schritte wurden schneller und hinter der nächsten Biegung sah er das Wasser freudig aus dem Fels sprudeln.
Tomte löschte sogleich seinen Durst und füllte auch sein feines Kristallfläschlein wieder auf, welches er in seinem Bündel bei sich trug. Er folgte dem Bachlauf, freute sich über die springenden Forellen und kam flink voran. Es wurde wieder etwas grüner und seitlich des Baches erblickte er Heidelbeeren. Hier pflückte er schnell zwei Hände voll und packte sie in seine Nuss-Schale, die ihm als Schüsselchen diente.
Schon bald schwoll der Bach zu einem rauschenden Fluss an, der sich über die Felsen den Berg herabstürzte. Und da sah Tomte in der Ferne den Steg. Doch als er näher kam musste er feststellen, dass dieser in der Mitte entzweigebrochen war und vermutlich mit dem Betreten des nächsten Lebewesens ganz auseinanderbrechen würde. Und da erinnerte sich Tomte an den Traum mit dem Engel, der ihm den Weg entlang des Flusses wies, der steinig und unwegsam war. Aber Tomte vertraute dem Zeichen des Engels, der vor dem Steg stand die Hände gekreuzt, als wolle er ihm sagen:
Versperrt ist der Weg, durch einen gebrochenen Steg.

→ Bild malen

Nun, als Tomte so eine Weile dagestanden hatte und den gebrochenen Steg betrachtete, da fasste er einen Entschluss:
Auf der Erde ich stehe und gehe
Meinen Engel ich neben mir sehe.

Und über dem Engel erschien ihm wieder ein Zeichen. Der Engel hatte Tomte einen weiteren Himmelsklinger gebracht: Das E

U
Und mutig und mit festem Schritt folgte Tomte dem Fluss weiter bergab über Felsen und Steine. Er musste manches Mal klettern und sich durch Pflanzengestrüpp hindurch kämpfen. Die Felsen links und rechts neben ihm wurden höher und das Rauschen des Flusses immer gewaltiger. Tomte war ein wenig mulmig zumute. Er fühlte sich sehr allein und wünschte sich sehnlichst einen Kameraden an seine Seite. Er vermisste das Land des Nebels mit all seinen freundlichen Wesen und Tieren, er vermisste seine Freunde, die immer spürten, wie es ihm ging und er bekam Heimweh.
Immer größere Steine und Felsen kamen ihm in die Quere, er kletterte darüber und musste unter so mancher mächtiger Wurzel hindurch.

Tomte war nun schon tief in die Schlucht eingedrungen, als es plötzlich duster wurde. Dunkle Wolken zogen über den Himmel. Unten am Grund der Schlucht wuchs ein dichter Buchenwald. Zu beiden Seiten ragten senkrechte Felswände empor und der Fluss strömte reißend zwischen den Bäumen hindurch. Tomte rutschte aus und schlitterte letztendlich ganz außer Atem auf den Grund der Schlucht.
Die steinalten Buchen waren mächtig groß, sie hatten schon viele Zeiten kommen und gehen sehen. Unter einem grünen Dach aus dichtem Buchenlaub führte der Weg nun weiter entlang des Flusses.
Als die Abenddämmerung sich in die Schlucht hinabsenkte, ertönte aus dem Dunkel der Buchen ein unheimlicher Laut: Uhuhu Uhuhu Uhuhu und das Echo trug den Ruf von Felswand zu Felswand hin und her, hin und her. Und Tomte wurde von Furcht heimgesucht. Da kam etwas aus dem nächsten Baum geflogen und streifte sanft Tomtes Zipfelmütze. Er erschrak furchtbar und rief laut UUUUUUUUUUUU!!! UUUUUUUUUUU!!!

Da ließ sich ein Uhu auf dem Baumstumpf nieder und blickte ihn aus seinen dunklen, klugen Augen an. Tomte fühlte sich gleich mit dem Uhu verbunden und sah in ihm einen treuen Weggefährten. Der Uhu wackelte mit seinen Pinselohren, zwinkerte mit seinen großen Augen und flog auf den nächsten Baumstamm. Tomte verstand ihn sogleich. Er sollte ihm folgen.
Nun kam aber ein Wind auf, der Tomte fast die Zipfelmütze vom Kopfe blies und auch dem Uhu ordentlich durch das Gefieder fuhr.
Er rüttelte an den Ästen der Buchen, er schüttelte das Laub durch und nun brach ein Unwetter in der Schlucht herein.
Uhu flatterte zu einer mächtigen Buchenwurzel, unter der sich eine tiefe Kule im Erdboden auftat. Flink kroch Tomte hinter ihm hinein und duckte sich unter ihrem Schutz.

Der Wind wurde zu einem gewaltigen Sturm, er fegte durch die Schlucht. Er schickte Schaumwellen über den Fluss und ließ die Wasser über die Ufer steigen. Ein grausiges Heulen hallte durch die Schlucht. huuuuuu, huuuuuu
Dank des Uhus Hilfe aber war Tomte in Sicherheit und er fiel in einen tiefen Schlaf während Uhu in der Nacht wachte.

→ Bild malen

In der Nacht erschien Tomte wieder der Engel im Traum. Er sprach ihm Mut zu und schlug ihm vor, sich vom Uhu den Weg aus der Schlucht zeigen zu lassen, denn dieser kenne jede Spalte, jeden Grund. Er hatte die Arme ganz schmal nach oben gestreckt und hielt wieder ein Zeichen über dem Haupte.
Als Tomte im dunklen Morgengrauen erwachte sah er durch das Blätterdach der uralten Buchen den nachtblauen Himmel und er dachte:

Uh, wie ist es dunkel,
die Schlucht bringt Furcht.
Doch mit Mut wird es gut.

So hatte der Engel den dritten Himmelsklinger auf die Erde gebracht. Das U.

O

Als der Uhu, der die ganze Nacht neben Tomte gewacht hatte, merkte, dass Tomte aus seinem tiefen Schlaf erwacht war, drängte er ihn zum Aufbruch. Denn es war Eile geboten noch im Morgengrauen den Weg aus der Schlucht zu gehen, denn wenn es Tag wird, geht der Uhu zu Bett und legt sich schlafen.
Tomte schaute etwas unsicher herum, packte aber flink sein Bündel auf den Rücken und folgte dem Uhu aus dem Schutz der Baumwurzel ins Freie.
Der Uhu kannte sich sehr gut aus in der Schlucht und konnte auch bei Nacht hervorragend sehen. Langsam flog er vor Tomte zwischen den alten Buchenbäumen hindurch und endlich standen sie unter dem freien Himmel. Es blies immer noch ein feines Lüftchen und Tomte wickelte seinen Mantel etwas fester um sich.
Plötzlich erglänzte der ganze Himmel silbern, und auch die Felswände der Schlucht begannen zu leuchten. Tomte sah an den Himmel und voller Überraschung kam ein langes Ohhhhh über seine Lippen. Der Uhu drehte sich um und schaute nach Tomte. Er begriff gleich, dass Tomte wohl zum aller ersten Mal einen silberglänzenden Vollmond am Himmel zu sehen bekam. Und Uhu erklärte ihm, dass der Wind die Wolken, die hoch oben am Himmel zogen, weggeschoben hatte und nun der Mond hell erstrahlen konnte und ihnen Licht auf ihrem Weg brachte.
Tomte fühlte sich nun mutig und all seine Furcht vor der Dunkelheit und der Schlucht wich von ihm und mit festem und entschlossenem Schritt folgte er Uhu sicher aus der Schlucht heraus. Am Ende der Schlucht erstreckte sich ein weites Tal, welches zauberhaft und ruhig im Mondschein da lag. Die Blumen hatten alle ihre Blüten geschlossen und schliefen noch. Nur ein paar frohe Nachtfalter flogen neugierig um Tomte und den Uhu.
Langsam begann es zu dämmern und Tomte fühlte sich nach dem langen Nachtmarsch sehr erschöpft und müde. Der Uhu kannte alle Bäume im Tal und erzählt Tomte von einem schönen warmen und gemütlichen hohlen Baumstamm, in welchem sie beim Erscheinen der Morgensonne Unterschlupf finden konnten.
Tomte war wirklich sehr froh, dass er mit dem Uhu einen Weggefährten gefunden hatte. Und in der Ferne sah man schon den großen hohlen Baum auf einer Wiese stehen als bereits am Himmel golden die Morgensonne aufging.
Ohhhh, Tomte war ganz überrascht, dass auch hier die Sonne aufging und glücklich und zufrieden macht er es sich in dem hohlen Baum gemeinsam mit dem Uhu gemütlich.

→ Bild malen

Tomte schlief einen tiefen Schlaf und in der Nacht erschien ihm wieder der Engel, er stand vor dem hohlen Baum und formte seine Arme zu einem runden Kreis, es sah aus wie der Vollmond oder die Sonne. Über ihm schwebte ein Zeichen. Als Tomte in der Früh erwachte hatte er gleich ein Sprüchlein für das schöne Leuchten von Mond und Sonne auf den Lippen:

Oh, wie leuchten Mond und Sonne
Von oben herab bringen sie Wonne.

So hatte der Engel den 4. Himmelsklinger auf die Erde gebracht: Das O

I

Tomte hatte in dem hohlen Baum sehr gut geschlafen. Nun war er ausgeruht und fühlte sich stark und gewappnet seine Reise ins Unbekannte fortzusetzen. Er schulterte sein Bündel und sah sich nach Uhu um, der sich noch verschlafen die Augen rieb. Uhu war es nicht gewohnt so früh aufzustehen. Immerhin stand noch die Sonne am Himmel und begann gerade den Horizont rot einzufärben. Eigentlich erwachte Uhu erst mitten in der Nacht, wenn wirklich alles dunkel war, da konnte er am besten sehen. Aber er wollte seinen neu gewonnen Freund Tomte doch weiterhin auf der Reise begleiten. Mit den ersten Flügelschlägen schwang er sich in die Luft und streifte sogleich einen Ast, der ihn ins Trudeln brachte. Denn ein Uhu sieht nur in der Dunkelheit gut. Tomte sah dies und hatte doch gleich Verständnis für seinen Freund. Er setzte sich auf den nächsten Stein und bestaunte ein weiteres Mal den wunderbaren Sonnenuntergang, während hinter ihm bereits der Mond am Himmel aufging. Auch ein paar einzelne Sterne begannen bereits zu funkeln. Nun war es dunkel genug für Uhu und die beiden Freunde setzten ihre Reise fort und folgten dem Pfad, der vom hohlen Baum wegführte. Es ging über Stock und Stein, an Bächlein und Tümpeln vorbei, über Wurzeln und Wiesen, mal nach links und mal nach rechts. In Tomte kam ein seltsames Gefühl auf, was war sein Ziel, irgendwie schien er ziellos umherzuirren. Wo wollte er eigentlich hin? Es zog ein Wind auf, und bald wurden Mond und Sterne von Wolken bedeckt und es war eine stockfinstere Nacht. Tomte begann sich etwas zu fürchten, kannte er doch weder Land noch Weg und die Finsternis beunruhigte ihn mehr und mehr. Aber Uhu konnte gut sehen und führte Tomte sicher den Pfad entlang. Als die beiden so vor sich hingingen gesellte sich noch ein Hase hinzu und hoppelte fröhlich an Tomtes Seite mit. Auch ein Reh stand versteckt zwischen den Bäumen und besah sich die Reisenden. Tomte und die Tiere merkten gar nicht, wie die Zeit verging, und dass der Wind die Wolken wieder alle weggeblasen hatte. Erst als Tomte spürte, dass seine Beine vor Müdigkeit kaum noch gehen konnte und er immer wieder stolperte und hinfiel hielt er inne und schaute in die Ferne. Der Mond war schon weit über den Himmel gewandert, da sah er in der Ferne auf einmal wie manche Sterne am Himmel immer heller zu strahlen begannen, dann ordneten sich die Sterne neu und reihten sich in einer senkrechten Geraden unter- und übereinander. Tomte sah das Aufleuchten der Sterne und war gleichzeitig soooo müde, dass er in einen kurzen tiefen Schlaf fiel. Denn zum Ausruhen hatte er sich nur kurz auf eine Wurzel gesetzt. Uhu bettete Tomte bequem auf seinem Bündel und setzte sich daneben. Die Tiere zogen schon weiter. Da erschien Tomte wieder ein Engel im Traum. Er stand neben der Sternengeraden am Himmel und nahm die Sterne als ein himmlisches Lichtschwert und streckte es hoch über seinen Kopf in den Nachthimmel. Er sagte zu Tomte: Folge den Sternen, folge dem Licht. Da wo die Sterne die Erde berühren wirst Du einen kleinen Stall finden in welchem ein Kindelein liegt. Als Tomte erwachte war es bereits wieder Abend und es begann zu dunkeln. Er erinnerte sich an den Traum mit dem Engel und sah am Horizont die Sternengerade wieder aufleuchten. Schnell schnürte er sein Bündel und machte sich strammen Schrittes auf den Weg.

→ Bild malen

Uhu flog immer ein wenig voraus und mal ein wenig hinterher. Wie ein ganz klares Zeichen stand die Sternengerade am Himmel über einem kleinen Stall.

Endlich waren sie nach einem kleinen steilen Stück bergauf am Ziel angelangt. Hier berührte die Lichtgerade die Erde. Und als Tomte vorsichtig durch einen Spalt in das Innere der Hütte blickte, so sah er ein Kindlein in der Krippe liegen und viele Tiere scharten sich um die Eltern und das Kindelein.
Da lag Tomte wieder ein Spruch auf den Lippen:

Das Christkind bringt Licht und Liebe.
Die Tiere sich finden an des Kindes Wiege.

Und er erkannte sogleich, dass ihm der Engel den 5. Himmelsklinger gebracht hat: das I.

Geschichten zu den Konsonanten:

M
Tomte hatte nun schon einiges auf seiner Reise erlebt und mit im Gepäck waren nun die fünf Himmelsklinger, die durch seinen Engel auf die Erde gesandt wurden.
Nachdem sich Tomte und Uhu im Stroh des Stalls gut ausgeruht hatten, packte Tomte am nächsten Morgen wieder sein Bündel. Nun war es an der Zeit sich von seinem treuen Weggefährten, dem Uhu, zu verabschieden. Uhu drängte es zurück in die Schlucht, wo sein gemütliches Baumloch auf ihn wartete. Er erhob sich nun in die Lüfte und zog zum Abschied drei große Kreise über Tomte und ließ sein lautes Uhuuuuuu vernehmen, dann verschwand er im Dunkel der Morgendämmerung.
Tomte setzte sich für einen Moment auf einen Stein am Wegesrand und dachte noch einmal über all die Erlebnisse nach, die ihm auf seiner Reise bis hierhin widerfahren waren.
Um sich für die Weiterreise zu stärken, trank er noch einen kleinen Schluck aus seiner Kristallflasche, dann nahm er seinen Wanderstock, verabschiedete sich von dem Kindlein und den Tieren und machte sich auf den Weg.
Er stieg weiter den Berg hinauf, und schon bald ging die Sonne auf. Tomte dachte darüber nach, wohin ihn die Reise wohl führen werde. Es wurde irgendwie immer kälter und er zog sich seine Mütze über beide Ohren. Auch den Mantel machte er zu. Es war ihm doch etwas mulmig zumute so ganz allein zu reisen. Mal knackte es hier, mal raschelte es dort und Tomte wünschte sich Uhu zurück.
Da vernahm er plötzlich ein leises Piepsen unter einem Blätterhaufen eines Baumes. Tomte verharrte still und fragte vorsichtig: „Ist jemand da?“ Er lauschte in die Stille, und da raschelte es dicht neben ihm und eine Mausemama schaute unter einem Blatt hervor. Sie fürchtete sich sehr vor den Raubvögeln. Tomte fragte die Mausemama über das Land aus, in welchem sie wohne. Er wollte wissen, wohin ihn der Weg führen wird und was ihn auf der anderen Seite des Berges erwarten würde. Die Maus erzählte ihm von einem dichten Wald auf der anderen Seite, der Schutz vor Frost und Kälte biete und eine Menge Wurzelhöhlen zum Übernachten bereithielte. Auch erzählte die Maus, dass nun die kalte Jahreszeit beginnt und bald der Schnee kommen wird. Tomte kannte weder Schnee noch Kälte. Aber es begann ihn zu frösteln. Die Maus fand Gefallen an Tomte und fragte ihn, ob sie ihn nicht begleiten dürfe. Schon lange wünsche sie sich, einmal

auf Reisen zu gehen. Außerdem kenne sie sich sehr gut aus und könne Tomte viele nützliche Tipps geben. Tomte freute sich über die Gesellschaft der Maus und gemeinsam machten sie sich auf den Weg.
Die Maus begann ein lustiges Versteckspiel mit Tomte und saß mal hier hinter einem Stein und mal dort unter einem Blatt. Doch sie konnte nie lange still sein, so dass Tomte sie immer entdeckte. Der Boden war bedeckt mit weichem Moos und es wanderte sich sehr angenehm darauf. Der Tag schritt voran, die Sonne sank tiefer und es wurde mittlerweile empfindlich kalt. Auch der Mond erschien am Horizont und tauchte alles in milchig blaues Licht.

→ Bild malen

Tomte und die Maus suchten sich nun ein Nachtquartier. Sie gingen ein Stück vom Wege ab in das kleine Wäldchen. Auf einem kleinen Mäusetrampelpfad folgte Tomte der Mausemama ins dichte Unterholz. Unter einer kleinen dichten Tanne fanden sie eine Mulde, ausgelegt mit feinem weichem Moos.
Die muntere Maus macht sichs in der Mütze bequem
Und Tomte hüllt sich in sein mollig warmes Mäntelchen.

P
Tomte und die Maus schliefen hervorragend im weichen Moosbett. Es war beiden mollig warm und die Kälte konnte ihnen nichts anhaben.
In der Früh saßen sie noch lange im Schutz des kleinen Tännleins und beratschlagten, wohin sie die Reise führen sollte. Tomte wollte unbedingt zu den Menschen. Hatte er doch schon viel Gutes von ihnen gehört. Vor allem die Kinder lagen ihm am Herzen.
Er erinnerte sich an das freudige Strahlen des Christkindes und wollte gerne noch mehr Kinder lachen sehen.
Also machten sich die beiden auf den Weg. Unterwegs sammelte Tomte noch fleißig Proviant für eine feine Abendspeise. Er fand ein paar Samen und Beeren und im Wald wuchsen wunderschöne Pilze mit braunen glänzenden Kappen. Ein paar dieser Pilze schnitt er mit seinem Messerchen fein säuberlich ab und rollte sie in ein großes Blatt ein. Die Maus begann wieder ihr munteres Versteckspiel, mal lugte sie hinter einem Baumstamm hervor, mal kroch sie in ein Spechtloch. Tomte fand sie immer wieder.
Und als es langsam zu dämmern begann, suchten die beiden wieder unter einem Tännlein Schutz. Tomte sammelte feines Reisig zusammen und entzündete mit Hilfe seines wertvollen Feuersteines ein kleines Feuer, das ihm und der Maus Wärme spendete. Darüber köchelte er ein feines Süppchen. Tomte wurde beim Duft der Suppe wehmütig ums Herz, fühlte er doch ein wenig Heimweh im Herzen, und er wollte gerne eine Nachricht von seinen Abenteuern nach Hause schicken. Wie aber sollte die Post von hier ins Land der Nebel gelangen? Nun, darüber wollte er sich später Gedanken machen. Er nahm ein paar schwarze Ligusterbeeren und drückte den Saft aus. Diesen füllte er in die Hülle einer Eichel, die ihm als Becherlein diente. Tomte suchte nun im Wald ein feines glattes Blatt, auf welchem er ein paar Zeilen schreiben konnte. Als er gerade sein Abenteuer mit dem Uhu aufgeschrieben hatte, faltete er die Post zusammen und sann darüber nach, wie sie zu seinen Liebsten geschickt werden konnte. Tomte saß am Feuer und

blickte sich um, neben ihm wuchs eine Gruppe schöner Pilze und oben auf dem Ast des Baumes piepte ein Spatz mit aufgeplustertem Gefieder seine Weise.

→ Bild malen

Als Tomte sich nun mit seinem Süppchen gestärkt hatte und die Maus ein paar Körnlein und Samen geknabbert hatte, saßen beide am erlöschenden Feuer und dachten nach. Tomte hielt noch immer seine Post in den Händen.
Da, was war das:
Plötzlich plappert der putzige Pilz:
„Die Post bringt der piepende Spatz".
Das war des Rätsels Lösung! Tomte rief den Spatz zu sich herunter und übergab ihm die Post. Der piepende Spatz nahm sie in den Schnabel und machte sich sogleich auf den Weg. Tomte dankte dem plappernden Pilz für seine Hilfe.

T und R:
Nachdem Tomte nun die Post in seine Heimat geschickt hatte, wurde ihm ganz warm ums Herz. Er hatte den Spatz noch gebeten unbedingt auf eine Antwort zu warten, bevor er wieder zurückflöge. Tomte war so neugierig, was zu Hause im Land der Nebel alles passiert war. Und noch lange saß er mit der Maus am Feuer, und sie schmiedeten gemeinsam Pläne für den nächsten Tag. Tomte erzählte der Maus, dass er zu den Menschen, zu den Kindern reisen möchte. Er wollte wissen, wie es im Menschenland aussieht, ob die Kinder ihn sehen können und ob alle Kinder so fröhlich juchzen und lächeln wie das Christkind, welches er im Stall gesehen hatte. Und als beide so im weichen Moos saßen, da gesellte sich noch ein Reh dazu, welches sich über die Wärme des Feuers freute. Das Reh mit seinen flinken Beinen war schon weit herumgekommen und berichtete Tomte, dass es nicht weit von hier ein langes Tal gab. Das Tal war für seine rote Tonerde bekannt, die dort wunderbar neben einem rauschenden Bächlein leuchtete. Am Ende des Tales stand eine große Mühle mit einem riesigen ratternden Mühlrad. An manchen Tagen würde das große Tor zur Mühle offen stehen und dann könne man einen richtigen Spaß im Bach haben und die große Mühlenrutsche hinunterrutschen. Das Reh versicherte Tomte, dass er bestimmt viele fröhliche Kinder beobachten könne. Tomte konnte es kaum erwarten aufzubrechen. Denn er selbst liebte es im Wasser zu baden. Sie löschten das Feuer und das Reh legte sich ganz kuschelig ins weiche Moos, während sich Tomte und die Maus feste an es schmiegten. Sie schliefen alle drei bis zum Morgengrauen und erwachten, als die ersten Sonnenstrahlen durch die Wipfel der Bäume ihre Nasen kitzelten. Tomte schnürte flink sein Bündel, nahm seinen Wanderstock und marschierte los. Das Reh wollte ihn in der Dämmerung wieder am roten Tor der Mühle treffen und die Maus war schon vorausgegangen und begann wieder ihr munteres Versteckspiel mit Tomte.
Es ging noch eine ganze Weile durch den Wald, und manchmal wurde es Tomte ganz mulmig zumute, dann knackte es plötzlich im Gestrüpp und ein paar Vögel flatterten erschreckt auf. Aber als Tomte genauer hinsah, erkannt er das Reh wieder, welches nach Tomte Ausschau hielt um zu sehen, dass er nicht vom Wege abkam. Mit der Zeit bekam Tomte Hunger. Er hatte all seinen Proviant aufgebraucht und hoffte, an der Mühle etwas Essbares zu finden. Als er aus dem Wald heraustrat, lag vor ihm das rote Tal des Tones

und in der Ferne sah er schon die Mühle. Als er angestrengt lauschte, glaubt er auch ein gedämpftes Kinderlachen zu vernehmen. Schnellen Schrittes folgte er dem Weg und kam direkt zu dem großen Tor der Mühle, an welchem wunderbare rote Tomaten rankten und so konnte sich Tomte direkt satt essen. Die Maus hatte einen schönen Haselstrauch gefunden und unterhielt sich angeregt mit einem Eichhörnchen, welches aus seinem Kobel lugte.
Sofort entdeckte Tomte das rauschende Bächlein, welches sich sprudelnd über das Mühlrad ergoss und in einem kleinen Weiher landete. Es rauschte und ratterte, und Tomte nutzte die Zeit für ein kühles, erfrischendes Bad. Er legte seinen Wanderstock, sein Bündel und sein Mäntelchen hinter einem dichten Busch ab und stellte seine roten Stiefelchen daneben. Die Zipfelmütze behielt er auf dem Kopf. Er sprang ins Bächlein, nahm den Kanal zum Mühlrad - und platsch - schon ging es in den Weiher. Tomte hatte so viel Freude, dass er immer und immer wieder aus dem Weiher die rote Tonwand hochkletterte und erneut ins Bächlein sprang. Nun, als die ersten Kinder kamen, da zog sich Tomte schnell hinter seinen Busch zurück und beobachtete von dort das bunte, muntere Treiben der Kinder. Sie alle hatten genauso viel Freude wie er. Eines der Kinder rief plötzlich: Schau, ein Zwerg mit roter Zipfelmütze! Doch die anderen konnten ihn nicht sehen und wunderten sich über den Jungen. Der Junge aber ging zu Tomte und grüßte ihn. Tomte, der die Maus nicht mehr fand und auch das Reh noch nicht gesehen hatte, fragte den Jungen, ob er unterwegs seine Tiere getroffen hätte. Und der Junge gab folgende Antwort:
Im Tal des roten Tones, wo das riesige Rad rattert und rauscht,
treffen sich Tiere am roten Tor, wo die Tomaten ranken.
Tomte, bedankte sich bei dem Jungen, der sich mit einem hellen Lachen verabschiedete und zu den anderen Kindern zurückging. Tomte aber wartete im Schutz des Busches bis alle Kinder nach Hause gegangen waren, und da, endlich kamen die Maus und das Reh zum roten Tor. Tomte pflückte ein paar Tomaten und packte sie sorgfältig als Proviant in sein Bündel. Ach, wie fühlte sich Tomte gut, so erfrischt durch das Wasser. Aber er war auch ganz schön ermüdet. In der Nähe des Tores fanden Tomte und die Tiere einen kleinen Unterstand mit einer Heuraufe. Hier wollten die Tiere die Nacht verbringen. Das große rote Tor wurde über Nacht von dem Mühlenbesitzer geschlossen, und so mussten die Tiere sich nicht vor dem Fuchs oder anderen wilden Tieren fürchten. Die Maus schlüpfte direkt in ein kleines Mauseloch in der Wand des Unterstandes. Tomte legte sich ins Heu und schlief sofort ein. Das Reh aber knabberte noch etwas am Heu – ganz vorsichtig, so dass Tomte weiter weich liegen konnte, dann legte es sich gemütlich unter ein Tannenbäumchen, welches in der Nähe stand. Alle schliefen wunderbar in dieser Nacht.

S und N:
Tomte wurde in der Früh sanft von dem Reh geweckt, welches bereits am Heu vorsichtig nestelte und dabei ein Grashalm Tomte an der Nase berührte. Er hatte wunderbar geschlafen. Das Eichhörnchen aus dem Haselstrauch war auch schon wach und brachte Tomte ein paar leckere Nüsse zum Frühstück. Die Maus suchte sich feine Samen aus dem Heu und fand diese köstlich.
Als alle gestärkt waren, wurde am Fluss noch ein großer Schluck Wasser getrunken und das kleine Kristallfläschlein von Tomte aufgefüllt.

Tomte fühlte sich frisch und gestärkt für den nächsten Reisabschnitt. Das Reh hatte ihm erzählt, dass es ungefähr noch eine ganze Tagesreise dauern würde, bis sie zu einem riesigen hellblau-grünlich schimmernden See kommen würden.
Am Ufer des Sees stehe ein Segelboot, welches einem Fischer gehöre, und der würde sicherlich Tomte mit ans andere Ufer nehmen, zur großen Siedlung der Menschen. Der Weg dorthin sei leicht zu finden, denn Tomte müsse nur dem Mühlbach folgen.
Die Maus hatte mit dem Eichhörnchen Freundschaft geschlossen und blieb bei der Mühle. Auch das Reh machte kehrt und sprang mit seinen langen Beinen zurück in den Wald. Nun war Tomte wieder auf sich allein gestellt und ein wenig betrübt. Doch kurz bevor er loswollte, kam laut piepend der aufgeplusterte Spatz mit einer Nachricht für Tomte zurück. Tomte wurde richtig aufgeregt, sein Herz begann wie wild zu schlagen und flink öffnete er den Knoten des Fadens, welcher um das Blatt gewickelt war. Und siehe da, all seine Freunde hatten ihm einen Gruß hinterlassen, wünschten ihm alles Gute und wollten unbedingt Nachricht von den Menschen erhalten. Ja, sie baten Tomte sogar, er solle ein fröhliches, juchzendes Kindlein mit ins Reich der Zwerge bringen. Da musste Tomte laut auflachen und es wurde ihm ganz warm ums Herz. Voller Zuversicht startete er seinen Tagesmarsch. Vorher dankte er natürlich dem piependen Spatzen und warf ihm ein paar seiner Nusskrumen zu, die dieser freudig aufpickte.
Tomte folgte dem Bachlauf und badete unterwegs in kleinen Gumpen, wo sich die Nixen tummelten. Als er nun so auf einem Stein in der Sonne saß, und sich von den warmen Strahlen trocknen ließ und dem Säuseln der Nixen lauschte, da schlängelte sich plötzlich etwas zwischen seinen Füßen durch. Tomte war richtig erschrocken und sprang vor Schreck auf – da erkannte er eine kleine Natter, die sich sogleich freundlich entschuldigte und ganz aufgeregt Tomte um Hilfe bat, denn ihre beste Freundin, die hatte sich im Netz der Nixe verfangen und war in große Not geraten. Tomte, hilfsbereit wie er war, eilte sogleich herbei und befreite ganz sachte mit samtigen Fingern die kleine Natter. Aber er brauchte sein Messerchen und musste ein wenig von dem Netz zerschneiden, das sich so unglücklich um die kleine Natter gewickelt hatte. Praktischerweise hatte er eine feine Nadel dabei. Und mit dem Garn, das um sein Brieflein gewickelt war, konnte er das Netz gleich nähen. Als Dank dichtete ihm die kleine Natter direkt ein kurzes Verslein.
Im Netz der Nixe steckt die Natter in Not.
Mit Garn und Nadel näht Tomte die Naht.
Die Natter war neugierig und wollte wissen, wohin Tomte reiste. Und als er ihr von den Menschen erzählte, da wollte sie ihn unbedingt begleiten. Tomte, der bisher nur gute Erfahrungen mit seinen Begleitern gemacht hatte, freute sich darüber sehr, und gemeinsam gingen sie weiter des Weges.
Es dauerte nicht lange, da sahen sie schon in der Ferne den schönen blaugrünen See glänzen. Als er am sandigen Ufer ankam, saß dort ein Fischer und begrüßte Tomte freudig. Als er aber die Natter auf seiner Schulter sah, stolperte er vor Schreck und saß am Boden im Sand. Tomte erzählte ihm von dem Netz der Nixe, und dass er die Natter befreite und sie wirklich keinem etwas zuleide täte. Da war der Fischer beruhigt, blieb aber doch etwas mit Abstand zu Tomte stehen.
Sogleich sah Tomte, dass die Segel des Bootes schon gehisst waren und es entfuhr ihm ein kleines Sprüchlein:
Das Segel mit sieben Seilen gesäumt.

Sich silbern spiegelt im säuselnden See.
Der Fischer zeigte sich sehr beeindruckt von diesem Spruch, blickt dann aber traurig drein, denn sein Segel war gerissen und er besaß keine Nadel und keinen Faden. Na hier konnte Tomte Abhilfe schaffen. Hurtig packte er sein Nähzeug aus, und im Nu war schon das Segel wieder flott gemacht und die Überfahrt zur großen Siedlung der Menschen konnte beginnen.

L und B:
Der Fischer löste die Seile, mit welchem das Boot gut vertäut war. Über ein schmales Brett, das als Brücke diente, kletterte Tomte flink auf das Segelboot. Auch die Natter hatte es sich wieder, halb auf Tomtes Schulter und halb auf seinem Rucksäcklein, gemütlich gemacht. Ei wie schaukelte das Boot auf den Wellen dahin. Tomte war überglücklich. Die Sonne schien strahlend warm am Himmel und Tomte saß ganz am Rand des Bootes und blickte über die Planken ins Wasser. Was ihn wohl am anderen Ufer erwarten würde? Wieder ein Land des Nebels? Vielleicht wohnten dort gar keine Menschen, sondern Trolle oder Riesen? War es dort auch so wunderschön? Oder erwartete ihn gar eine Steinwüste. Ganz Innen, tief im Herzen, fühlte Tomte wieder ein wenig Heimweh und er wurde traurig. Da kam ein bunter Schmetterling und setzte sich ihm auf die Nase. Tomte bat den Schmetterling mit flüsternder Stimme einen kleinen Gruß an seine Freunde im Land der Nebel zu schicken. Dies wollte der hübsche Schmetterling sogleich tun, und nachdem er munter dreimal den Mast des Bootes im Sonnenschein umflattert hatte, flog er in entgegengesetzter Richtung davon.
Der Fischer sah, dass Tomte etwas betrübt dreinsah. Er warf den Anker aus und erzählte Tomte vom anderen Ufer. Dort sei ein schöner Wald in welchem Braunbären wohnten. Es gab auch eine bunte Blumenwiese mit Bienen und vielen Hütten und Häusern, in welchen die Menschen wohnten. Schon morgen sollte Tomte dort sein.
Das Boot ankerte nicht weit vom anderen Ufer und der Fischer öffnete eine große Kiste, in welcher er eine alte lilafarbene Laterne verstaut hatte. Er nahm eine Streichholzschachtel und entzündete die Kerze. Ein schöner Lichtschein breitete sich aus, und Tomte sah eine kleine Laus über den Bootsrand laufen. Langsam wurde es auch dunkler und die ersten Sterne begannen zu funkeln. Tomte fühlte sich mit dem Fischer auf dem Boot sehr wohl, und er hatte sein Heimweh ganz vergessen und fiel in einen tiefen Schlaf. Am nächsten Morgen wurden die Anker eingeholt. Der Fischer segelte im lauen Lüftchen ans Ufer, wo im Schilf die Libellen tanzten. Tomte kam doch gleich ein Sprüchlein in den Sinn, welches er dem Fischer vortrug:
Die Laus läuft im Licht der lila Laterne
während im lauen Lüftchen die Libellen fliegen.
Der Fischer bemerkte, wie sehr Tomte das Licht der lila Laterne mochte, und bevor er seinen Fuß an das Ufer setzte, schenkte er ihm zum Abschied die Laterne. Tomte überkam eine riesen Freude. Er hatte das Gefühl, dass er sich mit dieser Laterne nie mehr fürchten musste. Stolz trug er sie vor sich in der einen Hand, während er in der anderen seinen Wanderstock hatte. Die Natter saß auf seiner Schulter, schlängelte sich aber sofort über das blaue Mäntelchen herab und verschwand für kurze Zeit im Wald. Tomte folgte ihr und fand einen kleinen Pfad. Und als er aus dem Wald heraustrat, da lag vor ihm eine wunderschöne Blumenwiese mit bunten Blumen in allen Farben, wie sie Tomte noch nie gesehen hatte. Auf der Wiese stand ein uralter großer Baum. Tomte erkannte

eine blühende Linde in welcher jede Menge fleißige Bienen summten, die Nektar für die Waben sammelten, um genügend Honig im Winter zu haben. Als Tomte so da stand und staunte, vernahm er ein tiefes zufriedenes Brummen. Wo kam das nur her? Hörte er es nicht ebenso aus dem Baume mit den Bienen?
Aus der Ferne sah der Stamm der Linde seltsam geformt aus. Tomte konnte sich daraus keinen Reim machen und mutig schritt er weiter. Er wollte sich im Schatten der Linde ein wenig ausruhen. Na, ihr könnt Euch vorstellen, dass er nicht schlecht staunte, als er näherkam und bemerkte, dass ein dicker brummender Bär unter dem Baum saß und schlief.

Am Baum der Bär mit dickem Bauche brummt.
Die Biene leis in den bunten Blüten summt.

Tomte wusste, dass man sich als Zwerg vor keinem Tier fürchten musste. Er ging direkt auf den Bär zu und grüßte ihn freundlich. Der Bär brummte im Halbschlaf ein kurzes „Hallo“ und schloss wieder die Augen. Es roch so himmlisch nach Honig. Er hatte sich nämlich kurz davor den Bauch mit dem leckeren goldenen Saft vollgeschlagen.
Tomte hatte schon so lange keinen feinen Bienenhonig mehr gekostet. Aber jetzt verspürte er einen großen Hunger nach der feinen süßen gelben klebrigen Masse, die die Bienen in den Waben sammelten. Tomte öffnete sein Bündel und holte seine kleine halbe Walnussschale heraus, die ihm als Schüsselchen diente. Nun schickte er die Natter auf den Baum. Sie sollte erkunden, wo die Bienen ihre Vorräte lagerten. Ein kleines Honigloch ward schnell gefunden und Tomte füllte seine Nuss-Schale und gemeinsam mit der Natter schleckte er den Honig heraus.

W und H

Der Honig aus den Waben hatte Tomte sehr fein geschmeckt. Nun war ihm nach einem Nickerchen. Er kuschelte sich eng an den brummeligen Bär und lauschte dem tiefen, ruhigen Bärenatem. Als er erwachte, war es schon spät am Tage. Hurtig wollte er aufbrechen. Er hatte vor lauter Hast beinahe vergessen, sich bei den Bienen zu bedanken. Er winkte hinauf und summte und brummte in der Bienensprache „Auf Wiedersehen“. Den Bären ließ Tomte weiter schnarchen.
Wohlgenährt wanderte er weiter auf dem Wurzelweg, wo er von Weitem eine Holzhütte auf einem Hügel erkennen konnte. Der Hang wurde immer steiler, und Tomte hangelte sich an den wild wachsenden Weidenästen den Wurzelweg entlang, hinab ins Tal – und wieder hinauf. In den Wipfeln eines wirklich hohen Apfelbaumes hing ein halbreifer Apfel, in dem ein Wurm wohnte und wütete. Tomte hörte den wild gewordenen Wurm heulen: „Was für ein warmes Heim mein Apfel doch war“, wetterte der Wurm wütend. Was wohl dem Wurm widerfahren war, hatte sich Tomte kurz gefragt, als seine warmherzigen Augen gewahrten, was geschehen war. Die Waldnatter, seine Weggefährtin, hatte den halben Apfel verspeist. Nun hockte er in seinem halb zerfressenen Haus und weinte vor Wut. Wind und Wetter wehten durch den Apfel. In Wolldecken gewickelt, um sich warm zu halten, blickte er auf Tomte herab, der ihm Hilfe anbieten wollte. „Warum weinst du, Wurm, und wie heißt du?“, wiederholte Tomte zum zweiten Male. „Ich heiße Herbert und ich weine, weil mein halbes Haus heruntergeschlungen wurde von dieser widerwärtigen Waldnatter.“ „Aber, Wurm, die Waldnatter hat dein Haus weder aus Herzlosigkeit noch aus Widerwärtigkeit hinuntergeschlungen. Sie war nur unheimlich hungrig und wusste nicht, dass du darin wohnst. Wir werden dir helfen, eine neue

Heimat zu finden. Siehst du dort hinten, das Holzhaus? Dahin bin ich unterwegs. Wir wollen mal sehen, ob wir dort nicht eine warme Bleibe finden.“ Währenddessen hatte sich die Waldnatter wieder aus den Wipfeln hinabgeschlängelt und wimmerte: „Wie widerlich von mir! Wie wahnsinnig leid mir das tut!“ „Welch wohltuende Worte, liebe Waldnatter. Wenn ihr mir helft, ein neues Heim zu beziehen, werde ich euch verzeihen.“ „Ich weiß, wo es lang geht. Ich habe den Weg aus den Wipfeln erspäht und werde euch zur Hütte auf dem Hügel leiten.“ Und mit diesen Worten warf sich der wagemutige Wurm in Tomtes windfeste Wollmütze, die ihn warmhielt.

Weich und warm war’s dem Wurm,
wie das wollene Nest ihn wiegte.

Weiter ging es, auf und ab, über Wurzeln und wilde Wege. Wie sie so wanderten und die Hütte mal hinter einem Hügel verschwand, nur um dann gleich wieder hoch oben aufzutauchen, wurde es rasch dunkler und hohe Wolken türmten sich am Himmel auf. Heldenhaft hastete Tomte den steilen, verwinkelten Weg weiter und erklomm unerschrocken Hügel um Hügel, bis endlich die Holzhütte herannahte. Die Wände der Hütte waren aus wohlig warmem hellem Holz, der Heuboden lud ein, es sich darin gemütlich zu machen. In den Winkeln des Gebälks woben viele Waldspinnen ihre Netze. Hier war wohl lange keiner gewesen. Und sie schlugen ihr Nachtlager auf.

Herbert, der Wurm, war hellauf begeistert von seiner neuen Heimat und biss sich ins Holz hinein. Tomte und die Natter stiegen die Holzleiter zum heimeligen Heuboden hinauf und hüllten sich ins Heu.

Das himmlische Heulager der Hütte am Hügel verhieß herrliche Ruhe.

G und El

Tomte und die Natter verbrachten eine herrlich ruhige warme Nacht auf dem Heuboden der Hütte. Nur manchmal hörten sie den Wurm, wie er sich ins Holz raspelte. Am nächsten Morgen erwachte Tomte, als ihn etwas ganz fürchterlich an der Nase kitzelte. Mit einem lauten Nießen setzte er sich auf und hörte aus dem Heu sogleich ein Stöhnen. Es kam von Herbert, dem Wurm, der Tomte nur danken wollte und durch das Nießen wie ein Katapult ins Heu geschleudert wurde. Glücklicherweise war er weich gelandet. Er wollte Tomte noch einmal danken. Denn hier im Holz fühlte er sich richtig wohl, und es drohte keine Gefahr, dass er samt seiner Wohnung gefressen wurde. Sogar den ganzen Winter konnte er im Holz wohnen bleiben.

Tomte kletterte nun die Leiter herab und trat vor die Hütte. Es war ein wirklich nebliger Tag heute und man konnte kaum sehen, was direkt vor einem lag. Plötzlich hörte er ein Rauschen aus der Luft, begleitet von lautem Geschnatter. Dann war es wieder ruhig. Nach einigen Minuten konnte er aus der Ferne wieder das laute Geschnatter hören. Es klang wie Flügelschläge. Tomte versuchte im Nebel etwas zu erkennen, doch es war einfach alles nur grau. Da kam die Natter aus der Hütte. Sie schmiegte sich kurz an Tomte und erzählte ihm, dass sie zurück in ihre Heimat müsse. Tomte wurde ein wenig betrübt, hatte er die Natter doch wirklich ins Herz geschlossen. Aber er konnte ihren Drang nach Hause zu gehen verstehen: „Bitte grüße mir am See den Fischer, ich bin mir sicher, er erinnert sich an uns und wird dich hinübersetzen. Auch der Nixe richte meine herzlichsten Grüße aus.“ Das wollte die Natter tun – und schon war sie den Wurzelweg hinab im Nebel verschwunden.

Tomte ging nun zurück in die Hütte, schnürte sein Rucksäcklein, nahm einen Schluck Quellwasser aus seinem Kristallfläschlein und stärkte sich mit etwas Bienenhonig. Denn er hatte eine Walnuss-Schale mit dem feinen klebrigen Saft gefüllt und als Wegzehrung eingepackt.
Als er fertig war, sagte er Herbert Lebwohl, wünschte ihm alles Gute und machte sich auf den Weg.
Er vernahm wieder das Geschnatter in der Ferne und schlug direkt den Weg in diese Richtung ein. Es ging geradeaus und er schien auf einer großen ebenen Wiese zu sein. Da, vor ihm bewegte sich etwas. Im Grau des Nebels erschienen die Umrisse einer ganzen Schar von Gänsen, die alle auf der Wiese gelandet waren. Er entdeckte eine wunderschöne, gelblich scheinende Gans. Sie war größer als die anderen Gänse. Tomte ging direkt auf die Gans zu und grüßte freundlich: “Guten Tag meine liebe Gans, ich habe euer Geschnatter vernommen und wollte euch um Rat bitten. Ihr könnt fliegen und seid hier in der Gegend sicherlich schon weit herumgekommen. Ich suche den Weg zu den Menschen in die Stadt. Ist das die richtige Richtung?“. Da antwortete die gelbe Gans: „Mein lieber Gnom, ja, der Weg führt in diese Richtung, aber er ist sehr beschwerlich und bei Nebel kann man sich leicht verirren. Die Geister im hohen Gras locken auf eine falsche Fährte. Reist du alleine?“. Tomte wurde ein wenig bang: „Ja, ich bin Tomte aus dem Land der Nebel, aber von Geistern habe ich noch nicht gehört. Bisher bin ich nur auf freundliche Wesen gestoßen. Hast du mir noch einen guten Rat?“. Die Gans schien kurz zu grübeln und antwortete dann: „Nahe der goldenen Stadt des Königs liegt ein großer Teich. An diesem Teich, gut im Gras versteckt, befindet sich mein Nest. Noch heute brechen wir auf dorthin, denn ich muss mein goldenes Ei gut hüten. Klettere auf meinen Rücken, halte dich gut fest, dann fliegen wir gemeinsam“. Da fiel Tomte ein Stein vom Herzen, außerdem waren seine Beine noch müde von dem Wurzelweg, und so dankte er der großen Gans und kletterte auf ihren Rücken. Seine Hände schlang er um den Hals und die Reise konnte beginnen. Tomte sah lange Zeit nur das Grau des Nebels. Endlich lichteten sich die Wolken, und in der Ferne glänzten die goldenen Dächer der Stadt. Auch der Teich glitzerte im goldenen Sonnenlicht. Sanft landete die große Gans im Gras. Direkt neben dem Nest mit dem goldenen Ei. Tomte dachte:
Die große gelbe Gans gibt Acht,
dass das goldene Ei im Gras gut gehütet wird.
Als Tomte vom Rücken der Gans gestiegen war, musste er sich erst einmal strecken. Seine Glieder schienen vom Flug ganz steif geworden zu sein. Die Gans aber sprach: „Gerne kannst du die Nacht in unserem warmen Nest verbringen. Die Tore der Stadt schließen bald, und dann ist es schwierig ein Nachtlager zu finden“. Das ließ sich Tomte nicht zweimal sagen und nahm das Angebot dankend an. Er machte sich auf, um noch einen kleinen Spaziergang am Teich zu machen. An einer besonders schönen Stelle setzte er sich und ruhte sich aus. Doch was war das? Aus der Ferne klang ein feiner leiser Geigenklang an seine Ohren. Oh wie liebte er diese Melodie und er dachte:
Die Geige klingt leise,
in heimlicher Weise.
Nachdem er eine Weile gelauscht hatte, machte er sich auf den Weg zurück zum Nest mit dem goldenen Ei.

C und CH

Tomte genoss den Abend mit den Wildgänsen und kuschelte sich zu später Stunde, als der Mond schon hell am Himmel stand, in das Nest zu dem goldenen Ei. Die große gelbe Gans setzte sich schützend darüber. Tomte fühlte sich wie in einer warmen weichen Höhle.

Am nächsten Morgen erwachte er früh vom Geschnatter der Gänse, die alle ein Bad in dem Teich nahmen. Tomte spazierte um den Teich und aus der Ferne konnte er wieder das feine Geigenspiel hören. Er wurde richtig neugierig – wo mag das nur herkommen. Er konnte noch ein weiteres Instrument hören, dass klang viel tiefer. Tomte nahm sich vor, bei den Gänsen nachzufragen: „Liebe Gans, könnt ihr auch die Musik aus der Ferne hören? Was sind das für wundervolle Melodien, wo kommen sie her? Ich höre eine Geige und noch ein weiteres Instrument." Die Gans antwortete: „Lieber Tomte, nicht weit von hier, auf der Wiese vor dem Stadttor der goldenen Stadt, da steht ein großes Zirkuszelt. Dort wird jeden Tag für die große Aufführung geprobt, die zu des Königs Geburtstag in einem Monat stattfinden soll. Täglich kommen die Diener des Königs und sehen nach dem Rechten, ob die Artisten ihre akrobatischen Nummern schon können, ob die dressierten Tiger und Löwen auch wirklich gut genug auf den Dompteur hören und keinesfalls dem König gefährlich werden. Und ob der Clown auch lustig genug ist, denn der König liebt es zu lachen". Tomte staunte nur. Er wollte unbedingt zu dem Zirkus gehen und all die Kunststücke, Tiernummern und Clownereien ansehen. Außerdem war er ja neugierig, wer so gut die Geige spielen konnte und wie wohl das andere Instrument aussah. So verabschiedete er sich für diesen Tag von der Gans und wollte am Abend wieder kommen und berichten.

Tomte konnte den Weg nicht verfehlen. Die Dächer der goldenen Stadt glänzten im Sonnenschein und die Musik wurde mit jedem Schritt deutlicher. Da, direkt vor ihm tauchte die Spitze des Zirkuszeltes auf. Eine große Wiese lag vor ihm. Da standen, Pferde, Zebras und Kamele. Dann waren da noch die Käfige mit den Raubtieren.

Und mitten auf dem Platz neben dem Zelt sah er den Clown stehen. Er tanzte und wirbelte herum, stolperte über seine riesigen Schuhe, bog sich vor Lachen und tanzte wie wild in einem Auto ohne Dach. Tomte hatte so etwas noch nie gesehen. Begleitet wurde der Clown von einem Instrument, welches viel größer als eine Geige war. Es stand am Boden, der Musikant hatte es zwischen den Knien und strich die Seiten mit einem Bogen. Tomte schlich sich hin und lauschte eine Weile. Dann fragte er frech: „Ist das eine Riesengeige"? Der Musikant begann zu lachen: „Nein, das ist ein Cello, der Clown liebt es, wenn ich ihn damit begleite". Und weil es nun auch kurz vor Fasching war, da kam Tomte ein lustiger Satz in den Kopf:

Der Clown tanzt im Cabrio zum Cellospiel und trinkt Cappuccino.

Der Clown kam lachend auf Tomte zu und sprach vor lauter Quatsch den Satz:

Ach, wenn ich lach sind alle wach,
der Knilch bringt die Milch
und der Koch stolpert ins Loch!

Da musste auch Tomte richtig laut mitlachen!

K und D:

Tomte war sich auf jeden Fall sicher, dass der König der goldenen Stadt bei den Clownereien mit dem Lachen gar nicht mehr aufhören könne. Er wollte sich nun noch weiter in

dem Zirkuszelt umsehen und die Proben der Artisten verfolgen. Besonders aufregend fand er die Pferdedressur von Marietta, der Tochter des Zirkusdirektors. Sie konnte doch wirklich auf dem Rücken beider Pferde gleichzeitig stehen und durch die Manege galoppieren. Und wie wunderschön die Pferde geschmückt waren – mit bunten Federpuscheln auf dem Kopf und glitzerndem Pferdegeschirr.
Da hörte Tomte direkt neben sich im Dunkeln des Zirkuszeltes einen lauten Applaus. Der kam vom Diener des Königs, der überprüfte, ob auch alle Kunststücke des Königs würdig waren.
Tomte, der noch nie in einer Stadt gewesen war und auch noch niemals ein königliches Schloss zu sehen bekommen hatte, wurde richtig neugierig und fasste sich ein Herz und fragte den Diener des Königs, ob er ihn nicht mit in die Stadt nehmen könne. Der Diener, der den König sehr gut kannte, wusste, dass dieser Besuch immer willkommen hieß, also bat er Tomte einfach ihm zu folgen.
Tomte schritt nun durch das mächtige Stadttor der goldenen Stadt und sah vor sich das prächtige Schloss des Königs stehen mit seinen vier goldenen Turmspitzen.
Tomte wusste, dass ein König ein reicher und einflussreicher Mann war, der über sein Land regierte. Tomte sah sich um und beobachtete all die Menschen und Kinder in der Stadt. Sie sahen alle glücklich und zufrieden aus. So musste der König also ein guter König sein.
Durch das große Eingangstor, vor welchem zwei Wachen standen, betrat Tomte nun, dem Diener folgend, das Schloss. Es ging durch eine prächtig geschmückte Eingangshalle direkt auf die Tür des königlichen Thronsaals zu. Der Diener öffnete am Rand noch eine kleine Kiste und entnahm einen wunderschönen, mit Diamanten besetzten Degen. Diesen sollte er dem König reichen.
Als sie den Thronsaal des Königs betraten, so ging von den Kerzen der prächtigen Kronleuchter ein warmes schönes Licht aus. Die Wände schimmerten golden und am anderen Ende des Saals konnte Tomte einen wunderschönen Thron mit vielen klaren Kristallen besetzt, erkennen. Dies ließ sein Zwergenherz höher schlagen und plötzlich wurde er ganz aufgeregt.
Inmitten des Saals stand der König, zu erkennen an seiner Krone, die ebenso wie der Thron, mit den klarsten Kristallen besetzt war. Der Diener schritt auf den König zu, verneigte sich demütig und reichte ihm den diamantbesetzten Degen.
Tomte beobachtete voller Ehrfurcht das Geschehen und dachte:
Im Kerzenlicht der König die kristall‘ne Krone trägt.
Der Diener ihm demütig den Degen reicht.

Q und V:
Nachdem der König feierlich den Degen in Empfang genommen hatte, trat er auf Tomte zu und begrüßte ihn herzlich.
„Du musst Tomte sein, aus dem Land der Nebel. Ein paar Vögel haben mir die Nachricht überbracht, dass Du mit der Gans am Teich draußen vor der Stadt angekommen bist und dich an der Musik und den Künsten des Zirkus erfreust.
In einer Woche wird es eine große Aufführung geben, denn ich möchte gemeinsam mit meinen Bewohnern der Stadt und all ihren Kindern mein Geburtstagsfest feiern. Du, lieber Tomte, bist herzlich eingeladen dabei zu sein. Und bis dahin darfst Du Gast in meinem Schloss sein und im königlichen Bett schlafen, von den königlichen Speisen essen

und mir von deinem Land erzählen.“ Tomte antwortete: „Sehr gerne nehme ich diese Einladung an, habt vielen Dank mein edler König“. Endlich war er bei den Menschen und den Kindern angekommen. Das erfüllte Tomte innerlich mit Glück und Freude.
Er machte tagsüber lange Spaziergänge durch die goldene Stadt. Er beobachtete die Menschen und die Kinder. Die Kinder waren alle so fröhlich, rannten herum, spielten miteinander Verstecken, kletterten auf die Bäume im Park oder saßen einfach zusammen und spielten mit Murmeln.
Einmal im Park, da ging ein kleines Kind an der Hand der Mutter und sah Tomte direkt an. Ein Lächeln breitete sich über sein Gesichtlein aus und es sprach zu seiner Mutter: „Mama, da drüben an dem Baum, da steht ein Zwerg mit blauem Mäntelchen und roter Zipfelmütze“. Die Mutter schaute kurz auf, konnte aber nichts sehen. Dennoch antwortete sie ihrem Kind: „Ja, mein Kind, das ist die Gabe der Kinder – ihr könnt die Wesen der Zwerge noch sehen. Unserem Blick bleiben sie verborgen.“ Da erkannte Tomte, dass ihn die Kinder sehr wohl sehen konnten, auch manche Erwachsene. Aber vielen Menschen blieb er doch verborgen. Das fühlte sich irgendwie sicher an.
Tomte gefiel es sehr gut in der Stadt. Er erzählte auch dem König vom Land der Nebel, von all den Wesen und Tieren, die dort lebten und sich alle miteinander ohne Sprache verstanden.
Der König erzählte Tomte nun von einem ganz besonderen Ort. Auf dem Schlosshügel, eingebettet zwischen festem Stein gab es eine kleine Höhle, und aus dieser plätscherte munter ein Quellflüsslein heraus. Das klare, eiskalte Wasser sammelte sich direkt unterhalb der Quelle in einem kleinen flachen Becken. Es war umgeben von weichen Moosen und bunten Blumen. Und jeden Morgen kam ein königlicher Vogel und badete nach Herzenslust in dem Quellwasser. Tomte bat den König, mit ihm gemeinsam auf den Schlosshügel zu steigen und die Quelle zu besuchen. Und so machten sich die beiden am frühen Morgen, direkt zum Sonnenaufgang auf den Weg.
Die Luft war wunderbar klar, die Vöglein zwitscherten voller Freude den Tag ein und Tomte war einfach nur wohl ums Herz. Fasst fühlte er sich wie zu Hause.
Als er so an der Quelle stand, sah er am Himmel schon den stolzen Vogel im Sonnenlicht fliegen. Das musste der Vatervogel sein, denn die Mutter bewachte im Nest hoch oben am Berg die Jungvögel, die noch nicht fliegen konnten. Er kam in großen Kreisen langsam immer tiefer und setzte sich inmitten das flache Wasser und badete sein Gefieder, dann schüttelte er es aus, so dass die Wassertropfen umherflogen. Tomte staunte und dachte bei sich:
Das quirlige Wasser aus der Quelle quillt.
Vater Vogel viel Wasser verspritzt.

J und F:
Tomte und der König sahen eine ganze Weile dem badenden Vater Vogel zu und lauschten dem Rauschen der quirligen Quelle. Die Sonnenstrahlen schienen ihnen ins Gesicht und die Luft war erfüllt vom Duft der Blumen. Auch der Flieder war gerade aufgeblüht und sah prächtig lila aus.
Im seichten Wasser des Quellteichs sprangen ein paar Fischlein und der Jäger des Königshofes fand auch seinen Weg auf den Berg. Der König fragte ihn: „Wie steht es um das königliche Jagdrevier?“ Der Jäger antwortete darauf nur: „Der Frühling ist da und bringt jede Menge Jungvieh mit. Die Füchse unter der großen Holzscheune haben vier

Junge bekommen und die Rehlein trauen sich zur Morgenstunde mit ihren kleinen, noch tollpatschigen Kitzen, auf die Wiesen. Und auch die Wildschweine führen ihre Frischlinge durch den Wald. Wir Jäger beobachten zu dieser Zeit die Tiere ganz genau, gejagt wird erst wieder im Herbst."
Nun machten sich Tomte und der König wieder auf und stiegen den Berg herab. Unterwegs begegneten ihnen eine ganze Schar Kinder. Der König erklärte Tomte, dass es Schulkinder waren, die einen Ausflug zur Quelle machten. Alle waren so fröhlich und Tomte wurde es wieder ganz warm ums Herz. Er wollte zu den Kindern. Das war sein Ziel.
Der König, der noch zu tun hatte, verabschiedete sich von Tomte und Tomte ging noch einmal gemeinsam mit dem Diener zum Zirkus. Er wollte weiter der Musik lauschen und den Artisten zusehen. Durch das goldene Tor verließ er die Stadt und war bald auf der großen Zirkuswiese. Hier übte ein besonderer Künstler. Es war der berühmte Jongleur Juri, der es schaffte mit vier Bällen gleichzeitig zu jonglieren. Seine ganz besondere Nummer führte er aber mit den beiden großen bunten Holz- Jojos vor. Er stand auf der Wiese und wirbelte die Jojos um sich herum und dabei sprangen sie auf und ab und kamen niemals ins Stocken. Tomte war einfach nur begeistert und jubelte vor Freude!
Nun während Tomte so stand und dem Jojo-Juri zusah merkte er, dass es von hinten immer wieder ganz warm wurde, dann wieder kühler. Als sich Tomte an den Jojos satt gesehen hatte, drehte er sich um, was sah er da: Fritz den Feuerspucker. Er sah gerade noch, wie eine unglaublich riesige Flamme gen Himmel fegte, so dass die Funken stieben. Tomte war nun klar, warum es immer wieder warm wurde, das kam von den wunderbaren Flammen. Lange beobachtete Tomte die beiden Artisten und dachte bei sich: Das muss ich dem König erzählen, oder besser dem Diener, dann bleibt es für den König eine Überraschung. Da kam der Diener auch schon aus dem Zirkuszelt und Tomte rief:
Es jubelt und jauchzet Jedermann, wenn Jurij die Jojos schwingt,
Fritz freudig Feuer spuckt, das Flammen und Funken sich zeigen.

Z und Ä, Ö, Ü:
Während Tomte noch gebannt dem Jojo-Juri und dem Feuerfritz zusah und sich nicht satt sehen konnte, bahnte sich hinter dem Zebragehege auf der Zirkuswiese ein weiterer Zirkusbewohner im Zickzack seinen Weg durch die Wohnwägen: der Zauberer Zibelius Zamperoni! Der war ein ziemlich unheimlicher Geselle und Tomte war ein wenig mulmig zumute, wie er ihn mit seinem spitzen Zauberhut, dem langen geflochtenen Zopf und seinem bodenlangen Zaubermantel so zielstrebig durch die Menge gehen sah. Seine große, zackige Nase hatte er gerümpft, die Stirn in tiefe Zornesfalten gelegt. Irgendetwas schien den Zauberer erzürnt zu haben, aber was? Tomte schlich sich unbemerkt hinterher, und da er so winzig klein war, gelang es ihm, den Zauberer Zibelius Zamperoni bis zum hintersten Teil des Zirkusgeländes zu verfolgen – dort wo die Küche lag. Zamperoni hatte die Hände zu Fäusten geballt und stampfte zornig ins Küchenzelt hinein. „Zeigt mir den Spitzbuben, und zwar unverzüglich!" Der Küchenjunge, der gerade das schmutzige Geschirr abwusch, erschrak fürchterlich und stammelte: „I-i-ich weiß n-nicht, verehrter Herr Zauberer..." „Herr Zauberer Zibelius Zamperoni, wenn ich bitten darf!", schrie der vor Zorn wie ein Schornstein rauchende Zauberer. „So heiße ich nämlich, du Nichtsnutz!" „Ja natürlich, verehrter Herr Zitronius Zipfelmütz..." Der Zauberer unterbrach den vor Aufregung schlotternden Jungen: „Was heißt hier Zipfelmütz??? Sag meinen Na-

men!“ Der arme Küchenjunge war ziemlich mitgenommen und zitternd setzte er wieder an: „Verzeihung, großer Zauberer, ich meine natürlich: Zebranius Zampflhuber...“ Der Zauberer kochte vor Zorn, packte den zitternden Jungen am Rockzipfel und zog ihn zähneknirschend nach draußen, über das gesamte Zirkusgelände und bis zum Zirkuszelt, an dessen Eingang er endlich fand, was er suchte, oder besser, wen er suchte, nämlich den Küchenchef. „Erzieh mal deinen nichtsnutzigen Nachwuchs!!“ Und: „Sag mir nun endlich einer, was mit meiner Zitronencremetorte passiert ist!“ Das war’s! Deswegen war der Zauberer so sauer. Tomte, der selbstredend hinterhergeeilt war, um nichts zu verpassen, hatte sich schon gefragt, was denn eigentlich geschehen war. Der Zauberer hatte seine Leibspeise, die Zitronentorte nicht bekommen. Naja, er hatte sie bekommen, aber... kaum hatte er sich umgedreht, um nochmals in seinen Zauberspiegel zu sehen, was er stets vor dem Zitronentorte essen tat, da war sie fort und nur der leere Teller stand noch da. Der Küchenchef wurde ziemlich blass und sagte: „Ich fürchte, großer Zauberer, das war der größte Spitzbube, den wir hier im Zirkus kennen, nämlich unser lieber Affe Zimperlich. Er ist immer zu Scherzen aufgelegt und deine Zitronentorte schmeckt ihm sicher auch ziemlich gut.“ Da ließ der Zauberer den Rockzipfel vom Küchenjungen los und rannte schnurstracks zum Sonnenfelsen, wo er den Affen Zimperlich vermutete. Er sah ihn da sitzen, mit dem Zylinder des Zirkusdirektors auf dem Kopf - den hatte der Affe stibitzt - packte ihn am Schlafittchen und ging mit ihm ins Zirkuszelt, wo sein Zaubertisch schon aufgebaut war. Dort platzierte er zufrieden den Affen Zimperlich. Der Zauberer kniete sich auf seinen Zauberteppich und vollzog den ersten Zauber, um dem Affen eine Lektion zu erteilen. Blitze zuckten aus seinen gestreckten Fingerspitzen und er kniff fest seine schwarzen Augen zusammen, als plötzlich der Apfel, der vor ihm in der Luft zu schweben schien, zu einem kleinen Äpfelchen zusammenschrumpfte, das zuletzt in einen Korb herabfiel. Der Affe Zimperlich überlegte scharf: „Aus dem Apfel ist ein Äpfelchen geworden, also soll aus mir, dem Affen, nun ein Äffchen werden... Ohjemine, das schmerzt sicher fürchterlich, so ein Verkleinerungszauber. Was soll ich nur tun?“ Zibelius Zamperoni zielte bereits auf den Affen zu. Da zeigte sich endlich der kleine Tomte unverzagt und rief, so laut er konnte: „Halte ein, Zamperoni! Du kannst aus dem Apfel ein Äpfelchen, aus der Kanne ein Kännchen, aus dem Topf ein Töpfchen, der Hose ein Höschen, der Blume ein Blümchen, dem Zirkusdirektor-Hut ein Zirkusdirektor-Hütchen zaubern, aber aus dem Affen ein Äffchen – das geht entschieden zu weit!“

Der Zauberer Zibelius Zamperoni zauberte im Zorn mit zuckenden Blitzen
Aus dem Apfel ein Äpfelchen, aus der Kanne ein Kännchen, aus dem Topf ein Töpfchen und aus dem Hut ein Hütchen.

X und Y:
Nun war es auch schon Abend geworden. Tomte wohnte die Tage bis zum Fest noch im Schloss des Königs und machte sich langsam auf den Nachhauseweg durch das große Tor der goldenen Stadt. Nun hatte er bereits alle Zirkusartisten in den Proben kennen gelernt und endlich sollte die große Aufführung zum Geburtstag des Königs stattfinden. Tomte hatte niemals dem König etwas von den Proben und Artisten verraten. Aber er war sich sicher, der König wird Jubeln vor Begeisterung. Und erst die ganzen Kinder der Stadt, die immer fröhlich waren, lachend auf Wiesen und Feldern umherzogen, mit Hunden und Katzen spielten, im Quellsee badeten oder auf Bäume kletterten; ja die würden

gar nicht genug bekommen können. Nun, das ein oder andere neugierige Kind war auch schon bis vor die Tore der Stadt gelaufen und hatte versucht, einen Blick von den Zirkusartisten zu erhaschen. Aber so richtig Nahe trauten sie sich nicht, denn sie wussten ja, dass der Zauberer Zibelius Zamperoni nicht zum Spaßen ist. Wäre ja schrecklich, wenn er aus dem Schuh ein Schühchen und aus dem Kopf etwa ein Köpfchen gemacht hätte und vielleicht wäre aus dem Hasen noch ein Häschen geworden.
In der Stadt waren alle ganz aufgeregt und arbeitsam. Die Straßen wurden gekehrt, die Fenster geputzt, auf Balkonen und an Fenstern Blumen gepflanzt.
Über die Straßen hingen bunte Wimpelketten mit dem königlichen Wappen darauf. Es wurden Kuchen und Torten gebacken und ein jeder legte sich seine feinsten Kleider zurecht. Durch den morastigen Boden am Teich entlang musste noch ein Weg aus Brettern und Bohlen gezimmert werden und aus den Wäldern hörte man deswegen schon seit Tagen die Axt im Takte schlagen.
Ein ganz besonderer Moment sollte es sein, wenn der König durch das Stadttor zog und über die große Wiese zum Zirkuszelt schritt. Diesen Moment wollten die Menschen mit Musik begleiten. Das Lieblingsinstrument des Königs war unter anderem das große Xylophon – Jedes Holzschiffchen darauf hatte seinen eigenen Ton und wurde mit einem schönen hölzernen Klöppel angeschlagen. Xaver, der Xylophonspieler, übte nun schon seit drei Monaten die schwierigsten Melodien ein. Denn er wollte, dass der König wirklich beeindruckt ist.
Aus den königlichen Gewächshäusern wurde auch des Königs Lieblingspflanze ausgegraben und in einen Topf gestellt. Sie sollte links und rechts das Stadttor schmücken. Es war die ganz besondere Yuccapalme.
Tomte ging durch die Straßen der Stadt und beobachtete das bunte Treiben der Menschen. “Ja“, dachte er „Die Menschen und Kinder hier mögen ihren König wirklich sehr gerne. Er ist so freundlich und behandelt alle gerecht und höflich. Er hört ihnen zu, er versteht ihre Nöte und Sorgen und er kümmert sich darum, dass keiner Hunger leiden muss“.
Es kam der Tag des Geburtstages und Tomte begleitete den festlichen Umzug hinaus durch das Stadttor. Xaver spielte die schönsten Melodien auf dem Xylophon und der König schritt durch das Tor mit den Yuccapalmen und ward so gerührt, dass ihm Tränen in die Augen stiegen.

Im Zirkuszelt hatte man extra eine Loge für den König hergerichtet und er saß mit seinem Diener in der ersten Reihe. Tomte kam die Ehre zuteil, sich als sein Gast neben den König zu setzen.
Mit Hörnern und Trompeten wurde der Zirkus eröffnet. Die Kinder saßen alle ganz vorne und konnten es kaum erwarten, bis es los ging.
Als erstes kam Marietta mit ihren zwei geschmückten Zirkuspferden in die Manege. Zu der feinen Musik der Geige bewegten sich die Pferde im Galopp und Marietta ritt im Stehen auf ihrem Rücken. Gleich im Anschluss kam tanzenderweise der Clown mit dem Cabrio und die wunderbaren tiefen Celloklänge. Der König und das Publikum mussten aus vollem Halse lachen.
Man brauchte Taschentücher um sich die Tränen von den Wangen zu wischen. Die verteilte der Affe, der sich schon wieder den Zylinder des Direktors geklaut hatte. Nun, nach dem Clown wurde es erstmal etwas dunkel und der große Zauberer schritt durch den

Vorhang. Aber heute war er bestens gelaunt, denn er hatte seine Zitronentorte bereits gegessen und alles was er heute zauberte wurde wieder groß: Das Äpfelchen wurde zum Apfel, das Töpfchen zum Topf das Hütchen zum Hut! Tomte konnte seinen Augen nicht trauen.
Auch der Jojo-Juri und der Feuerfritz gaben ihr Bestes. Wild wirbelten die Jojos zum Takt des Zirkusorchesters und die Flammen des Feuerspuckers schienen heute besonders mächtig zu züngeln. Der König kam aus dem Bewundern und Staunen nicht mehr heraus. Am Ende sang das ganze Publikum und alle Artisten ein Geburtstagslied für den König und aus dem Zauberstab flogen Sternchen in den Himmel.

5. Anhang:

Anregungen zur Stifthaltung:

Es knabbert das Häschen am Möhrchen am Kohl
Es setzt sich ins Gras und fühlt sich dort wohl.

Da die Wachsmalstifte doch recht kurz sind, empfiehlt es sich, mit einen ca. fingerdicken Haselästchen in der Länge eines Holzstiftes, oder gleich mit einem Holzstift zu beginnen.

1. Schritt für die erste Zeile:
Zeigefinger und Daumen der Schreibhand sind die Hasenzähnchen, welche sich langsam von hinten bis zur Stiftspitze in „knabbernder" Weise vorarbeiten.
Dabei wird der Stift noch von der anderen Hand unterstützt, liegt am Ende aber schön in der Mulde zwischen Zeiger und Daumen auf.

2. Schritt für die zweite Zeile:
Der äußere Handballen entspricht im Bild dem Hasenpopo und setzt flächig auf der Arbeitsfläche auf.

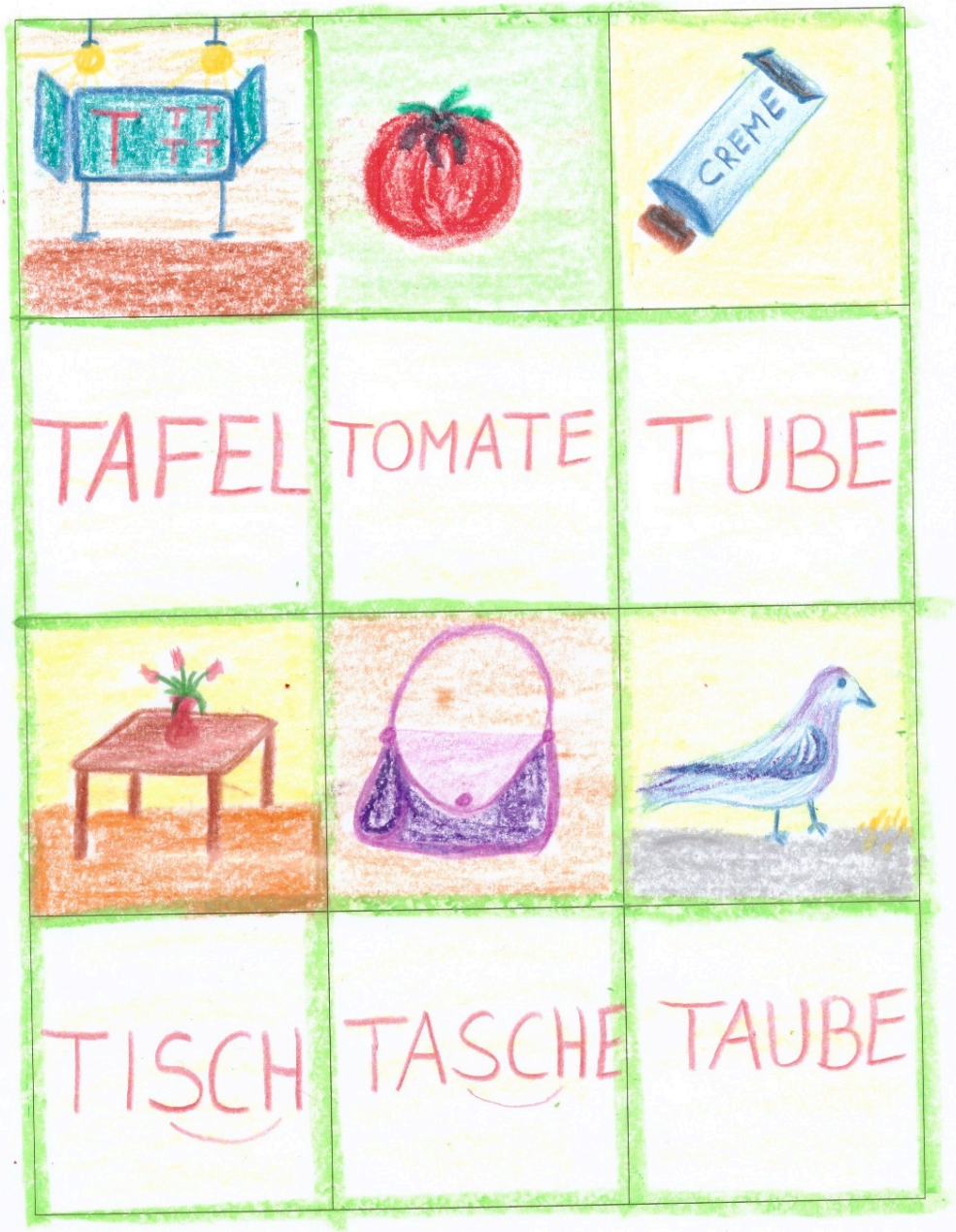
→ diese Übung kann mit beiden Händen praktiziert werden

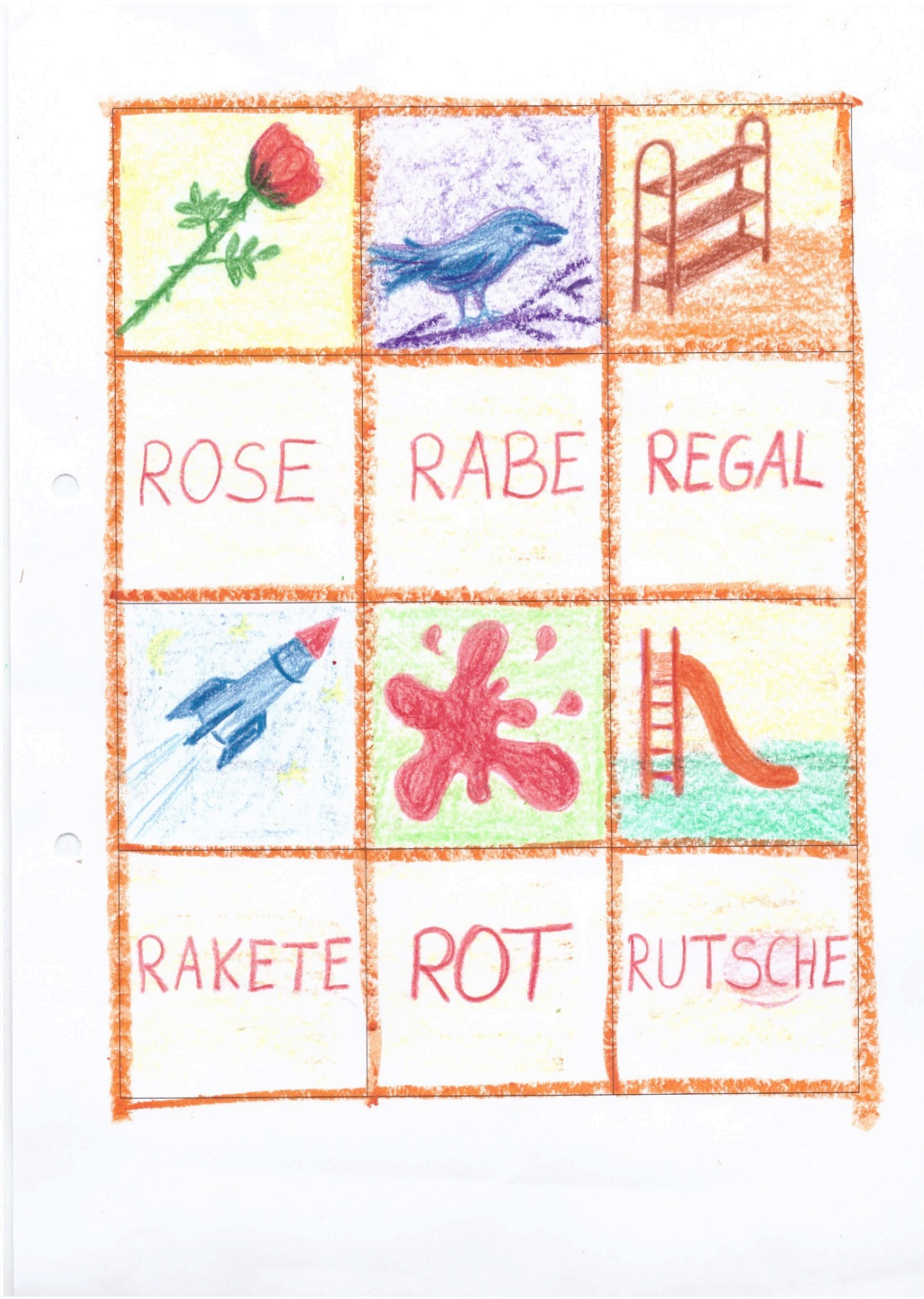
In einem weiteren Schritt kommt der Mittelfinger als „Hasenpfötchen" in unterstützender Weise hinzu und – hier darf der Holzstift (Möhrchen) entspannt aufliegen, wenn sich die Zähnchen nach vorne knabbern. Die andere Hand sollte nicht mehr benötigt werden.
→ dieser Schritt benötigt aber etwas Übung und „Fingerspitzengefühl".

Beginnen alle zukünftigen Schreibsequenzen mit diesem Sprüchlein, so ist gewährleistet, dass jedes Kind mit einer sauberen Stifthaltung in den Schreibprozess starten kann. Dennoch bleibt es in der Praxis leider nicht aus, dass schnell wieder in eine bereits falsch angeeignete Stifthaltung zurückgegriffen wird. Hier muss eng mit den Eltern kooperiert werden.

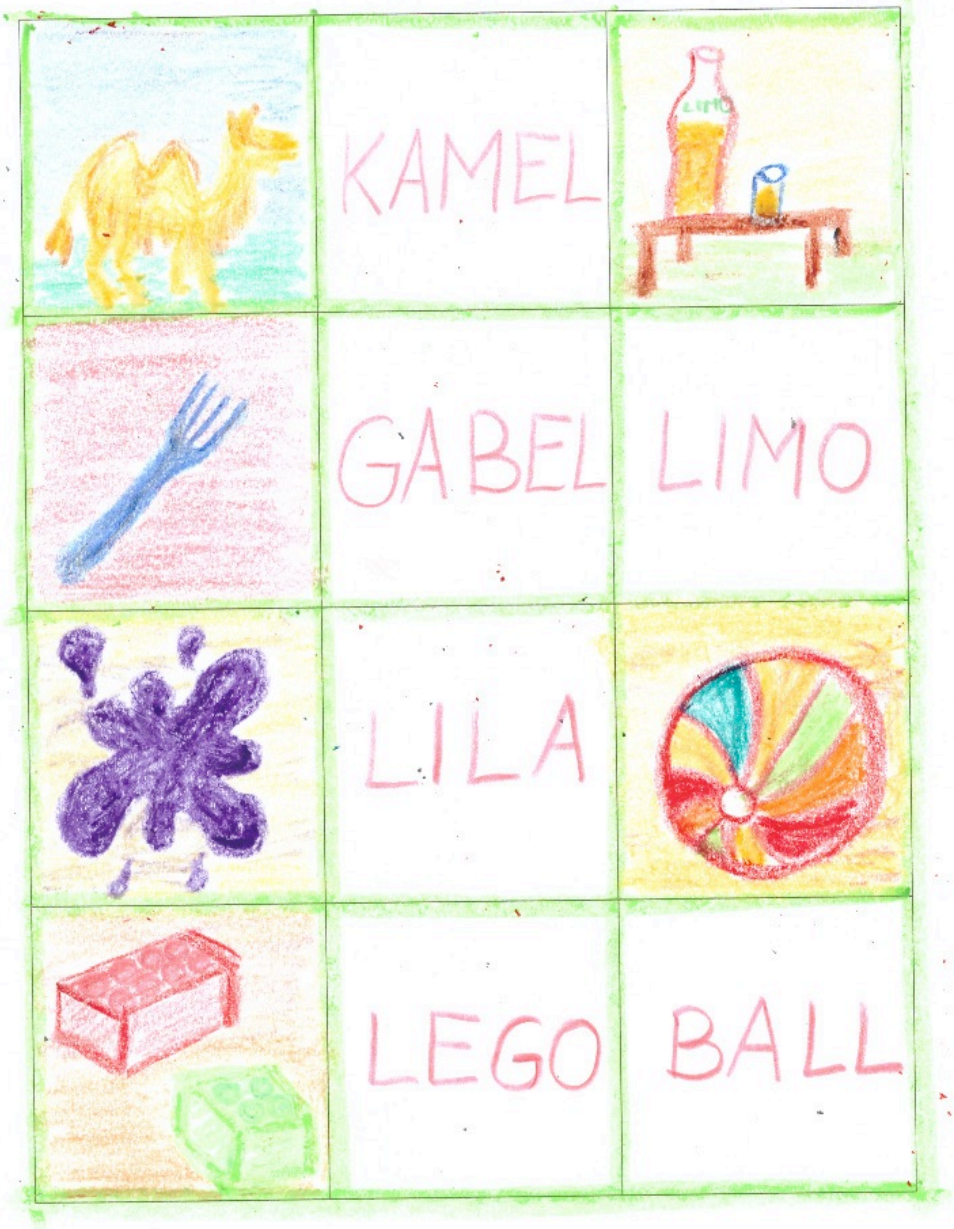
6. Anhang:

Memoryvorlage und Beispiele zum Lesen üben:


CREME
TAFEL
TOMATE
TUBE
TISCH
TASCHE
TAUBE


ROSE
RABE
REGAL
RAKETE
ROT
RUTSCHE

SOFA
SALAMI
HASE
ESEL
MASKE
BUS


KAMEL
GABEL
LIMO
LILA
LEGO
BALL

WOLKE
WEG
WABE
WOLF
WAL
KIWI

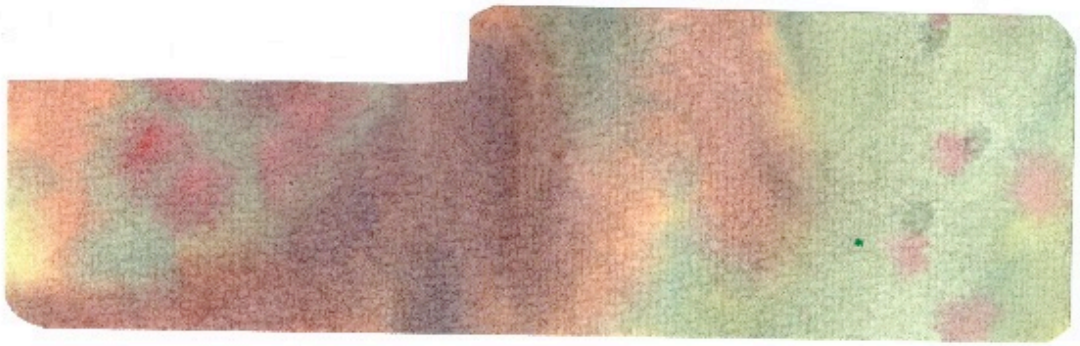
BACH
MILCH
MILCH
LAUCH
KOCH
LESE
BUCH
BUCH
EICHEL

SCHAL
LIMO
SCHAUKEL
FLASCHE
SCHAF
SCHNEE
FISCH

NEST
NASHORN
NACHT
NAGEL
NASE
NUSS

7. Anhang:

Lesezeichen für ein übersichtlicheres Lesen:



8. Anhang:

Einfache Lesetexte für die 2. Klasse zum einkleben:

Hase und Igel

Der Hase und der Igel schnaufen,
weil sie jetzt um die Wette laufen.
Der Igel lässt sich aber Zeit.
Er spielt die Wette doch zu zweit.
Drum ist als Erster er am Ziel,
was unserm Hasen sehr missfiel.
Der kam nicht auf den Schwindel drauf.
Das Igelpaar gewann den Lauf.

Herr Löffel und Frau Gabel,
Die zankten sich einmal
Der Löffel sprach zur Gabel:
Frau Gabel, halt den Schnabel,
Du bist ja bloß aus Stahl!

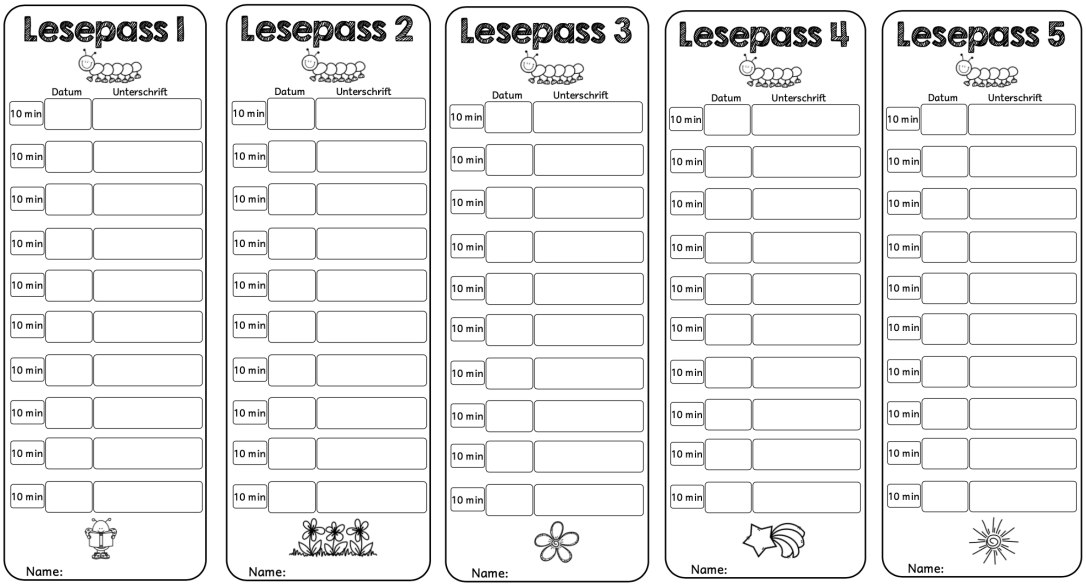
Frau Gabel sprach zum Löffel:
Ihr seid ein großer Töffel
Mit eurem Gesicht aus Zinn,
Und wenn ich euch zerkratze
Mit meiner Katzentatze,
So ist eure Schönheit hin!

Das Messer lag daneben
Und lachte: Gut gegeben!
Der Löffel aber fand:
Mit Herrn und Fraun aus Eisen
Ist nicht gut Kirschen speisen,
Und küsste Frau Gabel galant
die Hand.

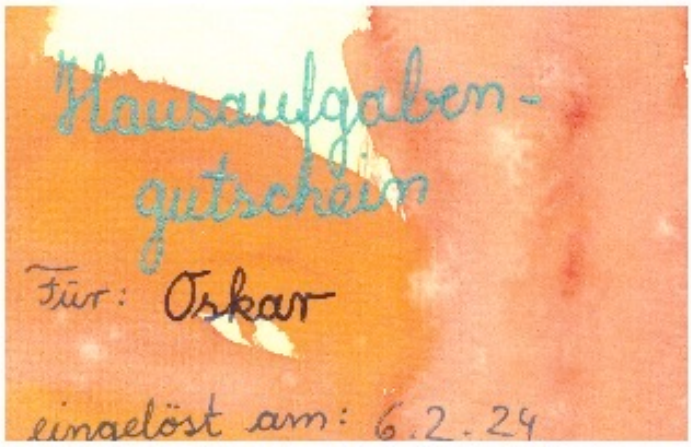
Christian Morgenstern

9. Anhang:

Lesepässe für die 3. Klasse:



Quelle: www.diegrundschultante.blogspot.de

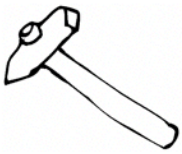


10. Anhang:

Beispiel differenzierter Arbeitsblätter 3. Klasse:

Name:	Datum:	Handwerk

In der Schmiede



Früher wurden alle Werkzeuge aus Eisen von Hand geschmiedet.
Der Schmied braucht für seine Arbeit vier Helfer: die Kohle, das Feuer, die Luft und das Wasser.
Die Kohle braucht der Schmied für das Feuer in der Esse. Mit dem Blasebalg wird Luft in das Feuer geblasen. Jetzt wird es richtig heiß, so dass Flammen und Funken sprühen. Das Eisen wird im Feuer der Esse zum Glühen gebracht. Der Schmied nimmt das glühende Eisen mit einer Zange aus dem Feuer. Auf dem Amboss wird das Eisen mit kräftigen Hammerschlägen geformt.
Ist das Eisen fertig geschmiedet, so muss es noch in kaltem Wasser abgeschreckt werden.
Die wichtigsten Werkzeuge des Schmiedes sind die Zange, der Hammer und der Amboss.

1. Lies dir die Fragen durch.
2. Suche die Antwort im Text und unterstreiche sie rot.
3. Schreibe die Frage mit Antworte in dein Übheft.

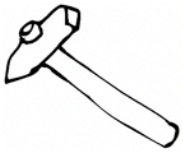
Welche Helfer braucht der Schmied?

Wo wird das Eisen zum Glühen gebracht?

Was sind die wichtigsten Werkzeuge des Schmiedes?

Name:	Datum:	Handwerk

In der Schmiede



Der Schmied braucht vier Helfer: die Kohle, das Feuer, die Luft und das Wasser.
Die Kohle braucht er für das Feuer in der Esse. Mit dem Blasebalg wird Luft in das Feuer geblasen.
Das Eisen wird im Feuer der Esse zum Glühen gebracht.
Auf dem Amboss wird das Eisen nun mit dem Hammer geformt.
Ist das Eisen geschmiedet, so wird es in kaltes Wasser geworfen.
Die wichtigsten Werkzeuge des Schmiedes sind die Zange, der Hammer und der Amboss.

1. Lies dir die Fragen durch.
2. Unterstreiche die Antwort im Text rot.
3. Schreibe Frage und Antwort ins Übheft.

Wo wird das Eisen zum Glühen gebracht?

Was sind die wichtigsten Werkzeuge des Schmiedes?

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht sind. Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und nicht veröffentlicht worden.

Datum: 03.05.2024

Unterschrift: