

Brügelmann, Hans

**Fehler: "Defekte" im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand? Anmerkungen zur erneuten "Legasthenie"-Diskussion**

*Brügelmann, Hans [Hrsg.]: ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz : Faude 1986*

urn:nbn:de:0111-opus-1077

## **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert durch DIPF

## FEHLER: »DEFEKTE« IM LEISTUNGSSYSTEM ODER INDIVIDUELLE ANNÄHERUNGSVERSUCHE AN EINEN SCHWIERIGEN GEGENSTAND?

### *Anmerkungen zur erneuten »Legasthenie«-Diskussion*

Um der Diskussion überflüssige (persönliche) Schärfen zunehmen, um ihr andererseits die notwendige (sachliche) Schärfe zu geben, eine kurze Vorbemerkung zur Stoßrichtung meines Beitrags. Ich halte das psychologische und das physiologische Denken in Kategorien wie »Teil-Leistungen« und deren »Störung« analytisch durchaus für fruchtbar. Dieses »Defekt«-Modell ist aber (wie alle Modelle) nur eine Theorie unter anderen, entwickelt aus einer besonderen Perspektive. Das macht sie für bestimmte Fragestellungen interessant und wichtig. Genau deshalb aber ist sie pädagogisch gesehen unzureichend und - für sich genommen - eine unfruchtbare Theorie. Konkret: Wenn ein Kind beim Schreiben häufig Laute ausläßt oder Lautunterschiede nicht darstellt, wird dies nach der »Defekt«-Theorie als »auditive Wahrnehmungsschwäche« gedeutet. Entweder ist dies lediglich eine andere, nämlich fachsprachliche Bezeichnung für den beobachtbaren Sachverhalt. Dann ist der Erkenntnisgewinn gleich Null. Oder es wird mit diesem Begriff über die *Beschreibung* hinaus eine bestimmte *Erklärung* impliziert. Dann - so das vorweggenommene Ergebnis meiner Überlegungen in diesem Beitrag -, dann allerdings verfehlt dieser Ansatz ganz wesentliche Aspekte des Problems. In der Psychologie bewährte Einheiten der Analyse sind eben nicht *per se* die optimalen Einheiten *didaktisch-methodischen* Planens und Handelns (ausführlicher: BRÜGELMANN 1986, »Nachlese«).

Ich beobachte deshalb mit Sorge, daß diese Interpretation von Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in der (fach-)öffentlichen Diskussion in einer einseitigen Weise wieder propagiert wird, z. B. in dem Grundsatzbeitrag von Lotte SCHENK-DANZINGER (1985) ZUM letzten Kongreß des Bundesverbands Legasthenie e.V.

Aus diesem Grund haben Mechthild DEHN und ich in Heft 10/1985 der GRUNDSCHULE einen offenen Brief an die Kultusministerien in den Ländern veröffentlicht, dessen thesenhafte Formulierung aber einer ausführlicheren Begründung bedarf, wenn er über die durchaus erfreuliche politische Zustimmung hinaus auch Wirkungen in der Fachdiskussion haben soll. Mehrere Beiträge in diesem Jahrbuch liefern gearbeitete Stücke für eine solche theoretische Begründung (vgl. etwa die Aufsätze von BALHORN, DEHN, GÜNTHER, SCHEERER-NEUMANN u.a.). In dieser Einführung will ich deshalb weniger ins Detail gehen, sondern ei-

nen übergreifenden Rahmen für die Interpretation dieser Beiträge liefern.

Schwierigkeiten beim Umgang mit der Schriftsprache bezeichnen wir gemeinhin als »Lese-/Rechtschreibschwäche« (oder als »Legasthenie«, wenn sie deutlich aus dem Rahmen der sonstigen Schul- bzw. Intelligenzleistungen fallen). Diese Begriffe legen eine bestimmte Sichtweise solcher Schwierigkeiten nahe:

\* Sie werden als Ausdruck eines »Defizits« verstanden.

\* Die Ursache dieses Defizits wird *im Kind* gesucht.

\* Das Defizit wird als relativ *stabil* betrachtet.

Die Suche nach Schwächen des Kindes, die seine Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben erklären können, hat sowohl die Forschung bei ihren Erklärungsversuchen von LRS bzw. »Legasthenie« als auch die Didaktik bei ihren Förderungsbemühungen geleitet. Eine solche Sichtweise verstellt den Blick für die unterschiedliche Qualität von Fehlern. Ich will dies in einer kurzen Skizze verdeutlichen.

### *1. Fehler markieren den notwendigerweise begrenzten Grad der Beherrschung der Schriftsprache.*

Unsere Schriftsprache ist so schwierig, daß niemand sie fehlerfrei beherrschen kann (vgl. z. B. die Fehler Schriftkundiger im »Kosog'schen Diktat«.) Das gilt für die Rechtschreibung ebenso wie für das Korrekturlesen einerseits und das orientierende Überfliegen von Schilderaufschriften im Stadtverkehr andererseits. Welche Fehlerquote wir akzeptieren, hängt von den Anforderungen der konkreten Aufgabe ebenso ab wie vom Entwicklungsstand des Lesers oder Schreibers. Der schrittweise Aufbau eines ausgewählten Grundwortschatzes ist die didaktische Konsequenz aus der Einsicht, daß eine völlige Rechtschreibsicherheit einen unvertretbaren Aufwand verlangt bzw. utopisch und auch nicht notwendig ist. Also hängt unsere Besorgnis über Fehler unmittelbar davon ab, was wir als Anforderung für einen bestimmten Entwicklungsstand — definieren. Insofern ist eine jede »Schwäche« zunächst nichts anderes als die Folge eines Alters- oder Gruppenschnitts, den wir zur Norm erklären. Die verbreiteten Klagen über sinkende Lese- und Rechtschreibleistungen lassen sich zumindest zum Teil darauf zurückführen, daß unsere Standards gestiegen sind - sowohl im Hinblick auf Anforderungen in bestimmten Rollen (z.B. für den Berufszugang) als auch, was die Ausweitung sog. Mindeststandards auf alle Gruppen der Bevölkerung betrifft.

### *2. Fehler können Ausdruck individueller Ordnungsleistungen und Lernfortschritte sein.*

Lernen ist kein passives Aufnehmen und Abspeichern fertig präparier-

ter Kenntnisse und Fertigkeiten. Lernen ist aktive, d.h. verändernde Aneignung eines Gegenstandes im Rahmen persönlicher Wahrnehmungs- und Denkmuster. Beim mündlichen Spracherwerb akzeptieren wir,

- daß Kinder grammatische Muster übergeneralisieren;
- daß sie die definierenden Merkmale von Begriffen erst allmählich erwerben;
- daß sie bei der Aussprache zunächst nur auffallende akustische Kontraste oder leicht artikulierbare Lautgruppen verwenden.

Fehler sind notwendige Begleiterscheinung solcher Aneignungsversuche - auch im Umgang mit der Schriftsprache. Qualität oder Umfang der Fehler geben Hinweise auf den individuellen Entwicklungsstand des Kindes. Sie brauchen nicht Ausdruck von »Defekten« zu sein. Wir finden sie in allen Leistungsgruppen - nur in unterschiedlicher Form (und dieselbe Form zu unterschiedlichen Zeitpunkten; s. unten). In diesem Sinn sind auch Kinder mit unterdurchschnittlichen Leistungen »normal« - nur leider zum »falschen« Zeitpunkt.

### *3. Streß und Überforderung steigern den Fehleranteil auf jedem Entwicklungsstand: Können ist situationsabhängig.*

Schon fast sprichwörtlich sind die Klagen von Eltern nach mißglückten Diktaten: »Aber zu Hause hat sie das noch gekonnt!«. Deutlich unterschiedliche Fehlerquoten zu Beginn und am Ende eines Diktats stützen solche Behauptungen. GRISSEMANN (1972) hat gezeigt, daß auch Schriftkundige in Überforderungssituationen Fehler produzieren, die zeitweise als »legasthenie-typisch« gehandelt wurden. Unsicherheit, Angst, und andere emotionale oder soziale Probleme können also die Umsetzung an sich vorhandener Kenntnisse bzw. Fertigkeiten verhindern. Auch in diesen Fällen brauchen wir nicht nach einer speziellen »Schwäche« als Ursache für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu suchen. Allerdings: Daß einige Kinder mehr Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben als andere oder daß sie eine Aufgabe eher als Überforderung und streßhaft erleben ist eine zwar wichtige Umformulierung des Problems, aber noch nicht seine Erklärung. Denn es stellt sich die Frage: Wie kommt es zu so unterschiedlichen Leistungen und Einstellungen?

### *4. Fehler sind Ausdruck noch unzureichender Erfahrung mit der Schriftsprache und infolgedessen gedanklicher Unklarheit über ihre Funktion bzw. über ihren technischen Aufbau.*

Für mich ist also der zentrale Punkt, ob Kinder genügend reiche und ausreichend klare Erfahrungen mit Schriftsprache haben sammeln können, um einen gedanklichen Rahmen zu gewinnen, innerhalb dessen sie Einzelinformationen verstehen und nutzen können (wie sie der Unterricht,

z.B. in Form von Buchstabenkenntnis, akustischer Analyse oder Synthesehilfen vermittelt). Ich behaupte, daß die methodische Qualität spezifischer Lernhilfen zwar für viele Kinder notwendige, daß sie aber nicht hinreichende Bedingung für Lernfortschritte ist. Beobachtungen an den ja eher privilegierten Spontanschreibern und Frühlesern lassen erkennen, wieviel Zeit und Raum für eigenes Probieren erforderlich sind, um einen so komplexen Gegenstand wie die Schrift in den Griff zu bekommen (vgl. die drei Fallgeschichten von SCHEERER-NEUMANN u.a. in diesem Band). Fehler geben also Hinweise darauf, wie Lernangebote individuell verarbeitet werden. Noch wichtiger: Sie lassen die Zone möglicher Fortschritte und damit Ansatzpunkte für erfolgversprechende Lernangebote erkennen (vgl. den Beitrag von GÜNTHER in diesem Band und die konkreten Vorschläge von BRÜGELMANN u.a. 1986).

##### *5. Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb können Folge besonderer Behinderungen sein.*

Es wäre töricht zu leugnen, daß Seh- und Hörschäden, daß Hirnverletzungen oder motorische Behinderungen das Lesen- und Schreibenlernen erschweren. Wo es möglich ist, sollten solche Behinderungen durch methodische Hilfen oder technische Krücken abgebaut werden. Unabhängig davon bleiben aber (1) die objektiven Schwierigkeiten der Schriftsprache und (2) die subjektiven ihrer Aneignung bestehen, d.h. wir können nicht erwarten, daß die - evtl. nachträgliche - Sicherung sog. »Voraussetzungen« die aufgetretenen Lese- oder Schreibschwierigkeiten beseitigt.

Nicht die Behinderung ist also der Kern der Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Ihre Wirkung ist immer gebrochen durch das Bemühen des Kindes, mit »seinen Mitteln« insgesamt die Welt (zu der auch die Schriftsprache gehört) zu verstehen. Kinder mit gleicher Behinderung haben unterschiedliche Erfolge beim Lesen und Schreiben. Damit wird deutlich, wie bedeutsam auch für sie die unter (2.-4)abgehandelten Bedingungen des Lernens sind. Weder Lesen und Schreiben noch die als Voraussetzung betrachteten »Funktionen« (seien sie psychologisch oder physiologisch definiert) sind Module, die ausgewechselt oder für sich »repariert« werden können. Wir müssen umfassender fragen: Was versteht das Kind unter »Lesen« und »Schreiben«? Wie geht es mit der Schrift(sprache) um? Mit welchen Strategien hat es (zumindest teilweise) Erfolg, welche Zugriffe scheitern oder führen in Sackgassen?

Oder anders gesagt: Auch diese Formen der sog. »Lese-/Rechtschreibschwäche« sind nur aus einem Verständnis der Schwierigkeiten des Gegenstandes Schriftsprache (s. 1) und mit Einsicht in die Besonderheiten kindlicher Aneignungsversuche (s. 2) zu überwinden.

Damit aber stellt sich die grundsätzliche Frage: Welchen Nutzen haben

Etiketten wie »LRS« und »Legasthenie« für eine Differenzierung der Beobachtung und des methodischen Repertoires von Pädagogen?

Wir verwenden die o.g. Begriffe, um Kinder in Gruppen einzuteilen. Eine solche Gruppenbildung kann sinnvoll sein, wenn sie uns hilft, die Schwierigkeiten der Kinder mit Schriftsprache besser zu verstehen und vor allem, um solchen Schwierigkeiten vorzubeugen bzw. einzelnen Kindern zu helfen, mit ihnen fertigzuwerden.

Ich fürchte, das gilt weder für den allgemeinen Begriff der »Lese-/Rechtschreibschwäche« noch für die Ausgrenzung der »Legasthenie« als Teilleistungsschwäche von Kindern, die in anderen Lernbereichen oder im Intelligenztest (über-)durchschnittliche Leistungen erbringen.

Wir erleben Kinder, die ordentlich *lesen* können, andere, die nur mit der *Rechtschreibung* Schwierigkeiten haben. Manche haben zusätzlich (oder stattdessen) Probleme mit der *Handschrift* oder mit dem Verfassen von Texten, also mit dem gedanklichen Aufbau, mit der Wortwahl, mit einem leserfreundlichen *Stil* beim Schreiben. Seltener, aber nicht exotisch sind Beispiele, daß Kinder kaum Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung, wohl aber mit dem Lesen, vor allem dem inhaltlichen Verständnis von Texten haben. Insofern ist es wichtig, schon Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten getrennt zu betrachten (auch wenn wir Gemeinsamkeiten auf der Ebene einzelner Teilleistungen entdecken). Aber auch Rechtschreibschwierigkeiten stellen keine homogene Gruppe dar. Da gibt es Kinder, die können häufig geübte Wörter orthographisch völlig korrekt schreiben, schaffen aber bei (schriftlich) unbekanntem Wörtern nicht einmal eine lautgerechte »Umschrift«. Ganz anders Kinder, denen durchgängig eine lauttreue Schreibung gelingt, die sich aber die besondere Rechtschreibung selbst sehr bekannter Wörter nicht merken können. Nicht anders ist es beim *Lesen*. Ulf kann selbst (sinnlose) Kunstwörter lautrichtig erlesen und bekommt deshalb auch Wörter heraus, die er noch nie gesehen hat, sofern er sie in der gesprochenen Form kennt. Er folgt dem synthetischen Dreischritt »Schrift-Laut-Sinn« - aber leider auch bei oft gelesenen Wörtern. Das beeinträchtigt sein Lesetempo und bringt ihn vor allem bei längeren Wörtern in Schwierigkeiten. Monika dagegen erkennt Wörter aus dem Fibelwortschatz auf einen Blick, aber sie versagt völlig bei unbekanntem Wörtern. Deshalb gelangt auch sie nicht auf die Sinnenebene des Satzes oder gar Textes. Ganz anders Bernd, der sich auf seine Welterfahrung und Sprachkenntnis verläßt. Statt sich mit der graphischen Information des Wortes oder gar des einzelnen Buchstabens systematisch auseinanderzusetzen, errät er den Textinhalt, was im vertrauten Lehrgangsgelände oder in klar definierten sozialen Situationen bzw. Kon-Texten durchaus Erfolg verspricht (vgl. zu diesen unterschiedlichen Wegen die Kurzdarstellung des Modells von Eins 1984 im Anhang).

Können wir diesen verschiedenen Kindern in pädagogisch sinnvoller Weise *eine* »Lese-/Rechtschreibschwäche« zuschreiben (vgl. auch die Kritik von KLICPERA 1983 und GRISSEMANN 1985)? Ja, ist es überhaupt vertretbar, »Schwächen« sozusagen als Eigenschaft zuzuschreiben, wenn selbst die hier skizzierte Differenzierung nicht erfaßt, was wir an Strategie-Veränderungen beim einzelnen Kind im Laufe seiner Entwicklung beobachten?

Es kommt ein weiteres Problem hinzu. Gleich welche der oben beschriebenen Schwierigkeiten wir herausgreifen: Wir werden sehr unterschiedliche Ursachen selbst innerhalb derart eng umschriebener Teilleistungen finden. Eins (1984) weist sie bei jugendlichen und Erwachsenen nach, die bereits lesen und schreiben konnten, deren Leistungsfähigkeit aber durch *Krankheiten* oder *Verletzungen* nachträglich verlorengegangen sind (ähnlich: LURIA 1973). Hier handelt es sich also um eindeutig organische Ursachen. Dieselben Teilgruppen entdeckt er aber auch bei (*Diskrepanz-*)»*Legasthenikern*«. Ist damit der Nachweis für eine physiologische Besonderheit dieser Teilgruppe erbracht? Dagegen spricht, daß wir auch unter *allgemein schulschwachen Kindern* diese Unterschiede finden und ebenso unter erwachsenen Analphabeten (vgl. DEHN 1985), die aus ganz unterschiedlichen Gründen nicht gelernt haben zu lesen und/oder zu schreiben: wegen fehlender Bedeutung der Schrift in ihrer familiären Umwelt; wegen methodischer Unzulänglichkeiten des Unterrichts; wegen sozialer Schwierigkeiten mit einer bestimmten Lehrerin oder wegen einer negativen Einstellung zur Schule insgesamt. Noch aufregender ist die Entdeckung, daß wir selbst *bei erfolgreichen Lesern und Schreibern in früheren Phasen* ihrer Entwicklung (Vor-)Formen des Lesens und Schreibens und Fehler finden, die wir bei den anderen Gruppen als Fehl-Formen deuten (vgl. die zusammenfassende Auswertung solcher Untersuchungen bei GÜNTHER in diesem Band und bei BRÜGELMANN u.a. 1986). Weil die meisten Spontanschreiber und Frühleser diese Zwischenstufen bis zum Schuleintritt schon überwunden haben, werden diese Ähnlichkeiten leicht übersehen.

Ein dritter Argumentationsstrang: In den vergangenen Jahrzehnten, ja Jahrhunderten ist eine Fülle von Methoden und Förderprogrammen entwickelt worden, die sich beträchtlich voneinander unterscheiden. Ersten Erfolgsmeldungen sind meist sehr bald die bereits vorher üblichen Versagensquoten nachgereicht worden, sobald das einzelne methodische Muster verallgemeinert und in Lehrgangsform umgegossen wurde. Dies verwundert vor dem Hintergrund der oben beschriebenen unterschiedlichen Schwierigkeiten - und das heißt positiv gewendet ja: individuellen Strategien bzw. Entwicklungsstufen - innerhalb derselben Gruppe nicht.

Selbst der Versuch einer differenzierteren Passung von alternativen Me-

thoden auf spezifische »Schwächen«, »Lerntypen« o.ä. ist (bisher?) fehlgeschlagen. So ist es nicht gelungen nachzuweisen, daß bestimmte Methoden für »Legastheniker« besser geeignet wären als für Kinder mit allgemeinen Lernschwierigkeiten (SCHEERER-NEUMANN 1979). Das ist ein weiteres Argument gegen eine getrennte Förderung dieser beiden Gruppen. Aber auch eine spezifischere Passung, z.B. auf psychische »Funktionen« wie visuelle oder auditive Wahrnehmung, Merkfähigkeit u.ä. ist nicht besonders erfolgreich gewesen (a.a.O.). Vermutlich liegt das an überzogenen Transfererwartungen, als ob nur die *Sinnesart*, aber nicht der *Gegenstand* für die Definition einer Teilleistung wesentlich wäre. Und selbst eine auf den Gegenstand Schriftsprache bezogene Beschreibung von Teilleistungen des Lesens und Schreibens bringt zwar wichtige, aber wiederum begrenzte Fortschritte in der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen (vgl. die Zusammenfassung in BRÜGELMANN 1984).

Wir müssen uns fragen, ob unser Versuch, Schwierigkeiten in einem »technischen« Sinn zu lokalisieren und zu »reparieren« nicht wesentliche Aspekte des Problems verfehlt. Wenn wir feststellen,

- daß es keine 1:1-Zuordnung von einzelnen beobachtbaren *Schwierigkeiten* beim Lesen und Schreiben zu spezifischen *Ursachen* gibt, und weiter
- daß keine 1:1-Zuordnung von einzelnen *Schwierigkeiten* oder bestimmten Ursachen zu alternativen *Fördermaßnahmen* möglich ist, dann könnte das mit unserer mechanisch-additiven Sichtweise von Lernen zusammenhängen, die zwar wichtige psychologische Einsichten in kritische Punkte der Lese- bzw. Schreibtätigkeit eröffnet, aber die Bedeutung persönlicher Erfahrung für das Lernen ausblendet. Ich meine damit das Denken über soziale und persönliche Funktionen der Schriftsprache und über die Logik ihres technischen Aufbaus ebenso wie die Gefühle und Erwartungen, die das Kind mit der Verwendung der Schriftsprache und ihrem Erlernen verbindet. Eine solche »ganzheitliche« Sichtweise kann die analytische Bestimmung von Teilprozessen nicht ersetzen, aber sie muß sie ergänzen. Gezielte Übungen sind notwendig, aber oft erfolglos, wenn sie für das Kind von seinem Vorverständnis der Schriftsprache her nicht »bedeutsam«, d.h.
  - im kognitiven Sinn nicht *verständlich* und *begreifbar* und
  - im emotionalen Sinn nicht *interessant* und *wichtig* sind.

Andersherum bedeutet diese Sichtweise, daß Schwierigkeiten des Kindes mit dem Lesen und Schreiben nicht als »Defizite« oder »Schwächen«, sondern als Zwischenstufen der Aneignung wesentlicher Aspekte der Schriftsprache begriffen werden. Diese Anerkennung unterschiedlicher Zeitpunkte für das Erreichen derselben Stufe darf allerdings nicht mißverstanden werden als Rechtfertigung eines freien



»Wachsenlassens«. Ob jemand mit 6 oder mit 8 oder gar mit 32 Jahren dieselbe (Vor-)Form des Lesens und Schreibens praktiziert, hat erhebliche persönliche Konsequenzen sowohl was seine Chancen selbständigen Lernens angeht als auch im Hinblick auf seine soziale Wertschätzung. Darum muß die Schule alle Möglichkeiten ausschöpfen (und erhalten!), um das »Recht auf Lesen« (und Schreiben) für alle zu gewährleisten. Aber das ist nicht gegen die Alltagserfahrung des Kindes, sondern nur in ihrer Erweiterung - und das heißt: innerhalb der kritischen Entwicklungszone des Denkens und Fühlens des einzelnen - möglich. Lernen ist eine aktive Tätigkeit, Unterricht kann nur herausfordern und unterstützen, z.B. durch ein sorgfältig strukturiertes Material, durch anregende Aufgaben, durch sozial vertraute Situationen, durch persönliche Modelle. Insofern ist eine sorgfältige Planung und eine differenzierte Beobachtung und Förderung nötig. Diese aber muß *Zugänge eröffnen, statt Lernwege vorzuschreiben* - gleichgültig ob es sich um den Kindergarten, die Grundschule, die LRS-Fördergruppe, die »Legastheniker-Therapie« oder den Alphabetisierungskurs an der Volkshochschule handelt.

## Anhang

Eins (1984, 27 ff.) hat in seiner »kognitiven Analyse« von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten ein Modell des Leseprozesses vorgeschlagen, das zwar umschreibbare Teil-Leistungen hervorhebt, diese aber als Funktionsverbund oder »System« begreift, der sich nicht als Addition einzelner Fertigkeiten oder Kenntnisse erklären (bzw. aufbauen) läßt und in dem Kompensationen durch alternative Strategien möglich sind. Vor allem aber zeigt er an Fallbeispielen, daß oberflächlich ähnliche Strategien (und Schwierigkeiten) aus sehr unterschiedlichen »Behinderungen« beim Schriftspracherwerb entstanden sein können - und deshalb nicht zu diagnostischen Kurzschlüssen bei der Klassifizierung von »Störungen« verführen dürfen.

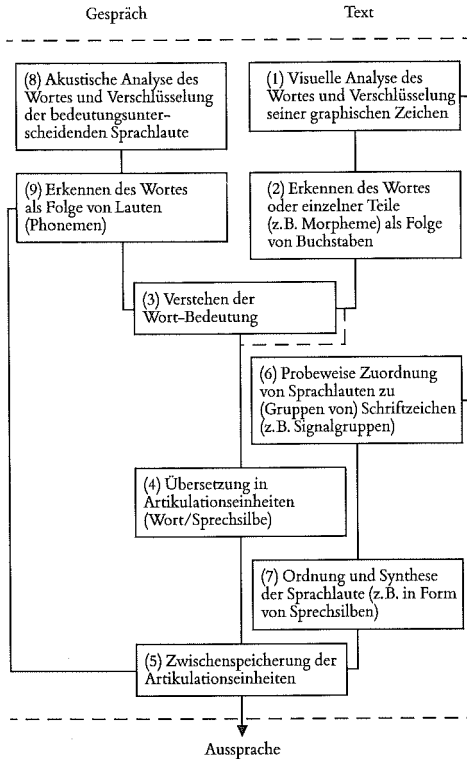
Diese Synthese verschiedener empirischer Befunde und theoretischer Modelle ist aus zwei Gründen für meine Argumentation in diesem Beitrag wichtig:

1. Sie erklärt alternative Lese-Strategien (verschiedener Leser/innen oder derselben Leser/innen in unterschiedlichen Situationen), indem sie unterschiedliche »Wege« vom Text bis zum Verstehen oder zur Aussprache aufweist;
2. sie hilft bei der Differenzierung der Global-Befunde »LRS« oder »Legasthenie«, indem sie unterschiedliche »kritische Stellen« auf diesen Wegen und ihre Auswirkungen auf das Leseergebnis erkennen läßt.

Ad 1.: Dem *erfolgreichen Leser* stehen verschiedene Routen für das Erkennen/Erlesen von Wörtern zur Verfügung. Dabei schließen sich diese Routen nicht im Sinne strenger Alternativen (»Weichen«) aus, vielmehr können verschiedene *Wege parallel bezogen werden* - und sich im Ergebnis stützen bzw. korrigieren. Bestimmte Leistungen, zu denen erfolgreiche Leser/innen fähig sind, machen die Annahme derart unterschiedlicher Wege notwendig:

\* Ohne den Weg (1-2-4-5) wäre es nicht verständlich, daß wir sozusagen »sinn-blind« z.B. abends im Bett unserem Kind aus einem Buchvorlesen können, während unsere Gedanken um die Einkaufsliste für den nächsten Tag kreisen.

## WORT-LESEN



(Nach: ELLIS 1984, 33)

\* Ohne den Weg (1-6-7-5) wäre es nicht verständlich, daß wir Kunstwörter aussprechen können, die wir noch nie gesehen haben und die keine Bedeutung tragen.

\* Ohne die Erweiterung dieses Wegs (1 -6-7-5) über (9-3-4) könnten wir nicht erklären, daß wir in der Schriftform unbekannte Wörter erlesen, verstehen und dann auch natürlich aussprechen können.

\* Ohne den Weg (1-2-3-4-5) schließlich wäre nicht erklärbar, daß wir die Bedeutung gleichklingender Wörter wie Mohr/Moor oder wagen/Wagen/Waagen unterscheiden und daß wir Wörter wie Bade-insel und Bad-egang richtig aussprechen können.

Ad 2.: Eine zweite Begründung des Modells ist anhand von *Lese Fehlern* möglich, die zur Annahme »kritischer Schritte« zwingen, wie sie im Schaubild durch die Kästen vereinfacht dargestellt sind. Daraus ergibt sich eine erste Gruppierung verschiedener Schwierigkeiten beim Lesen (ELLIS 1983, 36fL, 46f, von mir leicht verändert):

### A. VISUELLE UNGENAUIGKEIT

A1 Störung der visuellen Analyse (= System 1), z.B. Gliederungsfehler (die aufeinander folgenden Wörter »neunzehn« und »zwanzig« werden als »neunzig« gelesen) und Schwierigkeiten, Buchstaben in Wörtern zu benennen (aber nicht notwendig, wenn einzeln dargeboten!).

A2 Störung der visuellen Worterkennung (= System 2), d.h. häufig visuell ähnliche Verlesungen (z.B. »Brot« statt »Boot«), selbst wenn alle Buchstaben des Wortes einzeln benannt werden können.

## B. LAUTIERENDES ERLESEN

B1 Störung einiger visueller Erkennungseinheiten (= System 2) bzw. ihrer Kopplung an die Artikulation (= System 4) und an das Bedeutungssystem (= System 3); deshalb muß die Bedeutung auf dem Umweg über den Klang (6-7-5-9) gesucht werden, womit aber gleichklingende Wörter unterschiedlicher Bedeutung nicht mehr unterscheidbar sind (»wagen«, »Wagen«, »Waagen«); regelmäßig gebaute Wörter (»Wirt«) werden leichter erlesen als unregelmäßige (»wird«), auch wenn letztere häufiger sind.

B2 In einigen Fällen ist ein lautes Benennen der Buchstaben (evtl. auch durch inneres Sprechen) erforderlich (= Verlängerung der Lesezeit), möglicherweise, um über das leistungsfähigere Rechtsschreibsystem zu »erlesen«.

## C. SICHTWORT-LESEN

Manche Kinder können nur vertraute Wörter lesen, also nach wiederholter Übung, während orthographische Schwierigkeiten, Länge oder die Abstraktheit der Bedeutung keine Rolle spielen. Da sie Kunstwörter oder neue Wörter nicht erlesen können, ist anzunehmen, daß sie Schwierigkeiten bei der Graphem-Phonem-Zuordnung (= System 6) oder bei der Synthese von Lauten (= System 7) haben. Ihnen steht nur der direkte Weg von der visuellen Analyse des Wortes zur Bedeutung zur Verfügung (1-2-3-4-5). Man spricht deshalb auch von einer phonologischen Leseschwäche.

## D. SINNLEERES VORLESEN

Andere Kinder, oft mit starker Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit und der kognitiven Entwicklung insgesamt, sind in der Lage, sinnvolle Wörter wie auch Kunstwörter lautrichtig zu lesen, lesen aber ohne Sinnverständnis. Gestört ist also das Bedeutungssystem (= 3), so daß das Kind auf die direkte Verbindung von visueller Worterkennung (= System 2) und Artikulationssystem (= 4) oder auf die phonologisch-einzelheitliche Route (1-6-7) verwiesen bleibt.

## E. WORTBILD-LESEN

Auf den ersten Blick kaum zu deuten ist der letzte Fehlertyp: Visuelle Ähnlichkeit der Verlesungen (»Haus« statt HANS), begriffliche Ersetzungen (»Auto« statt WAGEN), Kombination von beiden (»Orchester« statt SYMPATHIE - über »Symphonie«), Wortbildungsfehler (»wirklich« statt WIRKSAM), Vertauschung von Formwörtern (»oder« statt MIT) sprechen für eine grundsätzlich andere Verarbeitung der schriftlichen Information als in dem beschriebenen Systemverbund. Vermutlich handelt es sich um Leistungen der rechten Hirnhälfte, die es ermöglichen, Schriftwörter wie Bilder begrifflich zu merken, was zu Schwierigkeiten bei visueller Ähnlichkeit, bei ähnlicher Bedeutung oder grammatischen Abwandlungen führt. Vor allem abstrakte Begriffe (z.B. Formwörter) sind auf diese Weise schwer zugänglich.

Die von aus gewählte Begrifflichkeit ist die Sprache der »Defekt«-Theorie. Dennoch vermittelt sie eine wichtige Einsicht: Die beschriebenen Schwierigkeiten sind mehrdeutig. Die *Erscheinungsform* der einzelnen Schwierigkeit gibt keinen Aufschluß über ihre *Ursache*; Die »Störung« einer Teilleistung kann Folge einer Hirnverletzung, Folge einer fehlenden Erfahrung (oder Übung), Folge eines falschen Konzepts vom Lesen oder positiver Erfahrung mit einem anderen »Weg« im System sein. Wie auch immer - ein Teilsystem isoliert zu trainieren reicht nicht aus, da immer der Gesamtverbund betroffen ist (z.B. durch Entwicklung einer Kompensationsstrategie), oder eine spezielle Übung nutzt sogar gar nichts, da die Rahmenhandlung »Lesen« nicht zureichend entwickelt ist, in die sie eingebettet sein muß.