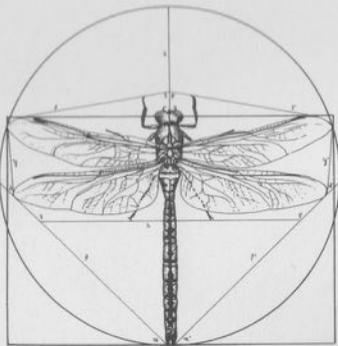


HEIKO BALHORN
HANS BRÜGELMANN
(HRSG.)

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR LESEN UND SCHREIBEN

WELTEN DER SCHRIFT
IN DER
ERFAHRUNG DER KINDER



libelle : wissenschaft
lesen und schreiben 2

In der Versammlung, so mein Eindruck, fängt für meine Schüler beides an, das Lesen und das Schreiben. Über dem Buch, das sie gemeinsam lieb gewinnen, befreunden sie sich miteinander und auch mit mir als demjenigen, der es ihnen vorliest. Vielleicht ist es diese von Freundschaftlichkeit geschützte Situation, die in jedem dieser Kinder das Bedürfnis weckt, mit einem eigenen Text im Mittelpunkt der Zuwendung zu sein und den Texten, die es gehört hat, nachzugehen.

HEIDE BAMBACH: nachzulesen in diesem Buch

»lesen und schreiben 1« hat natürlich auch ein schönes Motto: Erinnerung daran auf S. 303

Faude
1987

LESENLERNEN ALS PROBLEMLÖSEN

Gesichtspunkte für Diagnose und Förderung

In unserem Kulturkreis stehen alle Kinder vor der Aufgabe, lesen und schreiben zu lernen. Aber nicht wenige Kinder lernen die Schriftsprache äußerst mühsam, sehr schlecht oder sogar gar nicht, obwohl sie über vergleichbare Grundfähigkeiten verfügen wie andere Kinder, die das Lesen und Schreiben rasch und gut lernen. Unter dem Gesichtspunkt des Problemlösens stellt sich dieser Widerspruch als durchaus erklärbar dar, denn beim Lösen eines Problems kommt es nicht nur auf die vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse an; diese müssen auch in neuartiger und aufgabenspezifischer Weise eingesetzt werden. Beim Problemlösen sind Menschen ganz unterschiedlich erfolgreich. Den einen gelingt es, ihre vorhandenen Möglichkeiten effektiv für die Bearbeitung des Problems zu nutzen; andere dagegen scheitern, weil sie ihre Fähigkeiten nicht angemessen einsetzen können.

Angeregt durch Hinweise in Arbeiten von DEHN (1978a; 1984b) und WEIGL (1972a) habe ich den Schriftspracherwerb in einer eigenen theoretischen Analyse und empirischen Studie (MAY 1986a) als Problemlöseprozeß untersucht. Dieser Ansatz erlaubt eine Interpretation von individuellen Aneignungsschwierigkeiten ohne die in der Legasthenie-diskussion verbreiteten Defizit-Annahmen, er eröffnet neue Möglichkeiten zur frühen Beobachtung des Lesen- und Schreibenlernens, und er stellt gängige didaktische Konzepte in Frage.

1. Unterschiede im Problemlöseverhalten

Als »Problem« wird Lesen in der Praxis häufig dann empfunden, wenn sich in der Lernentwicklung deutliche Störungen zeigen. Das Leseproblem erscheint dann in Form eines »persönlichen Problems«. Diese Auffassung entspricht der umgangssprachlichen Bestimmung des Problem-Begriffs, nach der Probleme meist unangenehme und persönlich belastende Zustände darstellen. Dagegen kennzeichnet der wissenschaftliche Problem-Begriff lediglich folgenden Sachverhalt: Ein Problem liegt vor, »wenn ein Lebewesen ein Ziel hat und nicht weiß, wie es dieses Ziel erreichen soll« (DUNCKER 1935, 1). Ein Problem besteht demnach darin, daß eine Barriere vorhanden ist, die verhindert, daß ein angestrebtes Ziel mit den zur Verfügung stehenden Mitteln (sofort) erreicht werden kann, und daß deshalb gegebene Kenntnisse und Fertigkeiten um- bzw. neu strukturiert werden müssen. Das Lösen von Problemen ist also stets ein schöpferischer Akt. Demgegenüber ist für Rou-

tinaufgaben das Fehlen der für Probleme typischen Barriere kennzeichnend, so daß das Ziel *sofort* mit bekannten Mitteln angestrebt werden kann. Von den jeweiligen Vorerfahrungen hängt es ab, ob eine konkrete Aufgabe für ein Individuum eine Routineaufgabe oder ein Problem darstellt.

Verschiedene Studien über das Lösen komplexer Probleme (s. z. B. DÖRNER u.a. 1983a) konnten zeigen, inwiefern erfolgreiche Problemlöser effizienter vorgehen als erfolglose Problemlöser. Von diesen Ergebnissen ausgehend habe ich Kategorien für das Problemlöseverhalten von Leseanfängern beim Erlesen unbekannter Texte entwickelt, die mit Hilfe von protokollierten Tonbandaufnahmen erfaßt werden können. In unserer Untersuchung fanden wir nicht nur deutliche Unterschiede im Problemlöseverhalten guter und schlechter Leser bei ihren Leseversuchen, sondern auch Parallelen zwischen dem Herangehen der Kinder an Schriftaufgaben und an andere Probleme (s. MAY 1986a, Kap. 3 bis 5).

Verfolgt man in der ersten Klasse die Entwicklung von Kindern weiter, die zu einem bestimmten Zeitpunkt (in der vorliegenden Untersuchung: 14. bzw. 20 Unterrichtswoche) noch nicht lesen können, so findet man, daß ein Teil dieser Kinder in der folgenden Zeit deutliche Fortschritte macht (»lernende Nicht-Leser«), während andere Kinder auf einem niedrigen Aneignungsniveau verharren (»nicht-lernende Nicht-Leser«). Vergleicht man nun die Leseversuche dieser beiden Gruppen zu einem Zeitpunkt, da noch keine Unterschiede im Leseergebnis 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 in der Qualität ihrer Zugriffe (»Buchstabensicherheit«, »Fähigkeit zur Wortteilsynthese«, Leseleistung) unterscheiden, gibt es deutliche Unterschiede in den Kategorien *Strukturierung, Entscheidungsverhalten und Verhalten bei Fehlern und Schwierigkeiten*. Außerdem zeigt die »lernende« Gruppe durchgängig Vorteile in der *Aufgabenvorstellung und Verfügung über schriftsprachliche Orientierungsschemata*, die sich anhand von Fragen zum Lesen, aus dem Erkennen abstrakter Buchstabenmerkmale, aus dem Legen von Wörtern und aus Schreibversuchen unbekannter Wörter erheben lassen.

Demnach lassen sich zukünftige Entwicklungsunterschiede aufgrund der Richtigkeit der *einzelnen* Zugriffe und Lösungen zu einem frühen Zeitpunkt nicht vorhersagen. Dagegen »kündigt« sich die Fähigkeit zum Erlesen vorher durch Merkmale des individuellen Problemlöseverhaltens an. Entscheidende Voraussetzung für den Erwerb der Lesefähigkeit ist nach unseren Befunden die Erkenntnis des Kindes, daß es das Leseproblem nicht allein auf der Grundlage der einzelnen Buchstaben-Laut-Beziehungen oder der ganzheitlichen Zuordnung von Wort»bildern« zu Bedeutungen lösen kann. Irgendwann muß das Kind erkennen, daß zum Lösen des komplexen Leseproblems Zwischenziele ausgliedert und schrittweise anzusteuern sind, d.h. daß Wortteile -

größer als Einzelbuchstaben und kleiner als das Wort - erfaßt und entziffert werden müssen. Das versuchsweise Erlesen von Wortteilen (*nicht*: die Fähigkeit zu korrekter Wortteilsynthese) kann somit als unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb der Fähigkeit zum selbständigen Erlesen betrachtet werden.

2. Gesichtspunkte zur Beobachtung von Leselernprozessen

Der entwicklungsfördernde Aspekt des Problemlösens besteht weniger im Ergebnis selbst als vielmehr in den vielfältigen Bemühungen um eine Lösung, durch die vorhandene Fähigkeiten erweitert oder neue entwickelt werden. Aus diesem Grund ist es möglich, günstiges bzw. weniger günstiges Problemlöseverhalten beim Lesen schon zu einem Zeitpunkt zu beobachten, da die Kinder noch gar nicht in der Lage sind, unbekannte Wörter selbständig zu erlesen, da also von einer »Lesefähigkeit« noch nicht gesprochen werden kann. Dadurch werden neue Möglichkeiten für eine Frühbeobachtung von Lernprozessen sowie von Störungen des Aneignungsprozesses eröffnet.

Wenn man die Aktivitäten der Kinder beim Erlesen *unbekannter* Wörter oder kleiner Sätze beobachtet, kann man erkennen, ob ein Kind dabei ist, das Leseproblem wirklich zu lösen oder ob es diesem (noch) auszuweichen versucht. Mit Hilfe der folgenden Beobachtungskriterien läßt sich der Stand der Leseentwicklung (etwa vom Ende des vierten Schulmonats der 1. Klasse an Ende November) als eher günstiges oder weniger günstiges Problemlöseverhalten einschätzen.

(1) Der erste Schritt besteht in der *Bewertung der Leseleistung* nach dem Kriterium, unbekannte Wörter mit maximal zwei Hilfen zu erlesen. Da das Lesenlernen eine prinzipiell irreversible (d.h. nicht wieder verlernbare) Neuschöpfung einer nicht vorhandenen Fähigkeit auf der Grundlage bereits vorhandener Denkmöglichkeiten darstellt, kann bei Erfüllung dieses Kriteriums auf eine weitergehende Analyse verzichtet werden.

(2) Wenn ein Kind noch nicht im o.a. Sinne »lesen« kann, werden in einem zweiten Schritt Hinweise dafür gesammelt, inwieweit es im Begriff ist, sich die Fähigkeit zum selbständigen Erlesen unbekannter Wörter anzueignen.

a) Das Kind bemüht sich beim aktuellen Leseproblem um *selbständige Lösungsversuche*, es traut sich also bereits eigenständige Entscheidungen beim Erlesen zu. Es *initiiert* seine Zugriffe häufig selbst; es *gibt selten* nach kurzer Zeit *auf* und *fragt bei Schwierigkeiten* häufiger nach Informationen; es *bemerk*t und *korrigiert* häufiger *Fehler selbst*.

Diese Merkmale sind Zeichen für eine selbstbewußte und kritische Problemhaltung, die das Kind auch in schwierigen Situationen seine konstruktive Handlungsfähigkeit aufrechterhalten läßt. Es ist daher in der Lage, aus der Konfrontation mit dem Leseproblem neue Erfahrungen zu gewinnen, die es später zur Lösung des Problems erfolgreich anwenden kann.

b) Weitere Hinweise liefert die Qualität der fehlerhaften Lösungen beim Erlesen. Läßt die Mehrzahl der Lösungshypothesen erkennen, daß sich das Kind mit Hilfe von zwei (oder sogar mehr) Zugriffsmöglichkeiten (z.B. Semantik/ Syntax; Konsonant-Vokal-Gruppe; Silbe; Wortanfang und -ende) an der Aufgabenstruktur orientiert, so ist dies ein Indiz dafür, daß es beginnt, Leseprobleme *strategisch* anzugehen. Dabei ist eine durchgängige optisch-akustische Ähnlichkeit der Lösungsversuche mit der Struktur des Vorlagewortes oder eines Wortteils ein sicheres Zeichen für eine positive Entwicklung. Die sich anbahnende Erkenntnis, daß Leseprobleme nur »strategisch« gelöst werden können, drückt sich auch darin aus, daß die Kinder mehrere sachbezogene Hinweise darauf geben können, was man beim Lesen eigentlich tun muß (Fragen zum Lesen).

c) Von Kindern, die sich trotz fortgeschrittener schriftsprachlicher Begriffsbildung ein *offenes Problemlöseverhalten* beim lauten Vorlesen nicht zutrauen und deshalb verstummen, können aus anderen Aufgaben Hinweise auf das schriftsprachliche Aneignungsniveau gewonnen werden. Wenn das Kind beispielsweise

- beim *Buchstaben-Ordnen* die meisten Merkmale erkennt und richtig zuordnet,
 - beim *Wörter-Legen* fast alle Buchstaben richtig auswählt und hinlegt,
 - beim *Schreiben unbekannter Wörter* die meisten Buchstaben in der richtigen Reihenfolge schreibt,
- dann verfügt es bereits über ausreichende schriftspezifische Schemata, um diese demnächst auch zum erfolgreichen Erlesen nutzen zu können (vgl. zum Aufbau der erwähnten Aufgaben MAY 1986a, 107 ff.).

(3) Kinder, für die die o.a. Gesichtspunkte nicht zutreffen, stehen dem konkreten Leseproblem hilflos gegenüber. Für die Beurteilung ihrer voraussichtlichen Entwicklung ist die Frage entscheidend, ob sie sich durch ihre gegenwärtige Tätigkeit Erfahrungsmöglichkeiten mit der Schriftsprache eröffnen, aus denen sie sachstrukturelle Einsichten gewinnen können. Ein erfahrungserweiternder Umgang mit Schrift kann angenommen werden, wenn die Kinder

- häufiger *Wortteile* ausgliedern,
- bei Nichtgelingen von Lösungsversuchen auf kleinere Einheiten zurückgehen, also Lösungsansätze »von unten« neu aufbauen,
- *verschiedenartige Zugriffsweisen* probieren.

Dabei kommt es weder auf eine richtige Buchstaben-Laut-Zuordnung noch auf eine richtige Wortteilsynthese an. Für diese Kinder ist wichtiger, daß sie überhaupt neue Erfahrungen mit schriftsprachlichen Strukturen machen. Ein Kind kann nicht lesen lernen, solange es sich beim Erlesen allein an einzelnen Buchstaben (oder unverbundenen Buchstabenfolgen) bzw. deren einzellautlichen Repräsentationen und/oder an »ganzheitlichen« Wortmerkmalen orientiert. Wortteile als Zwischenziele beim Erlesen auszugliedern ist notwendige Bedingung für den Erwerb der Lesefähigkeit. Erst im Zuge dieser Auseinandersetzung mit

vielfältigen Wort(teil)strukturen entwickeln die Kinder die Fähigkeit zur korrekten (Wortteil-)Synthese und zur Integration von einzelnen Zugriffen.

Versagt sich das Kind trotz monatelangem Unterricht durch ausweichendes Verhalten neue Erfahrungen, indem es entweder

- häufig auf dem Zugriff zu *Einzelbuchstaben* bzw. unverbundenen Buchstabenfolgen beharrt – oder
- *ratend* sofort auf das *ganze Wort* greift und
- meist frühzeitig *aufgibt*,
- dann braucht es vermutlich eine besondere Hilfe, weil es von langanhaltenden Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache bedroht ist. In diesem Fall sollte u.a. gefragt werden,
- ob das Kind am Lesen- und Schreibenlernen überhaupt interessiert ist,
- ob es eine unangemessene Vorstellung von seiner Aufgabe beim Schriftspracherwerb hat,
- ob es außerhalb der Schule bedeutsame Erfahrungen mit Schriftsprache sammeln kann,
- ob es auch bei anderen Aufgaben Schwierigkeiten hat, erfolgversprechende Strategien zu entwickeln,
- ob es auch in anderen Bereichen wenig Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit hat.

3. Zwei Beispiele

Die folgenden beiden Beispiele (s. Abb. 1 und 2 auf der folgenden Seite) sollen zeigen, wie die vorgenannten Gesichtspunkte helfen können, den Entwicklungsstand beim Lesenlernen einzuschätzen (weitere Beispiele in MAY 1986a). Beide Kinder sind im November nach unseren Kriterien noch »Nicht-Leser«. Als Maßstab für die Einschätzung der weiteren Entwicklung gilt, inwieweit sich das Kind neue Erfahrungen mit der Schriftsprache eröffnet.

Schüler A

Seine Leseversuche sind anfangs wenig zielorientiert; er springt im November häufig zwischen verschiedenen Lösungsansätzen hin und her, ohne diese angemessen aufeinander zu beziehen. Auch ist seine abschließende Lösung (»Pinsel«) nicht mehr an der Vorlage orientiert. Allerdings wird dieser Zusammenbruch der schriftspezifischen Orientierung durch den semantischen Steuerungshinweis des Versuchsleiters provoziert, und A scheint sich selbst seiner Lösung nicht sicher zu sein. Dennoch zeigt er einige Merkmale günstigen Problemlöseverhaltens, nach denen bereits im November baldige Fortschritte im Lesenlernen vorhergesagt werden können: Er initiiert die Mehrzahl der Zugriffe selbst und probiert verschiedenartige Zugriffsweisen, die meist optisch-akustisch an der Vorlage orientiert erscheinen. Auch bemerkt er mehrere Fehler selbst, ohne diese allerdings auflösen zu können. Insgesamt erwecken A's Äußerungen den Eindruck, daß er sich trotz der Schwierigkeiten, die ihm sehr bewußt sind, um eine eigenständige und schriftbezogene Lösung bemüht.

Lesen 1: "Uta malt <u>blaue</u> Autos. ..."/ "Max und Lena malen <u>blaue</u> Löwen. ..." (Ende November)	Lesen 2: "Moni ist im Zoo. Die <u>alten</u> Elefanten fressen. ..." (Ende Januar)	Lesen 3: "Susi will zu den Küken am See. ..." (Ende April)
---	---	---

la'u (liest erst "Löwen") Versuch' mal. Lena und Max malen l un ach, das ist ja keiner von "und" t ein t Das ist ein l. l-a-u Lena und Max malen t-l:au: ru Das hier ist b. b-l-l-a-u-u-n ach! Guck mal auf's Bild. Pinsel Pinsel sind das, aber keine Maler. blaue	Oh weia! a:l al'le: Kann nicht sein: alle alle Nein. Das ist t. ein t, ein t, ein t, wie geht das? a: al'te Oh! alle alte Ja, beinahe. al'te Elefanten Stimmt das nicht? Ja, Die - alten Elefanten	su: äh! su:st äh! (su) su:st äh! Mensch, aua! su:st-j Ah, ich weiß nicht mehr, wie man das Jot ausspricht Das ist i so:l:e sole? Gibt es das Wort überhaupt? Nein. Was ist das hier? s sun su-i-si Susi
--	---	--

Abb. 1: Leseprotokoll von Lesefänger A (Auszug)

Das heißt -- Was ist das für ein Buchstabe? ein b-l-a-u Und der? Den kenn' ich nicht. Das ist ein e. ein e -- Wie heißt das? Versuch's mal. --- Das war ein b. Was heißt'n das? blaue	Die Ratten Die -- --- Was kennst du schon? a t und dies (e) Das ist l, das ist n n -- Was heißt das? Die alten Die alten - das hier ist schwer Guck mal auf's Bild. --- Moni ist im Zoo. Die alten alte Kennst du den ersten Laut? e-el-e-f-a Wie heißt der? n n-t-el-n Nee, t-e-n. Wie könnte das Wort heißen? --- e:l'e:'fan - --- Elefanten	(stöhnt) su s'uis Wie heißt der Buchstabe? ein i is se so:st-i Susi
--	--	--

Abb. 2: Leseprotokoll von Lesefängerin B (Auszug)

Beim Erlesen der Wörter «alten Elefanten» Ende Januar zeigt A schon eine deutlich bessere Orientierung als im November: Alle Teilschritte enthalten richtige Elemente. Er bemerkt fehlende Übereinstimmungen, kann Hinweise des Versuchsleiters aufnehmen, korrigiert einen Fehler selbst («alle» »alte«) und fragt nach Rückmeldung. Das Erlesen stellt für A auch im Januar durchaus noch ein Problem dar, er ist noch ein »fraglicher Leser«.

Seine konstruktiven Lösungsversuche eröffnen ihm das Anknüpfen an seinen eigenen Ansätzen, da diese stets auf die Schriftstruktur bezogen sind. Spätestens im Januar können wir vorhersagen, daß A sicher lesen lernen wird.

A hat zwar auch bei der dritten Leseaufgabe noch Mühe, aber er kämpft sich bei den meisten Wörtern mit einigen Hilfen durch und verfehlt nur knapp die Einstufung als »Leser«. Sein Beispiel steht für einen mühevollen, aber letztlich zielgerichteten und selbständigen Lernprozeß, wie er bei vielen Kindern zu beobachten ist.

Schülerin B

Der Weg von B zur Schriftsprache schien zunächst vom Scheitern bedroht. Bei allen drei Lesebeobachtungen und auch beim Test am Ende der 1. Klasse war sie als »Nicht-Leserin« einzustufen. Aber am Ende des ersten Schuljahres war an Merkmalen ihrer Problemlöseversuche beim Erlesen zu erkennen, daß sie deutliche Fortschritte machen würde.

Bei der ersten Leseaufgabe (Ende November) ist B völlig hilflos. Sie beschränkt sich entweder auf Einzellaut-Zugriffe oder gibt deutlich zu verstehen, daß sie sich vor dem Problem drücken will. Sie kann keinen einzigen sachlichen Aspekt nennen, den es beim Lesen zu beachten gilt, sondern betont lediglich, daß »doch alles richtig« sei, was sie gelesen habe. Ansonsten antwortet sie stets »weiß ich nicht«.

Auch bei der zweiten Aufgabe (Januar) versagt B nicht nur völlig, sondern bringt auch durch ihr Verhalten zum Ausdruck, daß sie sich gar nicht um eine schriftspezifische Lösung bemüht. Außer dem Ganzwort-Rateversuch (»Ratten«), der nicht einmal dem semantischen Zusammenhang entspricht, versucht sie ausschließlich einzelheitliche Zugriffe, die auch meist vom Versuchsleiter initiiert werden. Ihre Herangehensweise verhindert, daß B neuartige Erfahrungen macht, und deshalb hat sie auch im Januar nur in geringem Umfang Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache gewonnen. Sie kann wiederum nicht einen einzigen spezifischen Zugang zum Lesen nennen, sondern verweist allein auf die Mutter, die sie fragen könne.

Das Beispielwort »Susi« bei der dritten Leseaufgabe kann ein falsches Bild von der Lesefähigkeit gegen Ende des Schuljahres vortäuschen, denn tatsächlich ist es das einzige Wort, das sie weitgehend selbständig erliest. Aber die Vorgehensweise trifft grundsätzlich auch auf die anderen – im Ergebnis mißlungenen – Leseversuche zu. Denn B hat endlich erkannt, daß sie sich selbst anstrengen und daß sie Wortteile ausgliedern muß, um Wörter schrittweise zu erlesen. Für diesen Erkenntnissschritt spielt zunächst keine große Rolle, daß sie die Wortteile zum großen Teil falsch synthetisiert.

Obwohl ihr die Aufgabe offensichtlich schwerfällt, gibt sie nur selten gleich auf, sie erweist sich im Gegenteil als sehr ausdauernd. Und ihre Zugriffe orientieren sich nun meist an der Vorlage.

Für die allmähliche Ausbildung schriftsprachlicher Begriffe spricht auch, daß B immerhin darauf verweisen kann, daß man beim Lesen die Buchstaben schrittweise zusammenziehen muß.

Diese Hinweise können aus der Sicht des Problemlösens so gedeutet werden, daß B über ihre Leseversuche neue Einsichten gewinnt, die sie allmählich zu angemessenen Vorstellungen über den Aufbau der Schriftsprache verdichten kann.

4. Pädagogisch-didaktische Folgerungen

Betrachtet man die Aneignung der Schriftsprache als Problemlösevorgang, ergeben sich daraus wesentliche Konsequenzen für die Pädagogik und Didaktik des Schriftsprachlehrens, von denen ich im folgenden einige theseartig vorstelle (zur Begründung s. MAY 1986a, 266 ff.).

1: Anregung zu explorativem Verhalten

Soll das Kind zu explorativem Verhalten in bezug auf die Schriftsprache angeregt werden, ist es wichtig, auf welche Weise das Kind zur Beschäftigung mit der Schriftsprache motiviert wird. Das Kind muß eine Neugier bezüglich der Schriftsprache entwickeln, d.h. ein Bedürfnis danach, neue schriftsprachliche Informationen aufzunehmen und neue Eigenschaften der Schrift zu entdecken. Letztlich geht es darum, das Kind zu eigener Orientierungstätigkeit anzuregen.

Erst wenn das Kind das Interesse entwickelt, sich selbst in der schriftsprachlichen Umwelt zurechtzufinden, wird es in bezug auf Schriftsprache orientierend-untersuchend tätig. Es ist daher falsch, die Motivation des Kindes ausschließlich oder vorwiegend auf das Resultat des Aneignungsprozesses (die Lesefähigkeit selbst) zu lenken (»Es wäre doch schön, wenn du lesen könntest«). Mindestens ebenso wichtig ist die Stimulierung der Erkenntnismotive des Kindes im Hinblick auf Möglichkeiten und Verfahren zur Aufdeckung neuer Gesichtspunkte bei der Schriftsprache (»Es ist spannend und interessant, wie du die Geheimnisse des Schrifträtsels lösen kannst«).

2: Konfrontation mit schriftsprachlicher Vielfalt und Widersprüchlichkeit

Der Aufbau von Lehrgängen nach dem Prinzip, die schriftsprachliche Aneignung des Kindes dadurch (vermeintlich) zu erleichtern, daß die Vielfalt der Schriftsprachstrukturen anfänglich auf ein Minimum reduziert wird, ist für die Ausbildung angemessener schriftsprachlicher Einsichten fragwürdig: Dadurch können Irrtümer über die Buchstaben-Laut-Beziehung suggeriert und unzutreffende oder irrelevante Orientierungsschemata ausgebildet werden. Das Suchen und Entdecken neuartiger Gesichtspunkte wird dadurch behindert. Nur durch die Wider-

sprüchlichkeit seiner konkreten Erfahrungen wird das Kind zur Erweiterung seiner Vorstellungen über Schriftsprache angeregt. Für die Orientierung über das vor ihm liegende Aneignungsproblem und für die Ausbildung von Orientierungsschemata ist die Erfahrung des Kindes mit *sehr verschiedenen Wörtern* unterschiedlichster Länge und Struktur wichtig. Dem Kind würde dadurch von vornherein klar, daß Wörter auf verschiedenste Weise erlesen werden müssen (und können).

Für den Aufbau von schriftsprachlichen Orientierungsschemata ist vor allem wichtig, daß das Kind selbst Gesichtspunkte sucht und entdeckt, mit denen es sich zurechtfinden kann. Erst wenn das Kind durch vielfältige Vergleiche, Abstraktionen und andere kognitive Operationen bestimmte Strukturprinzipien erkannt hat, ist eine ganz allmähliche Automatisierung der Zugriffsweisen beim Erlesen angebracht. Häufiges Wiederholen identischer Schriftsprachstrukturen durch die verbreiteten »Leseübungen«, deren Ziel das flüssige Reproduzieren ist, birgt die Gefahr in sich, daß das Kind viel zu früh zu automatisierten Handlungen mit Hilfe von Scheinstrategien stimuliert wird, anstatt den Erlesevorgang anfangs maximal zu entfalten.

Wichtig ist, das pädagogische Augenmerk nicht in erster Linie auf das Produkt, die »Lösung« zu richten, sondern vor allem auf die Anregung von Bemühungen zum »Lösen«. Wichtiger als die »Problemlösung« ist das »Problemlösen«. Daher ist es unsinnig, von einem Kind zu erwarten, daß es Wörter *richtig* »liest«, solange es nicht lesen kann. Stattdessen sollte das Kind angeregt und ermutigt werden, an immer wieder anderen Schriftbeispielen zu überlegen, wie man diese wohl entziffern könnte.

3: Selbständige Überlegungen anregen statt fragliche Schemata vorgeben

Letztlich muß jedes Kind allein herausfinden, wie es sich in der Schriftsprache zurechtfinden kann. Die Struktur der alphabetischen Schriftsprachen ist nicht nach hierarchischen Prinzipien aufgebaut, sondern verschiedenste historisch gewachsene und großenteils willkürlich anmutende Regeln stehen nebeneinander und teilweise in Widerspruch zueinander. Daher geschieht die Aneignung der schriftsprachlichen Abbildungsregeln weniger streng logisch als vielmehr in weiten Bereichen *analogisch*, d.h. durch Abstraktion und Übertragung von Strukturprinzipien auf neue Analysegegenstände. Daraus folgt, daß durch die Unterrichtsgestaltung bei den Kindern nicht der Eindruck erweckt werden sollte, als gäbe es eine sichere und stets zum Erfolg führende Methode für das Erlesen (bzw. Schreiben). Vielmehr sollte den Kindern von vornherein vermittelt werden, daß die Beziehungen zwischen Buchstaben und Artikulationslauten auf vielfältige Weise »gebrochen« sind und daß es verschiedenste Orientierungsgesichtspunkte beim Erlesen gibt. Es kommt darauf an, daß das Kind begreift, daß es beim Analysieren »strategisch« vorgehen und daß es seine Aufmerksamkeit zunächst immer auch auf Teilziele richten muß, die mehrere Buchstabenelemente, aber nicht das ganze Wort umfassen.

Da es den Kindern am Anfang an relevanten Orientierungsgesichtspunkten fehlt, werden sie »nach jedem Strohalm greifen«, der sie einer Lösung – tatsächlich oder vermeintlich – näherbringt. Die Lehrenden sollten sich daher mit der Vorgabe irgendwelcher »Lösungstechniken« (im Sinne fester Algorithmen) zurückhalten. Stattdessen sollte das Kind stets zu eigenständiger Reflexion angeregt werden.

4: Mut machen und Zeit lassen

Um sich einer Problemsituation zu stellen und sich konstruktiv um eine Lösung zu bemühen, benötigt das Kind auf jeden Fall zwei Dinge: Mut und Zeit. *Mut* im Sinne des Zutrauens in die eigene Handlungsfähigkeit ist erforderlich, denn das Lösen von Problemen bedeutet das Überschreiten des bisher Gewohnten und Gekonnten und vergrößert damit zunächst einmal die Handlungsunsicherheit. Fehlt dem Kind der Mut, sich dieser potentiell »gefährlichen« Situation auszusetzen, klammert es sich ans Bekannte und Vertraute und kann somit keine neuen Fähigkeiten entwickeln. *Zeit* ist erforderlich, da Lösungsansätze, die auf neuartigen Sicht- und Handlungsweisen beruhen, nicht wie Routinehandlungen sofort abrufbar zur Verfügung stehen, sondern mit Hilfe mehr oder weniger zeitaufwendiger geistiger Anstrengungen erst ausprobiert werden müssen. Zeitdruck ist absolut schädlich für die Ausbildung von Problemlösefähigkeiten.

Es ist unter diesem Blickwinkel dringend geboten, verbreitete Unterrichtsformen in Schule und Elternhaus daraufhin kritisch zu analysieren, inwieweit sie dem Kind Mut machen und Zeit lassen. Dazu gehören vor allem solche Aufgaben, die das Kind nötigen, möglichst *schnell* und *richtig* Resultate zu präsentieren (z.B. beim lauten Vorlesen, bei Geläufigkeitsübungen zum »Lesen« vor Erreichen der Lesefähigkeit), und dadurch kompensatorische Scheinstrategien zur kurzfristigen Entlastung aufdrängen.

Um die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Weg zum Ziel, auf die Verfahren des Problemlösens, zu lenken, muß der Lehrer selbst befähigt sein, in Vorgehensweisen, die (noch) nicht zum richtigen Ergebnis führen, produktive Momente zu erkennen, anzuerkennen und sie dem Kind mitzuteilen. Dies ist jedoch nicht nur ein kognitives Problem für viele Lehrer. Denn es gehört auch für den Pädagogen Mut dazu, sich der Situation zu stellen, in der »sein« Schüler noch keine richtigen Ergebnisse produzieren kann, ohne seinerseits unangemessen (d.h. mit Angriff, Flucht oder Resignation) auf dieses (Lehr-)Problem zu reagieren. Um dem Kind die Fähigkeit zu vermitteln, sich unsicheren Situationen zu stellen, müssen auch die Pädagogen (Lehrer und Eltern) in der Lage sein, über längere Zeit hinweg die Unsicherheit zu ertragen, daß ein Kind noch nicht über ausreichende Orientierungsschemata verfügt und deshalb noch nicht selbständig zur richtigen Lösung kommen kann. Andernfalls nötigen sie das Kind zu einem Kompensationsverhalten, das die Ausbildung adäquater Begriffe, Schemata oder Strategien behindert.

5: Problemlösefähigkeit allseitig entwickeln und schriftspezifisch anwenden

Das Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit in schwierigen und unsicheren Situationen sowie die Fähigkeit, die vorhandenen Möglichkeiten konstruktiv zum Zweck des Problemlösens einzusetzen, sind offenbar Persönlichkeitsmerkmale, die bei sehr verschiedenen Aufgaben den Erfolg entscheidend beeinflussen. Daher ist es für den Schriftspracherwerb hilfreich, wenn Kinder allgemein über gute Problemlösefähigkeiten verfügen, d. h. vor allem für neue Sichtweisen zugänglich sind, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden können, reflexiv, umsichtig und selbstkritisch vorgehen und selbständige Lösungsversuche probieren können. Insofern ist es gerade für Kinder, deren heuristische Kompetenz allgemein gering ist, von Nutzen, wenn sie in den verschiedensten Erfahrungsbereichen ermutigt und befähigt werden, Strategien des Problemlösens zu entwickeln.

Aber alle relevanten Grundfähigkeiten müssen für die Aneignung der Schriftsprache auf neue und gegenstandsspezifische Weise eingesetzt und komponiert werden. Das gilt selbstverständlich auch für die Problemlösefähigkeit. Letztlich können Lesen und Schreiben nur durch Lesen und Schreiben gelernt werden.



Zur Zeit meiner Einschulung versuchte ich mich gelegentlich am großen Buchstaben-Setzkasten meines Vaters. Er leitete Ende der 20er Jahre die einklassige Schule an unserem Ort. Mein Vater war ein gütiger Mann, der meinen Spielfreunden und mir nachmittags bei Regenwetter erlaubte, im Klassenraum 'Schule' zu spielen. Am frühen Nachmittag kam Oma Wolters, um den Raum zu fegen. Als ich einmal allein mit ihr war, aber noch nicht lesen konnte, wollte ich sie lesen lassen. Ich griff in den Kasten, setzte einige Buchstaben, vielleicht 'T', 'X', 'N'. »Wolters Mudder, wo het dat?« – »Dat kant ik nicht lesen«. Hm, dachte ich, komisch, wenn Vater das macht, dann klappt das mit dem Lesen, nun bei dir nicht. Ich wechselte das 'X' gegen ein 'A' aus. Wieder: »Wolters Mudder, wo het dat?« – »TAN«. Oh, dachte ich, gelesen hat sie schon, aber sie hat 'Tan' gesagt und nicht etwa 'Tanne' oder 'Tante'. Komisch. Ich wechselte das 'A' gegen ein 'O'. Oma Wolters liest: »Ton«. Ja, 'Ton', der erklingt ja, wenn Vater die Geige spielt. Oder 'Ton' holen ja auch die Bauern aus der Tonkuhle, wenn die Dielen neu gepflastert werden müssen. – Fast wahr an dieser Geschichte ist die Ungewißheit, *welche* Buchstaben ich gewählt habe. Wahr ist die stufenweise Erkenntnis, daß es Wörter gibt, die man gar nicht lesen kann; daß es Wörter gibt, die man zwar lesen kann (TAN), die aber keine Bedeutung haben; und daß es Wörter gibt, die man lesen kann und die zudem noch einen Sinn ergeben. Daraus konnte ich später – aus didaktischer Sicht – Honig saugen.

(Rudolf Prabh, Fachleiter in Bremen)