

Beitrag für den Bericht über die 8. Bundeskonferenz
für Schulpsychologie und Bildungsberatung
vom 5. - 9. 10. 87 in Soest

Peter May

Zur Entwicklung von Schriftlernversagen und Legasthenie
in Folge ungünstigen Problemlöseverhaltens ⁽¹⁾

Beobachtet man Kinder aus ersten Schulklassen, wie sie sich mit Schriftproblemen auseinandersetzen, so zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem Problemlöseverhalten bei schriftsprachlichen und anderen Problemstellungen (z.B. Turm von Hanoi, Brücke bauen) einerseits und dem Erfolg im Lesen und Schreiben am Ende der ersten und zweiten Klasse andererseits: Auch wenn zu Beginn des Lernprozesses (November/Dezember in Klasse 1) das Leseergebnis selbst noch keine großen Vorteile der besseren Problemlöser erkennen läßt, zeigen sich deutliche Unterschiede beim Bearbeiten der Probleme. Insgesamt zeigen die Beobachtungen, daß es beim Aneignen der Schriftsprache weniger darauf ankommt, ob Kinder ziemlich bald richtige Ergebnisse produzieren können, sondern viel mehr darauf, wie sie sich mit dem Schriftproblem auseinandersetzen, also auf die Art ihres Problemlöseverhaltens (siehe ausführlich MAY 1986).

Die Befunde stützen eine denkpsychologische Erklärung des Schriftlernversagens, die ohne die in der traditionellen Legasthenie-Forschung üblichen Defizit-Annahmen auskommt. ⁽²⁾ Die Gründe für individuelles Versagen sollten demnach weniger in allgemeinen Fähigkeits- oder Funktionsdefiziten gesucht werden. Vieles spricht dafür, daß schlechte Lese(lerne)r ihre vorhandenen Möglichkeiten schlechter nutzen können als gute Lese(lerne)r.

Ich möchte dies zeigen, indem ich das erfolglose Verhalten schlechter Leser in Analogie zum erfolglosen Verhalten schlechter Problemlöser, wie es von DÖRNER et al. charakterisiert wurde, deute.

~~Insgesamt stützen die Ergebnisse eine denkpsychologische 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(lerne)r ihre vorhandenen Möglichkeiten weniger nutzen können als gute Lese(lerne)r.~~

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 angeeigneten 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 eigenen) 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 Lese-tätigkeit 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.

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"wörter 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 Beteiligten es zuläßt)

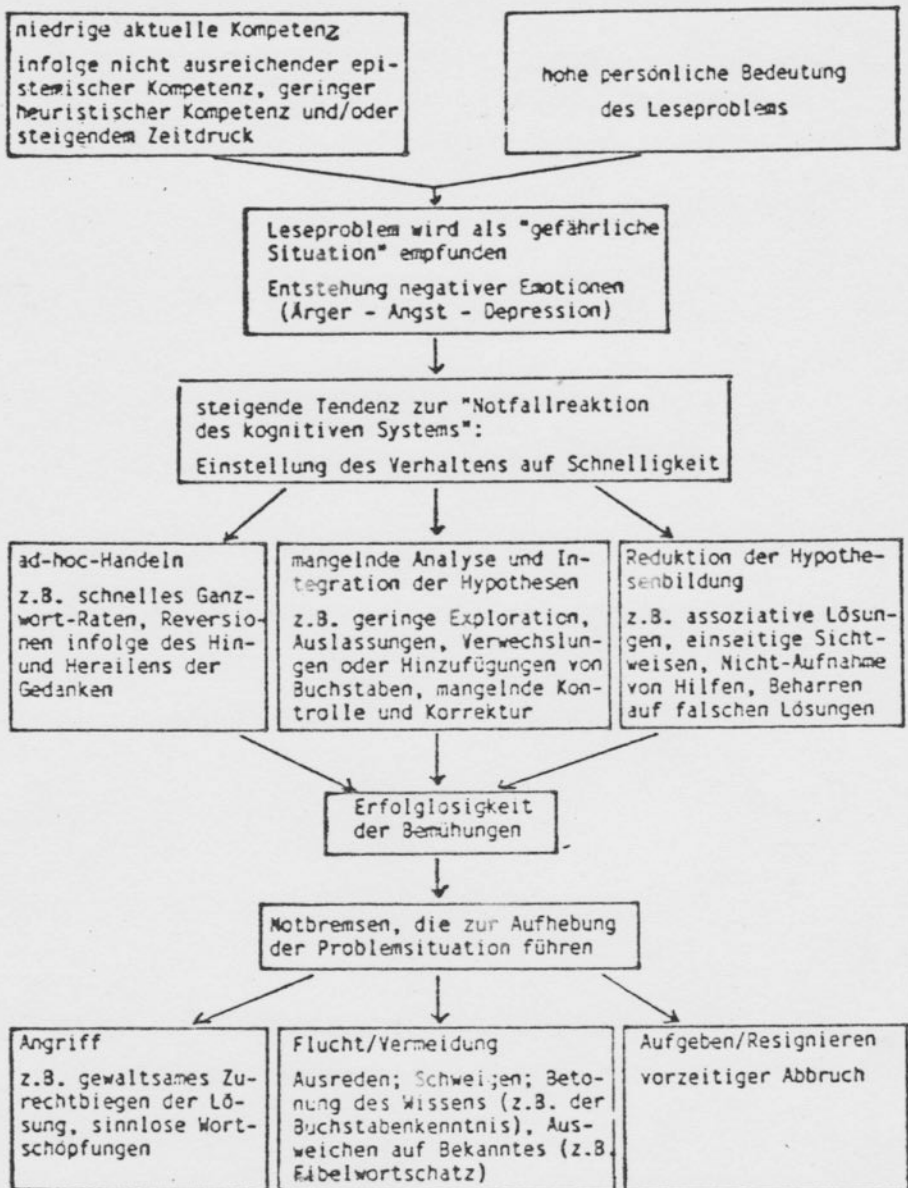
nicht so groß, und dieses Kind wird eher mit Ruhe und (bei ausreichender heuristischer Kompetenz) Zuversicht an das Problem herangehen.

Leseversagen als Notfallreaktion

Geht man davon aus, daß die Schriftaneignung notwendig mit dem Lösen konkreter Lese Probleme 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 Lese Problem 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 Lese Problem 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. 1).

Abb. 1: Mögliche Entstehung und Auswirkungen von "Notfallreaktionen des kognitiven Systems" beim Erlesen (in Anlehnung an DÖRNER 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.

Notbremsen, 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; Aufgaben: 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. Für das Verstehen der Leseschwierigkeiten eines Kindes ist die wiederholte Beobachtung seiner Problemlöseprozesse und seiner Gesamttätigkeit wichtig. Dazu können Tonband- und Videoaufnahmen wertvolle Hilfsmittel sein.]

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 1982) annimmt.

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

Ausblick

Die hier dargelegte allgemeine Interpretation mißlingender Erlesensprozesse beim Schrifterwerb 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 Problem-begriffes ist für jede Phase des Aneignungsprozesses möglich, so daß dadurch neue Zugänge zur Betrachtung der Schriftlernentwicklung 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.⁽³⁾

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.⁽⁴⁾

Anmerkungen:

- (1) Ich greife hier besonders jene Aspekte scheiternder Schriftaneignungsprozesse auf, die in meinem Referat auf dem Kongreß ("Problemlöseverhalten beim Schrifterwerb - Neue Gesichtspunkte für Diagnose und Förderung") aus Zeitgründen zu kurz kamen. Andere Aspekte des Themas (z.B. zur Entwicklung der Problemlösefähigkeit und zu didaktischen Konsequenzen) werden in MAY 1987 behandelt.
- (2) Zum denkpsychologischen Ansatz in der Legasthenieforschung siehe auch BRÜGELMANN 1984; VALTIN 1987.

~~(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." (CRISSEMANN 1984, S. 68)~~

(3) Eine praktische Anwendung von Förderprinzipien nach dem Problemlösekonzept ist beschrieben in RABKIN/MAY 1988.

(4) Bei den neuen Hamburger Verfahren zur Schrifterwerbsdiagnose (siehe MAY/DEHN/HÜTTIS 1985; MAY/MALITZKY 1986; DEHN u.a. 1987) wurden Gesichtspunkte des Problemlösens auch für die Beobachtung des Schreibenlernens aufgegriffen.

- BRÜGELMANN, H.: Legasthenie - ein Denk-Problem? In: DUMMER, L. (Hrg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1984. Hannover 1985.
- DEHN, M. u.a.: Schreiben- und Lesenlernen. Beobachtung des Lernprozesses im 1. Schuljahr. Hamburg 1987.
- DÖRNER, D. u.a.: Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern u.a. 1983.
- GRISSEMANN, H.: Die Legasthenie als Deutungsschwäche. Bern u.a. (1968), 2. Aufl. 1972.
- MAY, P.: Schriftaneignung als Problemlösen. Frankfurt a.M. 1986.
- MAY, P.: Lesenlernen als Problemlösen. In: BALHORN, H.; BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz 1987.
- MAY, P.; DEHN, M.; HÜTTIS, P.: Lese- und Schreibprobe 1. Hamburg 1985.
- MAY, P.; MALITZKY, V.: Zur Diagnose grundlegender (Recht)Schreibschwierigkeiten. Hamburger Schreibproben 2 und 3. Hamburg 1986.
- RABKIN, G.; MAY, P.: Oliver findet seinen Weg in die Welt der Schrift. In: NAEGELE, I.; VALTIN, R. (Hrsg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in den Klassen 1 bis 10. Weinheim 1988
- RATHENOW, P.; VÖGE, J.: Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Braunschweig 1982.
- VALTIN, R.: Was verstehen wir unter LRS? Pädagogik heute, Heft 5, 1987.

Zusammenfassung:

Ausgehend von den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung zum Problemlösen beim Schrifterwerb, die deutliche Unterschiede im Problemlöseverhalten guter und schlechter Lese(lerne)r bei schriftsprachlichen sowie anderen Problemstellungen zeigten, wird das Versagen schlechter Leser in Analogie zum erfolglosen Vorgehen schlechter Problemlöser interpretiert. Es wird dargestellt, daß die subjektive Einschätzung der eigenen Problemlösefähigkeit (heuristische Kompetenz) sowie der Zeitfaktor für die effektive Bearbeitung von Lese-problemen sehr bedeutsam sind. Durch die Anwendung des Problembegriffes auf schriftsprachliche Aneignungsvor-gänge lassen sich "legasthenietypische" Fehler (z.B. Reversionen) deuten, ohne auf traditionelle Defizit-Annahmen zurückzugreifen.

Schlagnorte: Schrifterwerb - Problemlösen - Problem-löseverhalten - Leseprozeß - Legasthenie

Zur Person:

Dr. Peter May, Dipl.-Psych. und Lehrer, arbeitet als Schulpsycho-
loge und LRS-Referent in der Hamburger Schülerhilfe.

Adresse: Schülerhilfe, Poppenhusenstr. 12, 2000 Hamburg 60