

Didaktische Ursachen von Lernstörungen

Hans Albrecht Zahn

In seiner Serie über Lernstörungen wandte sich der Autor – Waldorflehrer und Psychologe – nach einem Überblick über das Problemfeld (in Heft 5/2000) dem Phänomen auf drei Ebenen zu: einer biographischen Ebene (Probleme als Herausforderung zu neuer Entwicklung, Heft 7-8/2000), einer Suche nach Ursachen im Wahrnehmungsbereich (Heft 9/2000) und – im vorliegenden Heft – nach Ursachen in Lehrinhalten, Lernprozessen und Unterrichtsgestaltung. Abschließend wird gefragt, was Eltern konkret tun können.

Interesse und Begeisterung

Auf einer dritten Betrachtungsebene wollen wir Lernstörungen als ein inhaltlich-didaktisches Problem betrachten. Lernen heißt auch immer, einen bestimmten Inhalt lernen. Man kann ein bestimmtes Lied oder Gedicht, das Schreiben und Lesen, den Lehrsatz des Pythagoras oder die römische Geschichte lernen.

Es geht um das Lehren und Lernen im engeren und speziellen Sinn. Die Frage ist, wie wir eine *Verbindung* schaffen können von dem, *was es in der Welt gibt, und dem, was im Inneren des Menschen lebt*. Wie kann ich als Lernender dazu kommen, in einem bestimmten Weltinhalt, in den Lauten, der Grammatik, der Literatur, der Geschichte, der Natur usw. mich als Mensch wieder zu entdecken?

Ein Lernproblem haben heißt auch, *einen bestimmten Weltinhalt nicht aufnehmen können*. Ob ich eine Sprache, ein Lied, ein Gedicht, eine Bewegungsform oder eine historische Begebenheit mir zu eigen machen kann, kann also auch von den Lerninhalten selbst und ihrer Darstellung abhängen.

Das Zauberwort auf der inhaltlich-didaktischen Ebene heißt *Interesse und Begeisterung*. Wenn für etwas Interesse da ist, dann gibt es keine Lernprobleme. Nur kann man Interesse und Begeisterung nicht antrainieren. Auch ist es wenig sinnvoll zu sagen: »Sei doch endlich einmal begeistert!« Man wird durch solche Äußerungen wenig »Begeisterung« bei dem Betreffenden auslösen. *Interesse muss innerlich geweckt, man muss vom Geist ergriffen werden*. Interesse und Begeisterung ist etwas, was man nicht einfach hat, aber was entstehen kann. Man kann in den verschiedenen *Bezügen*, in denen man steht, die *Bedingungen schaffen*, dass Interesse und Begeisterung *wachsen können*, aber man kann sie nicht manipulieren. Drei solcher Bezüge seien näher betrachtet.

Der Weltbezug

Einen inneren Bezug zu den Dingen in der Welt bekommt man dann, wenn man eine *Verwandtschaft* spürt zwischen dem, *was in der Welt* ist und *was in der eigenen Seele* anklingt. Wenn ich mich mit etwas beschäftigen soll, zu dem ich innerlich, seelisch keinen Bezug finde, kann auch kein Interesse entstehen. Man kann sich zwar äußerlich zwingen, sich mit irgendeinem Thema zu beschäftigen, zu dem man keinen inneren Bezug finden kann, es wird dann aber höchstens äußerlich etwas adressiert (vielleicht beziehungslos Informationen auswendig gelernt usw.). Andererseits kann das Interesse erst dann entstehen und ein thematischer Bezug zustandekommen, wenn man sich damit beschäftigt.

Der geistig-seelische Bezug zu einem Thema wird durch vielfältige Bedingungen hervorgerufen. So spielt der Lehrer und Erzieher selbst eine große Rolle. Wenn der Lehrer begeistert ist, wird er auch Begeisterung beim Lernenden hervorrufen. *Begeistern kann nur der Begeisterte.*

Beispiel: Bergsteigervater und Junge

Ein neunjähriger Junge ist begeistert beim Bergsteigen. Er hat eine Riesenausdauer und ist geschickt beim Klettern. Sein Vater, der ihn zu seinen Unternehmungen mitnimmt und ganz in seinem Hobby lebt, hat seinen Sohn durch seine eigene Begeisterung angesteckt.

Es geht aber nicht nur um das Wecken des Interesses über einen persönlichen, sondern über einen direkten geistig-seelischen Bezug. Rudolf Steiner empfiehlt hier besonders die *Temperamentsarbeit* und fordert die Lehrer auf, in den zu behandelnden Themen entsprechende Seelenstimmungen aufzusuchen. *Interesse entsteht* dann, wenn man *die seelische Verwandtschaft zu einem Thema* empfinden kann. Indem durch die Art der stimmungsmäßigen Darstellung in der Seele des Kindes ein Widerhall erweckt wird, taucht auch das Interesse auf.¹

Beispiele für das Ansprechen von Temperamenten

Musik: In einem Lied in Moll wird »trauriges Sehnen in der Seele« empfunden.
Malerei: Eine lichte Farbkomposition ruft eine Art Fröhlichkeit in der eigenen Seele hervor.

Tierkunde: Die Kuh wird als gemütliches, phlegmatisches Wesen charakterisiert. Sie ist dauernd mit dem Schmecken und Verdauen beschäftigt. Das Eichhörnchen dagegen ruft in der Seele ein sanguinisches Element wach.

Chemie: Träge chemische Prozesse sprechen die Verwandtschaft zu einer phlegmatischen Seelenstimmung an, während schnelle, explosive Prozesse die cholerische Verwandtschaft ansprechen usw.

Grammatik: Satzzeichen und Temperamente. Der Punkt wird phlegmatisch ge-

1 Vgl. das Themenheft der »Erziehungskunst« über Temperamente, Nov. 1991, bes. den Aufsatz »Unterrichtsgestaltung im Blick auf die vier Temperamente« von Peter Lipps, von dem inzwischen das Buch »Temperamente und Pädagogik« erschienen ist (Stuttgart 1998)

schildert und gemalt, das Komma sanguinisch, das Fragezeichen melancholisch und das Ausrufezeichen cholerisch. Dies kann dann durch eine kleine Geschichte oder eine schauspielerische Darstellung entsprechend gestaltet werden.

Der wesentliche Bezug zu den Dingen in der Welt ist aber weder persönlich noch seelisch, wie in den obigen Beispielen, sondern im geistigen Bezug zu sehen. Man kann sich nur für etwas begeistern, wo sozusagen auch *Geist* drinnen steckt. Eine rein funktional-mechanistische Weltbetrachtung kann das aber nicht. Wer in den Weltphänomenen nur einen großen mechanischen Apparat sehen kann, wird Probleme haben, aus der Sache heraus zu begeistern. In einem Apparat steckt zwar menschliche Intelligenz, aber kein Geist. Die komplizierten biochemischen und funktionalen Mechanismen des menschlichen Körpers sollten natürlich gelernt werden, aber diese Betrachtung allein reicht nicht aus, um Begeisterung für ihn hervorzurufen.

Beispiel: Funktionale und wesensgemäße Betrachtung der Buchstaben

Wer den Buchstaben A funktional betrachtet, muss sich damit bescheiden zu sagen, immer wenn man die zwei Schrägstriche und den kleinen waagerechten Strich sieht, soll man den Laut A produzieren. Damit ist der funktionale Aspekt der Sache erledigt.

Wer dagegen eine Wesensbetrachtung anstellt, wird sich fragen: »Was ist denn der Laut A für ein Wesen? Was drückt sich da in der Welt aus?« Man versucht vielleicht nachzuspüren, wie dieser A-Laut ein Gefühl des Staunens und der Bewunderung ausdrücken kann, man öffnet sich innerlich für etwas, man macht sich weit usw. Versucht man diesen Laut dann auch in der Bewegung darzustellen, dann wird man in die Richtung der eurythmischen A-Bewegung geführt. Das schafft Verbindung zu der Ausdrucksqualität von A und nicht nur ein funktionales Konstatieren.

Der biographische Bezug

Ob Interesse und Begeisterung für eine bestimmte Sache in einem Menschen entstehen, richtet sich auch stark danach, was an individuellen Strebungen in einem bestimmten Menschen zur Wirkung kommt. *Manche Menschen* haben eben einen ganz besonderen Impuls, sich ganz bestimmten Weltinhalten zuzuwenden. Das Interesse für eine bestimmte Sache ist dann schon fast in die Wiege gelegt.

Beispiel: Mozarts Beziehung zur Musik hat sich schon in seiner frühen Kindheit als besonderes Interesse herausgestellt.

Beispiel: Heinrich Schliemanns Interesse für Griechenland hat sich nicht erst mit den Erzählungen seines Vaters über die Ilias und Odyssee eingestellt, sondern sein ganzes Leben durchzogen.

Es gibt Kinder, die schon sehr früh ihre individuellen Interessen zeigen. Manche bekunden bereits im Kindergartenalter ihr Interesse für technische und naturwissenschaftliche Zusammenhänge, andere dokumentieren ihre künstlerischen

Interessen oder ihre besondere Verbundenheit mit der Natur.

Neben diesen individuellen biographischen Interessen gibt es aber auch *Interessen*, die *entwicklungsbedingt* auftauchen. Man begeistert sich in bestimmten Altersstufen für ganz bestimmte Themen, die mit der geistig-seelischen Entwicklung des Menschen zu tun haben. Die *Lehrinhalte* dienen dann nicht der Tradierung irgendwelcher Kulturinhalte, sondern der *geistig-seelischen Entwicklung* des Menschen. Man beschäftigt sich beispielsweise in der siebten Klasse primär nicht deshalb in der Physik mit Mechanik, weil man diese braucht, um später als Ingenieur stabile Bauten errichten zu können, sondern weil der *Siebtklässler die Kräfteverhältnisse der Welt* in jeder Beziehung kennenlernen will. Er hat die innere, entwicklungspsychologisch bedingte Frage: Wie kann ich mit meiner Kraft Wirkungen erzeugen, und er experimentiert mit dieser Fragestellung sowohl physisch als auch im sozialen Bereich. Er probiert in der beginnenden Pubertät alle möglichen Kräftewirkungen aus. Das Interesse für die Mechanik der Kräfteverhältnisse ist entwicklungsbedingt und braucht in dieser Zeit auch die entsprechenden Themen. Das *Lebensalter und die Lehrinhalte* stehen in einem entwicklungspsychologischen Zusammenhang, der auf Grund der allgemeinen menschlichen Entwicklung die Quelle der Begeisterung ist.

Die *Lehrinhalte*, die in bestimmten Lebensaltern für die *geistig-seelische Entwicklung notwendig* sind, lassen sich nicht so ohne weiteres an den oberflächlichen Äußerungen der Kinder und Jugendlichen ablesen. Sie sind oft überlagert von äußerlichen Reizthemen, so dass ein zehnjähriges Kind beispielsweise sagt, es interessiere sich nur für Comics und Computer.

Der Bewusstseinsbezug

Schließlich gilt es auch die Entwicklung des Bewusstseins beim Lernen zu berücksichtigen. Es gibt gewisse Lerngesetze, deren Nichtbeachtung alles Interesse und alle Begeisterung ertöten kann.

Der Lernprozess muss so organisiert werden, dass der Lernende seine eigenen Erfahrungen machen kann.

Beispiel: Ganzheitliches Rechnen

Man kann ein Kind etwa auffordern, einmal zu probieren, wie man die Zwölf immer in zwei Häufchen aufgliedern kann. Was kann die Zwölf alles sein? Das Kind findet beispielsweise:

$$12 = 2 + 10$$

und geht nun weiter auf Suche.

Nun will es einen ganz besonders kleinen Haufen und schreibt:

$$12 = 6 + 6$$

Nun wird es vielleicht wissen wollen, wieviele Möglichkeiten es überhaupt gibt, und schreibt:

$$12 = 1 + 11$$

$$12 = 3 + 9$$

$$12 = 4 + 8$$

$$12 = 5 + 7$$

$$12 = 7 + 5$$

$$12 = 8 + 4$$

$$12 = 9 + 3$$

$$12 = 10 + 2$$

$$12 = 11 + 1$$

Es merkt, es gibt 11 Möglichkeiten.

Auf diese Weise wird das Kind ganz anders angeregt, als wenn man stupide Additionen anbietet, deren Lösung nur eine Möglichkeit zulässt.

Überforderung und Unterforderung:

Jegliches Interesse wird ersterben, wenn ein Kind über- bzw. unterfordert ist. Das *überforderte Kind* findet alles zu schwer und hat *keinen Mut* mehr, sich in einen Lernprozess zu begeben, weil es ja eh nichts versteht. Ein *unterfordertes Kind* findet alles *langweilig* und hat auch keine Lust mehr, sich mit dem Lerninhalt zu beschäftigen, weil es innerlich nicht angeregt wird. In beiden Fällen kann das *Ich nicht mehr tätig* werden.

Dieses Problem kann nur durch eine *innere Differenzierung* des Unterrichts gelöst werden. am besten ist es natürlich, wenn man den Unterrichtsstoff so freilassend darstellen kann, dass auf verschiedenen Ebenen (Tätigkeit, künstlerisches Ausgestalten, intellektuelles Kombinieren usw.) Überforderung und Unterforderung weitgehend verhindert wird.²

Sachaufbau und Lernstrategien:

Ein jedes Unterrichtsgebiet erfordert einen gewissen Sachaufbau.

Beispiel: Bruchrechnen

Wer Bruchrechnen lernen will, muss sich zunächst einen Zahlbegriff erworben haben, muss das Einmaleins kennen, die Grundrechenarten beherrschen, insbesondere das Teilen und Enthaltensein usw.

Es gilt die Lernstrategien, die ein Mensch entwickelt hat, zu erkennen und entsprechend zu führen.

Beispiel: Rechtschreibung

Ein Kind schreibt beispielsweise das Wort BKWM. Es wollte das Wort »bequem« schreiben und ist nun strategisch folgendermaßen vorgegangen: Es dachte, ich kenne den Buchstaben »Be«, da schreibt man immer das Zeichen B; dann höre ich den Laut K und W, also KW, und schließlich muss ich noch den Buchstaben »EM« schreiben, da macht man immer so ein Zeichen: M. Also BKWM.

Das Kind hat in seiner Strategie noch keine genaue Differenzierung von dem Namen eines Buchstabens und dessen Lautklang gebildet, sondern wirft beide Dinge durcheinander. Die Vokale werden nicht extra geschrieben, weil es denkt, dass bei dem Namen »Be« das E ja schon dabei ist. Zu einem sachgemäßen Auf-

2 Das »Erziehungskunst«-Heft 11/2000 beschäftigte sich mit Hochbegabten, ihrer Förderung und den Möglichkeiten, sie in eine »normale« Schulklasse zu integrieren.

bau der Schrift muss man aber genau diese Unterscheidung lernen.

Vom Tun zum Begreifen:

Das Bewusstsein bildet sich nicht adhoc; vielmehr wird im Lauf der Bewusstseinsentwicklung immer als erstes etwas getan, dann wird die Tätigkeit innerlich durch Sprache repräsentiert, und schließlich kann man das Getane mit Hilfe von Gedanken reflektieren. Die Taten sind das Material für die Gedanken. Der Weg geht vom Tun übers Bild zum Gedanken.

Beispiel: Grammatik lernen: Wenn man Grammatik lernen will, dann muss man erst einmal sprechen können, damit man das Gesprochene grammatikalisch reflektieren kann.

Beispiel: Physik: In der Physik ist es sinnvoll, erst einmal ein Experiment zu machen, dann zu formulieren, was man gemacht hat, um sich schließlich Gedanken über den Zusammenhang der Geschehnisse zu machen, was vielleicht in die Formulierung eines physikalischen Gesetzes münden kann.

Der Weg vom Tun zum Begreifen ist ein Lerngesetz, das auch auf anderen Lerngebieten einen viel existenzielleren Bezug zum behandelten Thema schafft. Unter diesem Aspekt ist es z.B. günstiger, erst das Schreiben, also die Tätigkeit, und dann erst das Lesen zu lernen.

Auf die inhaltlich-didaktische Ebene haben besonders die Lehrer, Nachhilfelehrer, Förderlehrer, Lerntherapeuten usw. ihr Augenmerk gerichtet. Aber natürlich spielt dieser Aspekt bei jedem, der mit dem Lernen zu tun hat (z.B. Eltern bei den Hausaufgaben) eine Rolle.

Wege der Wandlung – abschließende Gedanken

Wir haben den Lernprozess auf drei verschiedenen Ebenen betrachtet. Das kann helfen, unser Bewusstsein auf die verschiedenen Aspekte des Lernens zu richten. Gleichzeitig hat man eine Möglichkeit, die *unterschiedlichen Begriffssysteme, Berufsgruppen und Erfahrungen* zu ordnen.

Auf der *biographisch-psychologischen Ebene* schafft man gute Lernvoraussetzungen, wenn man *seine individuelle Aufgabe* spüren kann, sich in seiner Kreativität und Ichkraft angenommen weiß und sich mutig und zuversichtlich – ohne Stress und Angst – seinen Aufgaben zuwenden kann.

Wer sich mit *all seinen Sinnen orientieren* kann, sich aufmerksam und konzentriert einer Sache zuwenden kann, wird – gleichgültig um welche Lerninhalte es geht – auch auf der *Wahrnehmungsebene* gute Lernmöglichkeiten haben.

Schließlich wird das Lernen leichter vonstatten gehen, wenn es auf der *inhaltlich-didaktischen Ebene* gelingt, sich mit einem Lerninhalt innerlich zu verbinden und *Begeisterung* für eine Sache zu entwickeln.

Die Waldorfschule beinhaltet in ihrem Ansatzpunkt die Möglichkeit aller drei genannten Ebenen. Sie bildet durch ihre Sozialgestalt einen Raum, wo sich *biographisch-psychologische Begegnungen* zwischen Eltern, Kindern und Lehrern

realisieren. Dennoch ist der Lernbedarf auf dem biographisch-psychologischen Felde auch an einer Waldorfschule groß. Wie schaffen wir es, uns immer wieder gegenseitig in unserer Einzigartigkeit anzuerkennen, in unserer speziellen Konstitution zu würdigen und unsere speziellen Seelengesten zu akzeptieren, ohne sie gleich von außen ändern zu wollen.

Auf der *Wahrnehmungsebene* haben wir einmal durch den *rhythmischen Teil* des Unterrichtes sowie durch die *künstlerische Wahrnehmungsschulung* bereits im Schulzusammenhang große Möglichkeiten, die aber ebenso einer Fortentwicklung bedürfen. Der elementare bewegungstherapeutische Ansatz durch die *Eurythmie* ist für die Leibergreifung eine wichtige Komponente, und die *Sprachgestaltung* stellt die Basis für die Entwicklung der inneren Ausdrucksfähigkeit dar.

Auf der *inhaltlich-didaktischen Ebene* ist das Ringen um die *wesenhafte Qualität der Unterrichtsstoffe* in Zusammenhang mit dem *Lebensalter* ein Feld, auf dem schon viele der uns vorausgegangenen Waldorflehrer gearbeitet haben. Aber auch hier gilt es immer wieder den Blick zu weiten und ohne Abgrenzungssängste sich mit Dingen bekannt zu machen, die unsere didaktischen Möglichkeiten erweitern können.

Für denjenigen, der mit einem Kind ein Lernproblem hat, ist es wichtig, nach vielen gedanklichen Überlegungen den Schritt zu finden, der für die Lebenssituation des Kindes der nächste und geeignetste ist. So etwas kann man am besten in einem konkreten Beratungsgespräch tun und weniger gut in einem schriftlichen Aufsatz wie dem vorliegenden.

Die *Veränderung eines Lernproblems* ist ein *Weg*. Jeder Weg beginnt mit *einem Schritt*, und es ist zu fragen, welches der nächste Schritt ist? Man kann aber immer nur *einen* Schritt machen, wenn man nicht ins Stolpern kommen will. So kann nach der Lektüre jemand sich entscheiden: »Ich möchte drei Wochen lang jeden Abend mein Kind mir innerlich vor die Seele stellen« – oder jemand anderes sagt sich: »Ich werde mit meinem Kind eine Aufmerksamkeitsübung machen« – oder ein Dritter sagt sich: »Ich werde mein Kind auf einen anderen Schultyp schicken«. Die Sicherheit über den nächsten Schritt kann man mit einem Berater oder in eigener meditativer Besinnung erhalten.

Dann aber muss der *Schritt* auch *konkret gegangen* werden und nicht bloß über das Gehen nachgedacht werden. Das ist dann eine Willenstat, die auf einer anderen Ebene geschieht als beim Schreiben und Lesen dieses Aufsatzes.

Zum Autor: Hans-Albrecht Zahn, Jahrgang 1947. Lehrerausbildung in Weingarten und Ludwigsburg; Psychologie-Studium in Konstanz und Erlangen; Waldorflehrerseminar in Stuttgart. Klassenlehrer in Nürnberg (zwei Durchgänge), Ausbildung in Psychosynthese und am Lievegoed-Institut Hamburg. Jetzt Förderlehrer und Schulpsychologe in der Rudolf Steiner Schule Nürnberg. Daneben kleine psychologische Praxis.