

Teil II: Zur Entstehung von Schriftlern-
versagen und Legasthenie (1)

Kinder, die trotz Unterricht die Schriftsprache nicht oder äußerst unzureichend erlernen, werden "Legastheniker" genannt und bilden einen besonderen Untersuchungsgegenstand der "Legasthenieforschung", die sich seit vielen Jahren darum bemüht, Ursachen für das Entstehen von "Legasthenie" zu finden. Nachdem kaum ein Bereich der kindlichen Persönlichkeit ausgelassen worden war, um als möglicher legasthener Ursachenfaktor geprüft zu werden (Übersichten über diverse Ansätze der Legasthenieforschung enthalten z.B. SCHEERER-NEU_MANN 1979 und MÜLLER/SCHIPPERS), und nachdem alle isolierten Ursachen-erklärungen sich als unhaltbar erwiesen hatten, kristallisierten sich in den 70er Jahren sog. "multikausale Ursachenmodelle" heraus, nach denen praktisch alle Faktoren, die überhaupt als ungünstig für Schülerleistungen angesehen werden können, auch als mögliche Ursachen für Legasthenie in Frage kommen. Der Erklärungswert solcher "multikausaler Ursachenmodelle" ist allerdings gleich Null, denn es dürfte kaum ein Kind geben, das nicht in einem der "Risiko-Bereiche" auffallend wäre. (2) Danach könnte jeder bzw. dürfte eigentlich keiner Legastheniker werden.

Die schulpraktische Anwendung des Legastheniekonzepts (u.a. besondere Verfahren zur Feststellung der "Legasthenie", Berücksichtigung bei der Zensurengebung, Einrichtung spezieller Förderkurse außerhalb und später auch innerhalb der Schule) hatte keinesfalls einen Rückgang der schriftsprachlichen Versagerquote zur Folge. Im Gegenteil stiegen in Folge die "Legastheniker"-Zahlen, denn bei gleichzeitiger Beibehaltung des schriftsprachlichen Unterrichtskonzepts diente die "Legasthenie"-Diagnose zur allseitigen Entlastung, "weil bei einem Nicht-Lernen eine scheinbar wissenschaftlich abgesicherte Kategorie zur Verfügung stand, die zudem noch den Vorzug hatte, die Gründe für das Nicht-Lernen in den Lerner hineinzuverlegen, ihm dabei aber zugleich Schuldlosigkeit zu attestieren." (GIESE, S.153)

Die Krise des Legastheniekonzepts am Ende der siebziger Jahre war zwangsläufig (siehe auch MAY 1982).

Einen Beitrag zur Überwindung der unfruchtbaren Suche nach Ursachen der Legasthenie bei bestimmten Eigenschaften bzw. Ausstattungsmerkmalen der Schüler liefert ein Forschungskonzept, das die Entstehung von Lernstörungen und Versagen aus dem Vorgang des Lernens und seinen Bedingungen heraus zu beobachten und zu deuten versucht. Dieser lernpro-

zeorientierte Ansatz stellt die Auseinandersetzung des Lerners mit dem Lerngegenstand Schriftsprache in den Mittelpunkt der Betrachtung (siehe dazu u.a. die Arbeiten von DEHN und BRÜGELMANN). In diesen Rahmen gehört auch, die Aneignung der Schriftsprache als Denkprozeß bzw. genauer als Problemlöseprozeß aufzufassen.

Während das klassische Legasthenie-Konzept die Ursachen für das schriftsprachliche Lernversagen v.a. in bestimmten Fähigkeits- oder Funktionsdefiziten sucht, lassen sich die Ergebnisse der Betrachtung des Schriftspracherwerb unter dem Aspekt des Problemlösens dahingehend interpretieren, daß schlechte Lese(lerne)r ihre vorhandenen Möglichkeiten weniger nutzen, können als gute Lese(lerne)r. Aus der Sicht des Problemlösens sind Annahmen über "legasthene" Versursachungsmomente beim Kind, wie sie vom "medizinischen Modell" des Legastheniekonzepts zugrunde gelegt werden, zur Erklärung des Versagens beim Lesen(lernen) prinzipiell verzichtbar. Ich möchte dies zeigen, indem ich das erfolglose Verhalten schlechter Leser in Analoge zum erfolglosen Verhalten schlechter Problemlöser, wie es von DÖRNER et al. charakterisiert wurde, interpretiere.

Bevor ich das Erklärungsmodell skizziere, möchte ich kurz die empirischen Belege anführen, die diese Interpretation stützen (ausführlicher in MAY 1986).

Frühzeitige Unterschiede

Beobachtet man Leseanfänger bei ihren Versuchen, unbekannte Texte zu erlesen, unter dem Gesichtspunkt des Problemlöseverhaltens, so lassen sich schon sehr früh (bei üblichen Fibellehrgängen etwa nach 14 Unterrichtswochen) deutliche Unterschiede zwischen Gruppen von Kindern erkennen, die am Ende des ersten Schuljahres zu den besseren oder schlechteren Schülern im Lesen gehören.

- Kinder, die am Ende der 1. Klasse zu den 25 % besten Lesern gehören, zeigen schon frühzeitig ein effektives Vorgehen bei ihren Lösungsbemühungen, und das Lesen entwickelt sich für sie schon bald zu einer Routineaufgabe.
- Kinder, die am Ende der 1. Klasse zu den 50% mittleren Lesern gehören, zeigen anfangs, obwohl die konkreten Leseprobleme von ihnen meist noch nicht gelöst werden können, eine günstige Problemeinstellung. Sie weichen dem Leseproblem nicht aus und verschaffen sich durch die Vielfalt ihrer Lösungsbemühungen die notwendigen Erfahrungen für dessen spätere erfolgreiche Bewältigung.

- Kinder, die am Ende der 1. Klasse zu den 25% schlechtesten Lesern gehören, zeigen über längere Zeit ein unangemessenes Verhalten in der Problemsituation, das in verschiedenen Formen letztlich ein Ausweichen vor dem Problem darstellt. Erst relativ spät entwickeln auch sie (bis auf seltene Ausnahmen) ein günstigeres Problemlöseverhalten und zeigen damit, daß sie sich dem Leseproblem wirklich stellen.

Gegenüber einem eher "technischen" Verständnis vom Lesenlernen gilt es hervorzuheben, daß sich in bezug auf Buchstabenkenntnis und Synthesefähigkeit bei Wortteilen in den frühen Phasen des Leselernprozesses keine gravierenden Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben. Dies unterstützt die Annahme, daß die überlegene Lesefähigkeit der besseren Leser nicht entscheidend durch bessere Kenntnisse und Fertigkeiten bezüglich Teilfunktionen des Erlesens erklärbar ist, sondern vielmehr durch deren bessere Integration in den Gesamtprozeß des Erlesens (z. B. durch strategische Verknüpfung von Teilzugriffen und Strukturierung des gesamten Lösungsvorgangs in überschaubare Zwischenziele).

Problemverhalten und Lesenlernen

Verfolgt man die Leselernentwicklung von Kindern in der ersten Klasse, die zu einem bestimmten Zeitpunkt (in der vorliegenden Untersuchung 14. bzw. 20. Unterrichtswoche) noch nicht lesen können, weiter, so findet man einen Teil dieser Kinder, der in der nächsten Zeit deutliche Fortschritte macht ("lernende Nicht-Leser"), während andere Kinder auf einem niedrigen Aneignungsniveau verharren ("nicht-lernende Nicht-Leser"). Vergleicht man nun das Vorgehen dieser Gruppen bei Leseaufgaben zum Zeitpunkt, an dem noch keine Unterschiede hinsichtlich des Leseergebnisses feststellbar sind (beide Gruppen sind noch "Nicht-Leser"), so lassen sich wichtige Aufschlüsse über die Bedeutung des Problemlöseverhaltens für das Lesenlernen gewinnen.

Während sich die Gruppen nicht signifikant hinsichtlich der Qualität der Zugriffe ("Buchstabensicherheit", "Fähigkeit zur Wortteilsynthese", Leseleistung) unterscheiden, zeigen sich deutlich Unterschiede in den Kategorien "Strukturierung", "Entscheidungsverhalten" und "Verhalten bei Fehlern und Schwierigkeiten"; außerdem zeigen sich durchgängig Vorteile der "lernenden" Gruppe hinsichtlich der Kategorien "Aufgabenvorstellung und Verfügung über schriftsprachliche Orientierungsschemata", die sich anhand von Fragen zum Lesen, Erkennen abstrakter Buchstabenmerkmale, Legen von Wörtern und Schreibversuchen unbekannter Wörter erheben lassen.

Demnach lassen sich zukünftige Lernentwicklungsun-

terschiede offenbar nicht aufgrund der Richtigkeit der einzelnen Zugriffe und Lösungen zu einem frühen Zeitpunkt vorhersagen. Dagegen "kündigt" sich die Fähigkeit zum Erlesen vorher durch Merkmale des individuellen Problemlöseverhaltens an. Entscheidende Voraussetzung für den Erwerb der Lesefähigkeit ist nach diesen Ergebnissen die Erkenntnis des Kindes, daß es das Leseproblem nicht allein auf der Grundlage der einzelnen Buchstaben-Laut-Beziehung oder der ganzheitlichen Zuordnung zwischen Wort"bildern" und Bedeutungen lösen kann. Irgendwann muß das Kind erkennen, daß zum Lösen des komplexen Leseproblems Versuche zum Ausgliedern und schrittweisen Ansteuern von Zwischenzielen, d.h. das Entziffern von Wortteilen - größer als die Einheit des Einzelbuchstabens und kleiner als die Gesamtwortteil-, notwendig sind. Das versuchsweise Erlesen von Wortteilen (nicht: die Fähigkeit zu korrekten Wortteilsynthesen) kann somit als unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb der Fähigkeit zum selbständigen Erlesen betrachtet werden.

Schrifterwerb und andere Probleme

Neben den schriftsprachlichen wurden den Kindern auch eine Reihe nicht-schriftsprachlicher Aufgabenstellungen vorgelegt. Es zeigten sich deutliche Parallelen zwischen dem Verhalten bei Leseproblemen und bei anderen Problemaufgaben, für deren Lösung Teilziele ausgegliedert und mehrere Lösungsaspekte strategisch verbunden werden müssen (Analogie-Aufgaben, Ordnen von Holztafeln, Brücke bauen, Turmproblem, Geschichte fortsetzen, Gobang). Dagegen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Leselerngruppen bei solchen Problemen, bei denen es in erster Linie um die Umstrukturierung der Wahrnehmung geht (Figurenlegen, Streichholzpuzzels, "Closure"-Aufgaben); und ebensowenig unterschieden sich die Gruppen bei denjenigen Aufgabenstellungen, die zur Erfassung der allgemeinen geistigen Leistungsfähigkeit dienen (Intelligenztest, Substanzerhaltungsaufgaben).

Diese Ergebnisse bestätigen die Hypothesen,

- daß die Vorteile besserer Lese(lerne)r nicht entscheidend durch ganz allgemeine Fähigkeits- oder Entwicklungsunterschiede gegenüber schlechteren Lese(lerne)rn begründet sind;
- daß die Aneignung der Schriftsprache nicht als ein Abrufen fertiger Lösungsschemata vorstellbar ist, die durch eine Umstrukturierung der Wahrnehmung entstehen;
- daß für das Lesenlernen wie bei anderen komplexen Problemstellungen heuristische Fähigkeiten erforderlich sind, mit denen bereits vorhandene Möglichkeiten (Wissen, Können) auf neuartige Weise genutzt werden müssen.

Insgesamt stützen die Ergebnisse eine den psychologische Erklärung des Schriftlernversagens, die ohne die in der klassischen Legasthenie-Forschung üblichen Defizit-Hypothesen auskommt. Die Gründe für individuelles Versagen beim Lesenlernen sollten demnach weniger in allgemeinen Fähigkeits- oder Funktionsdefiziten gesucht werden. Viel mehr spricht dafür, daß schlechte Lese(lern)er ihre vorhandenen Möglichkeiten weniger nutzen können als gute Lese(lern)er.

Einschätzung der eigenen Fähigkeit

Die Motive für die Ausübung der Lese(lern)tätigkeit sind individuell höchst verschieden (sachliches Interesse, Selbstbestätigung, Vermeidung von Enttäuschungen der Eltern/Lehrer und negativer Kritik usw.), und dementsprechend verschieden ist der damit verbundene persönliche Sinn, das konkrete Ziel des aktuellen Leseproblems anzustreben. Aber die Bedeutung des Aneignungsproblems Lesen ist für alle Kinder außerordentlich groß: Die Tätigkeit nimmt einen enormen zeitlichen Raum ein, und sie ist eingebunden in ein soziales Beziehungsgeflecht, durch welches das Kind entsprechend der Güte der Problemlöseleistung (oder auch nicht) vielfältige Rückmeldungen erfährt. Kein Kind kann die lobenden Gesten der stolzen oder die sorgenvollen Gesichter der beunruhigten Eltern, Lehrer usw. übersehen, die als Folge seines Problemlöseverhaltens erscheinen. Da also das Lesen unvermeidlich einen so hohen Stellenwert für das Kind einnimmt, ist es als noch ungelöstes Problem zwingend mit massiven Emotionen verbunden.

Es hängt demnach wesentlich von der aktuellen Kompetenz des Kindes ab, ob die mit dem Leseproblem verbundenen Emotionen sich eher in Richtung auf "produktive Verbissenheit" oder eher in Richtung auf Angst und Hilflosigkeit entwickeln.

Die aktuelle Kompetenz ist die subjektive Einschätzung der Erfolgsaussichten der Problemlösebemühungen durch den Leseanfänger und wird bestimmt durch die epistemische und die heuristische Kompetenz, die sich gegenseitig kompensieren können, sowie dem subjektiv empfundenen Zeitdruck für die Lösung des Problems.

Die epistemische (d.h. auf das Wissen bezogene) Kompetenz ist die subjektive Einschätzung der Möglichkeiten des Kindes, die Leseaufgabe mittels abrufbarer Gedächtnisstrukturen lösen zu können, d.h. letztlich als eine Art Routineaufgabe erledigen zu können. Sie hängt entscheidend von den vorhandenen spezifischen Gedächtnisinhalten ab; beim Lesen sind dies z.B. Buchstabenkenntnis, verfügbare Zugriffsweisen, gespeicherte Wort(teil)strukturen u.a.m. Über je mehr dieser Kenntnisse und Verfahren ein Kind verfügt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß es die Leseaufgabe routinemäßig lösen kann, desto höher dürfte also die epistemische Kompetenz sein.

Die heuristische (d.h. auf das Problemlösen bezogene) Kompetenz ist die subjektive Einschätzung, der gestellten Aufgabe auch dann in irgendeiner Weise gerecht werden zu können, wenn die vorhandenen Kenntnisse und Verfahren so nicht ausreichen. Sie betrifft also den Mut und das Zutrauen in die eigene Fähigkeit, sich der Leseaufgabe als Problem zu stellen. Die heuristische Kompetenz beim Leseproblem hängt einmal allgemein von der Vorerfahrung mit sich selbst in vergleichbaren unbestimmten Situationen ab sowie mit der Einschätzung seiner Fähigkeit, die vorhandenen schriftspezifischen Möglichkeiten auch auf unbekannte Anforderungen hin erfolgsversprechend neu zu arrangieren. Je "breiter" das Repertoire an Erfahrungen (unterschiedliche Schriftstrukturen von Wörtern usw.) und je "tiefer" die Abstraktheitshierarchie der angelegten Begriffe (Funktion der Buchstaben in der Alphabetschrift, Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln usw.) angelegt sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß das Kind tatsächlich über ausreichende heuristische Fähigkeiten zur Lösung des Problems verfügt, und desto höher dürfte bei ansonsten normal entwickeltem Selbstvertrauen die subjektive heuristische Kompetenz beim Erlesen unbekannter Wörter sein.

Zeitfaktor

Der Zeitfaktor spielt für die aktuelle Kompetenz zur Lösung der Leseaufgabe eine bedeutende Rolle. Denn diese Aufgabe findet beim Leselernenden in der Regel innerhalb einer sozialen Beziehung ab: Eltern/Lehrer/Mitschüler warten auf das Ergebnis. Aus der Erfahrung mit deren Geduld (und mit der eigener) ergibt sich eine Schätzung der maximal zur Verfügung stehenden Lösungszeit. In Abhängigkeit von der epistemischen und heuristischen Kompetenz ergibt sich außerdem eine subjektive Abschätzung des erwarteten Zeitaufwandes zur Erledigung der Aufgabe. Die aktuelle Kompetenz zur Lösung der Aufgabe wird umso niedriger, mit je größerer Wahrscheinlichkeit der geschätzte vermutlich n o t w e n d i g e Zeitaufwand die geschätzte zugestandene v e r f ü g b a r e Lösungszeit überschreitet, d.h. je größer der subjektiv empfundene Zeitdruck ist (wobei die jeweiligen subjektiven Schätzungen durchaus falsch sein können). Je geringer die geschätzte maximal verfügbare Lösungszeit ist (also je ungeduldiger auf das Ergebnis gewartet wird), desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß das Kind (auch) auf seine heuristischen Fähigkeiten vertraut - denn diese kosten wegen des erhöhten kognitiven Aufwandes mehr Zeit -, und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß das Kind versuchen wird, die Aufgabe mit routinemäßigen Mitteln zu lösen.

Die Frage, worauf sich die aktuelle Kompetenz des Kindes beim Lesen begründet, hängt also nicht unwesentlich vom subjektiv empfundenen Zeitfaktor bei der Aufgabenerledigung ab. Je mehr (fremd- oder selbstproduzierte) Ungeduld das Kind bei der Lesetätigkeit erlebt, desto eher wird es seine Erfolgsaussichten auf die Anwendung schnell verfügbarer Routineverfahren abstellen, und desto mehr wird die aktuelle Kompetenz von der epistemischen Kompetenz bestimmt sein. Erlebt das Kind die verfügbare Lösungszeit durchgängig als gering, arbeitet es also immer unter Zeitdruck, so wird es im Extremfall gar nicht dazu kommen, entsprechende heuristische Fähigkeiten auszubilden, sondern das Kind wird immer die sofortige Routinelösung anstreben und dann im Falle des Scheiterns in noch größeren Zeitdruck geraten. (3)

Auffassung der Aufgabe

Weiter wird die Frage, inwieweit die aktuelle Kompetenz des Kindes sich auf die epistemische oder heuristische Kompetenz gründet, beeinflusst von der subjektiven Auffassung von der Art der Aufgabe (Problemstellung) bzw. der Erfahrung mit ähnlichen Aufgaben. Ist das Kind beispielsweise gewohnt, nur solche Wörter zu "lesen", die es kennt (sehr häufiges "Lese"Üben derselben Wörter; Erfahrung mit Lehrgang, der nur sehr wenige "Lese"örter umfaßt usw.), so wird es seine aktuelle Kompetenz vorwiegend auf seine epistemische Kompetenz gründen. Die Leseaufgabe besteht nach der Auffassung des Kindes darin, bekannte Wörter wiederzuerkennen. Hat es keine Erfahrungen im Umgang mit Lese p r o b l e m e n (also unbekanntem Buchstaben, andersartigen Wortstrukturen usw.), hat aber bisher die gestellten Aufgaben erfüllen können (es konnte die bekannten Wortbilder "lesen"), so beruht seine Erfolgserwartung weitgehend auf der Einschätzung, die aktuelle Aufgabe mithilfe des vorhandenen Wissens lösen zu können - oder gar nicht. Steht nun ein Kind, dessen Kompetenz in erster Linie epistemisch bestimmt ist, vor einem Leseproblem, so wird es die voraussichtlich benötigte Zeit für die Lösung für relativ gering halten, da Routinelösungen sofort abrufbar sind. Merkt es jetzt aber, daß das vorhandene Wissen nicht ausreicht, bricht damit auch die aktuelle Kompetenz insgesamt zusammen, und das Kind gerät dann subjektiv unter Zeitdruck, denn für heuristische Verfahren reicht die eingeplante Zeit nicht aus.

Anders sieht die Situation für ein Kind aus, das erfahren hat, daß Lesen allein aufgrund der Buchstaben- und Wortbildkenntnis sowie anderer direkt speicherbarer Gedächtnisinhalte nicht möglich ist, und das gewöhnt ist, beim Erlesen neuer Wörter verschiedenste Lösemethoden zu erproben (z.B. bei Lehrgangstexten mit sehr vielfältigem Schriftmaterial). Dieses Kind weiß eher, daß das vorhandene

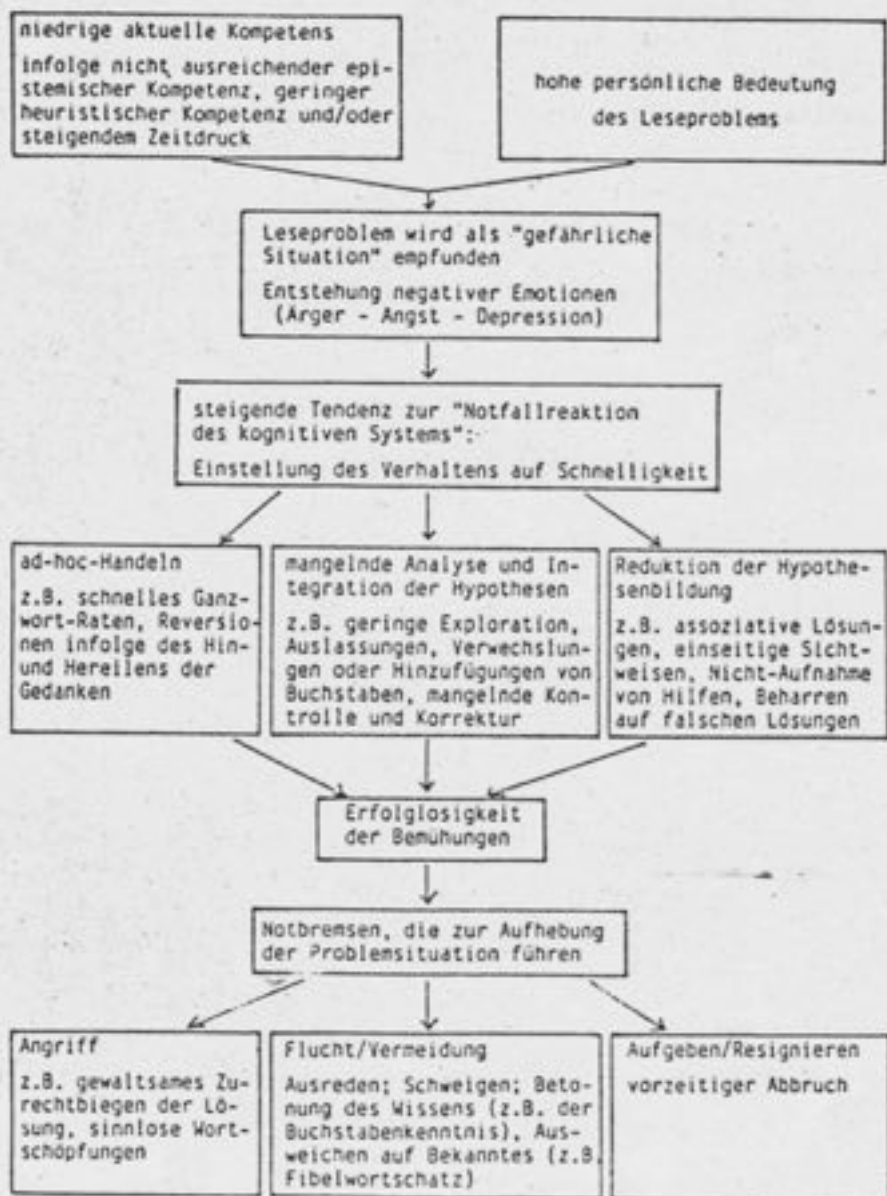
Wissen möglicherweise nicht ausreichen wird und daß es auf seine heuristischen Fähigkeiten ankommt. Seine aktuelle Kompetenz wird vermutlich eher durch die heuristische Kompetenz bestimmt, und die erwartete Lösungszeit wird entsprechend höher geschätzt. Der subjektiv empfundene Zeitdruck wird (falls die Geduld der Partner es zuläßt) nicht so groß, und dieses Kind wird eher mit Ruhe und (bei ausreichender heuristischer Kompetenz) Zuversicht an das Problem herangehen.

Leseversagen als Notfallreaktion

Geht man davon aus, daß die Schriftaneignung notwendig mit dem Lösen konkreter Leseprobleme verbunden ist, so wird das Kind zwingend in solche Situationen geraten, für deren Bewältigung es keine direkt lehrbaren Mittel gibt, wo das Kind also selbst neue Wege und Möglichkeiten erschließen muß. Die aktuelle Kompetenz des Kindes wird in solchen Situationen im wesentlichen bestimmt durch die heuristische Kompetenz und dem Zeitdruck. Je geringer die heuristische Kompetenz und je größer der Zeitdruck, desto eher wird die Wahrscheinlichkeit, daß das Leseproblem zu einer emotional belastenden, Stress und Angst erregenden-Situation wird, die das Kind so schnell wie möglich zu beseitigen trachtet. Dies umso mehr, wenn die persönlichen Motive für die Lesetätigkeit weniger auf sachlichen Interessen (z.B. Neugier) beruhen, sondern eher durch Prestigebedürfnisse (z.B. nicht als Versager dastehen) bestimmt werden. Dann wird das Leseproblem bei geringer heuristischer Kompetenz zu einer das Selbstgefühl gefährdenden Situation. Damit steigt die Tendenz zu Notfallreaktionen, also zu beschleunigtem Verhalten, "Abschalten" des Denkens und unspezifischen Terminierungsreaktionen.

Betrachtet man Merkmale schlechter Leser, die sich in der Untersuchung zum Lesen(lernen) gezeigt haben, in Analogie zu Verhaltensmerkmalen erfolgloser Problemlöser, so lassen sich wesentliche Aspekte mißlingender Lösungsversuche beim Lesen als Ausdruck bzw. Konsequenz von Notfallreaktionen interpretieren (siehe Abb. 3).

Abb. 3 : Mögliche Entstehung und Auswirkungen von "Notfallreaktionen des kognitiven Systems" beim Erlernen (in Anlehnung an DORNER et al. 1983)



Einstellen des Verhaltens auf Schnelligkeit:

ad hoc-Handeln: Es wird die erstbeste Lösungsmöglichkeit gesucht, von der aus ggf. meist assoziativ weitere Entwürfe aneinandergereiht werden (Raten), ohne daß diese aufeinander bezogen sind (Vagabundieren), weil die Koordination des Denkens weitgehend entfällt. Auf eine Gliederung der Vorlage in Segmente (Teilzielbildung) wird verzichtet, stattdessen wird eine Lösung als ganzes angestrebt. Das spontane Hypothesenbilden führt dabei zur Nichtverwendung wahrgenommener Information (z.B. Buchstaben, ganze Wörter), die in Form von Reversionen wieder aufgegriffen werden, weil sie als unerledigte "Themen" im Gedächtnis geblieben sind (vgl. die bereits von GRISSEMANN 1965 geäußerte Interpretation von Reversionen bei Legasthenikern als Folge einer Notlagenreaktion).

Mangelnde Analyse und Integration neuer Erfahrungen

zeigt sich z.B. im seltenen Erfragen unbekannter Buchstaben, die ja als zusätzliche Information die Komplexität der Problemsituation (Wortstrukturanalyse) noch erhöhen. Durch die auf Schnelligkeit ausgerichtete Hypothesenbildung werden Merkmale eines Vorlagewortes nicht in die Analyse integriert, so daß z.B. semantisch und/oder syntaktisch akzeptable, aber optisch/akustisch unähnliche Lösungen produziert werden. Die Vorgehensweise läuft (sozusagen aus vermeintlicher Sicherheit) starr ab, so daß bekannte und geläufige Analyseverfahren auch dann angewendet werden, wenn die gegebene Wortstruktur damit nicht angemessen zu erfassen ist. Die Analyse des Wortes bleibt bruchstückhaft, aufgenommene Information (z.B. Buchstaben) bleibt isoliert, wird nicht in größere Komplexe (z.B. Wortsegmente) integriert, so daß sie schnell vergessen werden kann (was sich z.B. im Auslassen von Buchstaben zeigt). Auf die Kontrolle des Entwurfs wird verzichtet, denn dies kostet Zeit (und bringt möglicherweise weitere Unsicherheit), so daß Buchstabenverwechslungen, Hinzufügungen u.a. Abweichungen von der Vorlage unkorrigiert bleiben.

Reduktion: Es wird nach möglichst wenigen Merkmalen gesucht, die eine schnelle Hypothesenbildung erlauben (z.B. Anfangsbuchstaben, äußere Wortgestalt). Bei gewisser Ähnlichkeit mit bekannten Wortbildern werden diese als Lösung gesucht. Es fällt dem Leser schwer, sich von (auch als falsch erkannten) Lösungshypothesen zu trennen, da erneute Analyseprozesse die Unbestimmtheit vergrößern würden (Verschanzen von Hypothesen). Daher können auch Korrekturhinweise und andere Hilfen "von außen" schlecht aufgenommen und weiterverarbeitet werden, da sie das rasch aufgebaute Lösungsgebäude gefährden. Dies führt u.U. so weit, daß Kinder dogmatisch auf der Annahme bestimmter Hypothesen (z.B. falschen Lautwerten von Buchstaben) beharren, wenn jemand ihnen helfen will.

No t bremsen, die unmittelbar zur Aufhebung der Problemsituation führen sollen:

Angriff drückt sich z.B. in dem Vorwurf gegenüber dem äußeren Problemsteller aus, solche Aufgaben zu stellen, "die wir noch nie gehabt haben", mit Buchstaben, "die wir noch nicht kennen", ... (diverse Formen der aggressiven Verweigerung). Auch sog. par force-Lösungen gehören dazu, z.B. wenn das Kind sich ein Lösungswort "gewaltsam zurechtbiegt", bis hin zu "sinnlosen" Wortschöpfungen, die ärgerlich als "Lösung" präsentiert werden mit dem Verweis, daß das dort steht oder das Wort nicht (anders) zu lesen sei.

Flucht/Vermeidung/Rückzug: Das Kind verweist auf wichtige Termine (Stundenbeginn, Verabredung...), es versucht buchstäblich "aus dem Felde" zu gehen oder das Problem zu verschieben ("lese ich nachher"), oder es versucht, den Problemsteller (Eltern/Lehrer) in ein Gespräch über andere Dinge zu verwickeln, um vom Problem abzulenken. Eine weitere Variante besteht darin, daß das Kind versucht sich "einzukapseln", indem es sich auf Bekanntes zurückzieht, um die (epistemisch bestimmte) Kompetenz zu erhalten; z.B. indem es wiederholt die Buchstaben(-folge) nennt, ohne einen wirklichen Lösungsversuch zu unternehmen, und betont, daß es diese kennt, oder auf andere Wörter (z.B. in der Fibel) verweist, die es schon "lesen" kann. Möglicherweise gehören hierzu auch gewisse Konfabulationen, mit denen sich das Kind selbst (und anderen) eine ausreichende Fähigkeit suggeriert ("Traumwelt").

Aufgeben, Resignieren: Bleibt dem Kind (z.B. wegen der erfahrenen Beharrlichkeit der Eltern/Lehrer) keine Angriffs- oder Fluchtmöglichkeit, gibt es die Aufgabe auf (vorzeitiges Abbrechen).

Die mit diesen Terminierungsreaktionen einhergehenden Gefühle (Angriff: z.B. Ärger; Flucht: z.B. Angst; Aufgeben: z.B. Depression) sind etwa bei Legasthenikern, die häufig in solche Notlagensituationen kommen, gut bekannt.

Interpretiert man das Verhalten des Kindes bei erfolglosen Leseversuchen als Ausdruck oder Folge einer "Notfallreaktion des kognitiven Systems" (DÖRNER), so wird verständlich, daß zwar die Lesefehler des Kindes keinesfalls völlig zufällig und beliebig erfolgen, jedoch infolge des Zusammenbruchs der aktuellen Kompetenz als Notreaktionen je nach konkreter Lesesituation und Befindlichkeit des Kindes durchaus sehr verschieden und veränderlich sein können. Daher ist eine alleinige Analyse des Lese(end)produkts in Form einer Fehleranalyse von vornherein zweifelhaft, denn die konkreten Fehler sind erwartungsgemäß wenig stabil (vgl. BRÜGELMANN 1982, S.38). Für das Verstehen der Lese-schwierigkeiten eines Kindes ist die Betrachtung

tung der Problemlöseprozesse in seiner gesamten Komplexität notwendig. Gerade das Kind mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesenlernen sollte daher unbedingt "in seiner Tätigkeit beobachtet werden" (KOSSOW 1973, S.42).

Die hier skizzierte Notfallreaktion bei mißlingenden Leseversuchen stimmt in den Grundzügen mit der These von GRISSEMANN (1972), Überein, der beim Lesen der Legastheniker wegen der von ihm (damals) vermuteten "Deutungsschwäche" eine Notlagensituation (vgl. auch den Begriff "Lesenotstand" mit den unterschiedlichen Reaktionen "Flucht nach innen" und "Flucht nach außen" bei RATHENOW/VÖGE, S. 20 und 26) annimmt, die von ihm in Analogie zu den Überforderungsexperimenten von MIERKE in den 50er Jahren interpretiert wird. "Die gesamte Lesesituation bringt den intelligenten leistungswilligen Legastheniker in eine Notlage. Im Erleben seines Versagens ist er frustriert. Die Lesesituation an sich hat für ihn einen negativen Anmutungscharakter. Die Überforderung besteht darin, daß Lehrer, Erzieher und oft auch er selbst einen Erwartungsanspruch haben, dem der Legastheniker nicht entsprechen kann. ... Daneben nehmen wir eine verteilte, ratenweise Überforderung vor den jeweils unbekanntem Wortbildern an. Die jeweils mühsame Deutungsarbeit an den Wortbildern führt den Legastheniker laufend in Nöte, weil der Wortbildschatz als Hauptbedingung des Deutungsprozesses dürftig ist. Die Notlage wird verstärkt durch die Sogwirkung des Leseflusses der übrigen Leser und durch das Bedürfnis, fließend zu lesen. Aus dieser Überforderung heraus sind einige Reaktionen erklärbar, die zu Lesefehlern führen." (GRISSEMANN 1972, S.40)

Während jedoch GRISSEMANN (damals) als Ursache für die Deutungsnot des Legasthenikers eine "Deutungsschwäche" annahm, die auf grundlegenden Schwächen" (z.B. "allgemeine visuelle Gliederungsschwäche", ebd., S.93) beruhen soll, bedarf es solcher Annahmen, die im übrigen durch die Wissenschaft mittlerweile widerlegt sind, beim Erklärungsmodell der "Notfallreaktion" im Problemlöseprozeß nicht, sondern der Zusammenbruch der aktuellen Kompetenz kann individuell sehr unterschiedlich bedingt sein.

Schlußbemerkung

Die hier dargelegte allgemeine Interpretation mißlingender Erlesensprozesse beim Schriffterwerb als erfolglose Problemlöseprozesse erhebt selbstverständlich nicht den Anspruch, jede spezifische Form des Lernversagens erklären zu können. Im Einzelfall müssen die individuellen Voraussetzungen und Bedingungen des Lerners berücksichtigt werden. Dies ist im Rahmen des vorliegenden Erklärungsmodells durchaus möglich, lenkt doch der Problembegriff die Aufmerksamkeit auf die stets individuelle Aufgabensituation (Motive, Ziele, Lösungsmöglichkeiten) und

auf den Prozeßcharakter des Lesens und Schreiben. Gleichzeitig liegt der Vorteil des Problembegriffes darin, daß er auf alle Erlesensprozesse anwendbar ist und damit helfen kann, beschränkte Sichtweisen zu erweitern, weil zusätzliche Annahmen (z.B. bestimmte Funktionsdefizite) für die Interpretation gelingender wie mißlingender Lern- und Löseprozesse zunächst prinzipiell verzichtbar sind. Und die Anwendung des Problembegriffes ist für jede Phase des Aneignungsprozesses möglich, so daß dadurch neue Zugänge zur Betrachtung der Schriftdenentwicklung eröffnet werden können; z.B. für die Frühbeobachtung zu einem Zeitpunkt, wenn Lesen und Schreiben im umfassenden Sinne noch gar nicht stattfindet. Hinsichtlich der Bewertung von Maßnahmen zur Förderung von Lernvorgängen sowie besonderer Hilfen für Schüler, die beim Lesen- und Schreibenlernen versagen, bietet die problembezogene Betrachtung zweifellos neue Gesichtspunkte (siehe dazu Teil I).

Wenn auch das hier gesagte streng genommen nur für Lesen und Lesenlernen gilt, so ist eine analoge Betrachtung des Schreiben(lernen)s als Problemlösen naheliegend und möglich, denn Lesen und Schreiben bilden eine schriftsprachliche Einheit. Eine entsprechende Untersuchung zum Schreiben(lernen) steht allerdings noch aus.

Anmerkungen:

- (1) Teil I siehe BL-Info 4/86
- (2) ANGERMEIER zählt z.B. 40 verschiedene legasthenische Ursachenbereiche in seinem Katalog auf. Die neueste Erklärungsvariante im Sinne des klassischen Legasthenie-Konzepts besteht in der Annahme einer Hirnhemisphären-Dominanzstörung, nach der bei Legasthenikern die Interaktion zwischen den beiden Gehirnhälften nicht ohne Komplikationen gelingen soll (siehe dazu SCHENK-DANZINGER 1985; GALABURDA 1986).
- (3) Hier zeigt sich auch der Zusammenhang zwischen heuristischer Kompetenz und "reflexivem" bzw. "impulsivem" Kognitionsstil: "Ein impulsiv-hektischer Verhaltensstil... wirkt sich direkt beim Lesen und in schriftlichen sprachlichen Leistungen als überstürztes Problemlösungsverhalten aus." (GRISSEMANN 1984, S.58; zum Kognitionsstil siehe auch WAGNER sowie MARX.)

Literaturhinweise:

- ANGERMEIER, M.: Welche Ursachen hat die Legasthenie? In: ders. (Hrsg.): Legasthenie. Frankfurt a.M. 1976.
- BRÜGELMANN, H.: Deutung von Lesefehlern. International Reading Association/D - Beiträge 2/1982.
- BRÜGELMANN, H.: Die Schrift entdecken. Konstanz 1984.

BRÜGELMANN, H.: Fehler: "Defekte" im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand. In: ders. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz 1986.

DEHN, M.: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Zeitschrift für Pädagogik (30), Heft 1, 1984.

DEHN, M.: Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. Diskussion Deutsch, Heft 81, 1985.

DÖRNER, D. u.a.: Lohhausen. Bern u.a. 1983.

GALABURDA, A.M.: Legasthenie - Einblick in biologische Interaktionen. Vortragsmanuskript für den Legasthenie-Kongress des Bundesverbandes Legasthenie in Hannover, Oktober 1986.

GIESE, H. W.: Handlungstheoretisch orientierte Anfänge des Schriftspracherwerbs - Schriftsprache als Untersuchungsgegenstand für Schüler. In: BERGX, M.; MEIERS, K. (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibeltrott. Bad Heilbrunn, Obb. 1985.

GRISSEMANN, H.: Die Legasthenie als Deutungsschwäche. Bern u.a. (1968), 2. Aufl., 1972.

GRISSEMANN, H.: Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Bern u.a. 1984.

KOSSOW, H.-J.: Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Berlin/DDR 1973.

MARX, H.: Aufmerksamkeitsverhalten und Leseschwierigkeiten. Weinheim 1985.

MAY, P.: Legasthenie - gibt's die noch? Hamburger Lehrerzeitung (35), Heft 2, 1982.

MAY, P.: Schriftaneignung als Problemlösen. Frankfurt a.M. 1986.

MÜLLER, R.; SCHIPPER, K.P.: Zwischen Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie. Frankfurt a.M. 1981.

RATHENOW, P.; VÖGE, J.: Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Braunschweig 1982.

SCHJEERER-NEUMANN, G.: Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum 1979.

SCHENK-DANZINGER, L.: Problengeschichte der Legasthenie von der Nachkriegszeit bis zu neuen amerikanischen Konzepten. In: Bundesverband Legasthenie (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1984. Hannover 1985.

WAGNER, I.: Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern. Stuttgart 1976.