

Zum Zusammenhang von Entwicklung und Lernen mit Blick auf Lernbesonderheiten

Margarete Liebrand

Dieser Artikel versucht, einen vorläufigen Deutungsrahmen für lerntherapeutisch relevante Lernprobleme insbesondere im Bereich der Aneignung des Lesens und Schreibens zu entwickeln. Was die Spezifik von Lernbesonderheiten anbetrifft, so wird vermutet, dass der allgemeine Tätigkeitsbegriff möglicherweise mithilfe der Re-Interpretation neuerer Forschungsergebnisse erweitert zu deuten sein könnte. Es zeigen sich offene Forschungsfragen, welche die Systemzusammenhänge Tätigkeit, Handlung, Operation sowie Sinn und Bedeutung betreffen. Die Bedeutung basaler Wahrnehmungsprozesse in der Entwicklung von Kulturtechniken ist bislang kaum geklärt. Für die Erfassung von Lernproblemen scheint es insbesondere relevant zu sein, den Aneignungsprozess als einen gegenständlich und sozial orientierten Sinnbildungsprozess in den Blick zu nehmen. Es gibt allerdings kaum empirisch gestützte Forschungen, die die Aneignung von Kulturtechniken als einen Konstruktionsprozess fokussieren. Die Reichweite der Leont'evschen Konzeptionalisierung des Verhältnisses von Bewusstsein und Bewusstheit wird ebenso diskutiert wie die Annahme der offenen Entwicklungsmöglichkeiten.

Das Thema „Entwicklung und Lernen“ beschäftigt mich in meiner lerntherapeutischen Arbeit vor allem mit dem Blick auf Lernbesonderheiten. Für die unterschiedlichen Lernprobleme, mit denen ich in meiner Praxis konfrontiert werde, versuche ich eine Art Deutungsrahmen zu entwickeln, der einerseits geeignet ist, die Besonderheit der jeweiligen Lernschwierigkeiten angemessen zu verstehen und andererseits hinreichend theoretisch begründet ist. Ich kann dabei zwar auf eine Fülle von Aussagen zur Tätigkeit als einem allgemeinen Erklärungsprinzip für Entwicklung und Lernen zurückgreifen, die aber bekanntermaßen konkret-allgemeine Aussagen sind, die ihrer empirischen Einzelheit entkleidet wurden. Bei dem Versuch, den

Charakter der Lernbesonderheiten und die konkreten Probleme (Syndrome) zu bestimmen, mit denen ich in meiner praktischen Therapiearbeit befasst bin, stehe ich daher oft vor der Aufgabe, vorliegendes empirisches Material aus anderen Forschungsbereichen in Richtung auf die Tätigkeit als einem allgemeinen Erklärungsprinzip zu re-interpretieren, um den gegebenen kulturhistorischen Deutungsrahmen hinreichend konkret und für meine Arbeitsbedingungen und Aufgaben nutzbar machen zu können. Dabei stoße ich immer wieder auf zwei Zusammenhänge, die im gesamten Bereich der Erforschung von Lernbesonderheiten eine zentrale Rolle spielen und auch für meine Praxis von ausschlaggebender Bedeutung sind. Es handelt sich um das Verhältnis von Physischem und Psychischem und das Verhältnis von Bewusstsein und Bewusstheit. Im Folgenden möchte ich meine Versuche zur Diskussion stellen, möglichst trennscharfe Begriffe für die Orientierung meiner lerntherapeutischen Arbeit – speziell im Bereich der Lese-Rechtschreibschwäche – zu gewinnen.

1. Zum Verhältnis von Physischem und Psychischem

Probleme, die das Verhältnis von Physischem und Psychischem betreffen, werden in der Lese-Rechtschreib-Forschung (LRS) an unterschiedlichen Gegenständen diskutiert:

- als Problem von Gendefekten,
- als Wahrnehmungsproblem,
- als Problem von zeitlich verkürzten Blicksprüngen.

1.1. Genforschung

Einhergehend mit dem Aufschwung der Genforschung wird die Vermutung geäußert, dass manche Formen von LRS-Problemen durch verschiedene Genorte mitbestimmt sein könnten (vgl. Grimm, Warnke 2002, Schulte-Körne 2002). Allerdings ist man vorsichtig mit der schnellen Schlussfolgerung, dass man von genetischen Dispositionen ausgehen müsse. Wenn molekulargenetische Einflüsse für wahrscheinlich gehalten werden, so in der Weise, dass sie im komplexen Zusammenwirken mit anderen Faktoren letztlich zu Besonderheiten in der *Hirnentwicklung* beitragen, die eine Lese-Rechtschreibstörung bedingen könnten (vgl. Pennington 1999).

Doch auch diese zurückhaltende Aussage ist problematisch. Die Epigenetik hat inzwischen empirisch belegt, dass die Vorstellung, Leben könne durch Gene „programmiert“ werden, ebenso mächtig wie falsch ist. Anscheinend kann man zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder etwas über die „anderen“ Faktoren noch über deren Zusammenwirken und damit dann auch nichts über mögliche Besonderheiten in der Hirnentwicklung aussagen. Immerhin wird in den genetisch ausgerichteten Forschungsrichtungen der Entwicklungsaspekt zumindest angedacht und nicht nur auf einseitig kausalgenetischen Erklärungen beharrt. Das lässt Pädagogen und Therapeuten wenigstens Handlungsoptionen offen, die gegenüber der medizinischen Erklärungsmacht nicht erst legitimiert werden müssen – was nicht unerheblich ist, wenn man in diesem Arbeitsbereich tätig ist.

Insbesondere die Frage nach den Besonderheiten in der Hirnentwicklung – vor allem die nach ihrer Herkunft und Bedeutung – bleibt jedoch offen. Meine langjährigen Erfahrungen in der lerntherapeutischen Praxis lassen mich allerdings auch Überlegungen dahingehend anstellen, ob es mit Blick auf die Erfassung des Zusammenhangs von Lernbesonderheiten und Selbstentwicklungsprozessen ausreichend ist, bei der zweifellos klaren und eindeutigen Haltung Vygotskijs (1975, S. 69): „Zuerst ein Mensch und dann ein besonderer Mensch“ stehen zu bleiben. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem defektologischen Krankheitsverständnis der biologistisch orientierten Medizin ist die Bedeutung dieses radikalen Perspektivwechsels in der Betrachtung von Entwicklungsbesonderheiten kaum zu unterschätzen. Das sollte jedoch nicht daran hindern, zumindest die Frage aufzuwerfen, ob es nicht dennoch Forschungsbedarf gibt, im einzelnen zu klären, ob bzw. welche Bedeutung der jeweils als spezifisch zu identifizierende Charakter von Besonderheiten in den vorauszusetzenden individuell-physischen Lernbedingungen für die in und durch Lerntätigkeit vollzogene Selbstaneignung des Psychischen und damit für Selbstkonstruktionsprozesse haben könnte. An einer Diskussion dieser Arbeitshypothese bin ich sehr interessiert.

1.2. Wahrnehmungsforschung

In den Anfängen der LRS-Forschung dominierte die sogenannte Wahrnehmungshypothese. Schwierigkeiten in der Aneignung des Lesens und Schreibens wurden mit Besonderheiten in der Wahrnehmungssteuerung im Bereich der visuellen

Gestaltwahrnehmung, der Serialität oder der auditiv-phonematischen Wahrnehmung in Verbindung gebracht.

Zurzeit verliert diese Sichtweise immer mehr an Bedeutung. Man hat festgestellt, dass Fehler, die auf Wahrnehmungsbesonderheiten zurückgeführt werden – wie z.B. Zahlendreher und Buchstabenverwechslungen – nicht nur in divergenten Konstellationen auftreten. Jeweils unterschiedliche Kinder verwechseln in bunter Mischung entweder b-d, b-p, g-k, ü-i oder o-u. Höchst verschiedene Kombinationen dieser Verwechslungen treten ebenso auf wie Gestalterfassungsbesonderheiten, z.B. Spiegelschrift-Reproduktionen. Insofern lassen sich diese beobachtbaren Probleme kaum kategorisieren. Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass Gestalterfassungs- und visuo-motorische Reproduktionsprobleme auf einer bestimmten Entwicklungsstufe der Schriftproduktion bei nahezu allen Kindern vorkommen. Bisher hat man allerdings noch keine schlüssigen Erklärungen, warum das Gros der Kinder dieses Durchgangsstadium in der Aneignung der Kulturtechniken überwindet, andere jedoch nicht, jedenfalls nicht ohne eine spezielle Unterstützung (vgl. Grissemann 1996).

Das Hauptproblem dieses Untersuchungsansatzes scheint mir allerdings in der dualistischen Betrachtungsweise von Sinnesreizen und Verarbeitungsprozessen zu liegen. Reize werden als Eindrücke verstanden, nicht als gegenständliche Handlungsoptionen. Der Vorgang der Verarbeitung wird auf funktionale und operative Prozesse wie Aufnahme, Weiterleitung, Integration und Zuordnung von Sinneseindrücken zu Mustern reduziert.

Sinneseindrücken werden darüber hinaus Sinnesempfindungen, verstanden als Deutungs- und Bewertungsvorgänge, gegenübergestellt. Der Problemgegenstand Wahrnehmung als subjektive Bedeutungsgebung wurde bisher in der LRS-Forschung jedoch noch nie zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Der fokussierte Zusammenhang von Sinneseindrücken und Sinnesempfindungen wird nur therapeutisch aufgenommen, indem man konstatiert, man habe ganzheitlich vorzugehen. Was das konkret bedeutet, bleibt ungewiss. Zumeist werden darunter lediglich sich in additiven Aneinanderreihungen erschöpfende Übungen verstanden, die unterschiedliche Sinne ansprechen sollen. Letztlich bleibt es also bei der bescheidenen Feststellung, dass im Kontext von LRS-Problemen Wahrnehmungsprobleme beobachtbar sind. Die differenzierende Frage, ob sich dahinter Steue-

rungsprobleme oder Bewertungsprobleme verbergen könnten, wurde noch nicht einmal gestellt. Insofern wurde die *Wahrnehmungstätigkeit* auch nicht ansatzweise zum Forschungsgegenstand gemacht.

Deshalb ist für mich die Frage nach der Bedeutung von Wahrnehmungsprozessen für die Aneignung von höheren psychischen Funktionen aber keineswegs schon bedeutungslos, auch wenn im LRS-Kontext diese Forschungsrichtung zunehmend an Beachtung verliert. Ich meine in meiner Arbeit vielmehr beobachten zu können, dass es durchaus Kinder gibt, die – zumindest auf der Erscheinungsebene – mit Wahrnehmungsbesonderheiten zu kämpfen haben, die dann auch Besonderheiten im Prozess der Aneignung der Lerntätigkeit, verstanden als Lernen des Lernens, bedingen.

Bei einigen dieser Kinder fällt auf, dass es äußerst schwierig ist, ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufzubauen und mit ihnen eine gemeinsame Sprache für ihre Lernbesonderheiten zu erarbeiten. Sie verhalten sich von außen betrachtet sehr *eigensinnig*, was die Arbeit mit ihnen ausgesprochen spannend, aber auch beachtlich herausfordernd macht. Hilfe zur Selbsthilfe auf den Weg zu bringen, gelingt oft erst dann, wenn man als Therapeutin eine sensible Wachsamkeit für Situationen entwickelt, die man nutzen kann, um Rahmenbedingungen für ein Beziehungsergebnis zu gestalten, das den Kindern „unter die Haut geht“ (vgl. Fallgeschichte in: Liebrand 2007, S. 124ff.). Häufig ist es dann erst möglich, damit zu beginnen, mit ihnen gemeinsam Wege zur Bewältigung ihrer Lernbesonderheiten zu erschließen.

In der Arbeit mit diesen Kindern versuche ich deshalb ihre Wahrnehmungstätigkeit im Sinne eines deutenden und bewertenden Steuerungsvorgangs zu erschließen, um ihre Lernbesonderheiten als Sinnbildungsbesonderheiten arbeitshypothetisch analysieren zu können und zwar auf zwei Ebenen: Als Motivbildungsprozesse (darauf gehe ich später ein) und als lebensgeschichtliche Besonderheiten. Ich frage mich allerdings manchmal, ob es bei einigen dieser Kinder auch darum geht, Dinge nicht wahrnehmen können zu „dürfen“, gemäß ihrer subjektiven Logik, die sie sich in der Auseinandersetzung mit der Welt gebildet haben. Ich möchte auch diese Arbeitshypothese, für die ich nicht mehr als Plausibilitätsargumente habe, hier zur Diskussion stellen.

1.3. Forschungen zur Blicksteuerung

Ich deutete bereits an, dass ich in meiner Arbeit analytisch differenziere zwischen der Wahrnehmungstätigkeit als ein Deutungs- und Bewertungsvorgang sowie als ein Steuerungsvorgang. Was letzteres betrifft, so sorgen neurologische Untersuchungen für Diskussionsstoff, die besagen, dass es Kinder gibt, deren Blicksprünge zeitliche Verkürzungen aufweisen, die möglicherweise mit dazu beitragen könnten, dass diese Kinder Schwierigkeiten beim Lesenlernen haben (vgl. Fischer 2009).

Ich kann dieses Phänomen durch eigene Beobachtungen durchaus bestätigen. Für mich ist jedoch noch höchst zweifelhaft, ob diese auf der Erscheinungsebene als physiologisch bedingt klassifizierten Phänomene auch als die kausalen Verursacher der beobachtbaren Lernbesonderheiten in der Aneignung des Lesens identifiziert werden können. Bisher hat man lediglich verkürzte Blicksprünge festgestellt und nicht mehr. Ihre theoretische Interpretation wäre erst noch zu begründen.

Mich hat dieses Phänomen allerdings zu Fragen geführt, die die Fähigkeitsaneignung als Erlernen von bewussten Steuerungsprozessen betrifft. Wenn diese Kinder das Wort „schwer“ zu erlesen versuchen, dann kann es sein, dass sie zu einer Buchstabenkombination wie „schrew“ oder „wesch“ kommen. Beides ergibt natürlich keinen Sinn und weil es keinen Sinn ergibt, frustriert das Ringen um bedeutungsproduzierendes Lesen in hohem Maße, insofern es als etwas erlebt wird, das – sich wiederholend – in Sackgassen führt. Die Reaktionen sind höchst unterschiedlich. Sie reichen von abrupten offensiven Verweigerungen oder kreativsten Formen des Aus-dem-Felde-Gehens bis hin zu einem verzweifelten Weiterkämpfen. Dabei wollen einige der Kinder immer wieder neu, jedoch hartnäckig in stets gleicher Weise probierend zur Problemlösung ansetzen. Sie steigern sich so in eine situative Überforderung geradezu hinein.

Ich habe die These der verkürzten Blicksprünge als Arbeitshypothese zugrunde gelegt, um in diesen Sackgassen Handlungsoptionen entwickeln zu können. Ferner habe ich mir die Frage gestellt: Vor welchen Aufgaben stehen Kinder, die sich Lesefähigkeiten aneignen, wenn Blicksprünge dabei eine Rolle spielen könnten? Immerhin identifizieren sie die Buchstaben korrekt und sie versuchen allesamt sie zu kombinieren, um Wörter sinnvoll erlesen zu können.

Um diese Frage beantworten zu können, habe ich nach Aussagen der Kulturhistorischen Schule zur Fähigkeitsentwicklung gesucht. Gestoßen bin ich auf Äußerungen, die Leont'ev (1950) im Zusammenhang des Erwerbs der willkürlichen Aufmerksamkeit, also der bewussten Selbststeuerung macht. Er führt aus, dass die basale Fähigkeit, die sich Kinder beim Erwerb von Aufmerksamkeit aneignen müssen, die der bewussten Wahrnehmungssteuerung ist. So betrachtet, könnten diese Kinder vor der Aufgabe stehen, ihre Blicksprünge kontrollieren lernen zu müssen. Dabei ist zu beobachten, dass die dafür angemessenen bzw. notwendigen „vermittelnden Mittel“ ihnen jedoch nicht verfügbar zu sein scheinen.

Ich habe diese Hypothese zu überprüfen versucht, indem ich Aufgaben in Anlehnung an Fischer (2009) speziell gestaltet habe, um den Vorgang der Blicksteuerung beim Lesenlernen zu unterstützen. Den Kindern wurden Hilfsmittel an die Hand gegeben. Das war eine sehr spezifische und im Unterschied zu Fischer individuell zugeschnittene farbliche Markierung in solchen Wörtern, deren Erlesen große Schwierigkeiten bereiteten.

Unterstützende „Mittler“ müssen von Kindern angenommen werden können, ansonsten besteht kaum eine Chance, dass sie psychologische Wirksamkeit entfalten. Es reicht nicht aus, Heranwachsenden Hilfsangebote zu unterbreiten. Trotz Lernbesonderheiten wollen sich Kinder als Akteure ihrer eigenen Entwicklung begreifen. Und sie tun recht daran, dies zu wollen, denn ihre Existenz bedingt ihre Potenz, ihr Gehirn selbst konstruieren zu können. So erwies sich meiner Erfahrung nach die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder das ihnen angebotene vermittelnde Handwerkszeug auch annehmen konnten, dann als besonders groß, wenn sie eine für sie persönliche Bedeutsamkeit darin entdecken konnten (vgl. Fallanalyse in Liebrand 2007, S. 77ff.). Insofern war es notwendig, erst im Prozess des gemeinsam geteilten Lesens eine individuell jeweils spezifische Markierung vorzunehmen und nicht diese vorzugeben, wie Fischer (2009) dies vorschlägt. Das Werkzeug war „passend“ zu machen in einem Prozess, der auf die Herstellung einer Form von Gemeinsamkeit in der tätigen Aneignung des Lesens gerichtet war. Das betraf die soziale Seite des Unterstützungsprozesses.

kn a tt er n

Abb. 1: Farbrunterstützte Lenkung der Blicksteuerung

Die gegenständliche Seite dieses Prozesses, die die Adäquatheit eines Mittelgebrauchs fokussiert, betraf die farbliche Markierung als ein Hilfsmittel, das die Blickkontrolle steuern helfen sollte (vgl. Abbildung 1). Ein beziehungsstiftendes, sowohl sozial wie gegenständlich ausgerichtetes Lern-Angebot kristallisierte sich in der Aufgabe, die die spezifische Steuerung der Blicksprünge anregen sollte. Sie bestand in folgender Intervention: „Schau immer zunächst auf die rote Markierung bis du sie ganz fest im Blick hast und beginne erst dann mit dem Lesen der *ersten* grünen Buchstaben, die vielleicht schon in deinen Augenwinkeln aufgeblitzt sind.“

Außerdem habe ich das sinnerschließende Lesen angeregt, indem ich die Kinder aufgefordert habe, Wortfragmente in spielerischer Form zu sinnvollen Wörtern zu ergänzen.

Kl ei
Ha
Ge
Wo l

Abb. 2: Sinnerschließende Lenkung des Lesens

Das Ziel dieser Unterstützung des Lesens bestand darin, spezielle Rahmenbedingungen zu schaffen, um die Fähigkeitsentwicklung der Selbststeuerung von Blicksprüngen im Prozess der Lerntätigkeit des sinnorientierten Lesens mittels spezifischer Hilfsmittel (farbliche Markierung/ Wortfragmente) fördern zu können. Die Kinder konstruierten höchst unterschiedliche Wörter: Kleid, Kleiderschrank, klein, Kleister oder Hase, hallo, Hand, Haufen, hacken, halb. Wurde beispielsweise das Wort „klein“ konstruiert, so konnte dies zum Anlass genommen werden, weitere Wörter aus dieser Wortfamilie zu „erraten“ wie kleinschreiben, Kleines, am kleinsten, Kleinkind, Kleingeld, Kleingedrucktes, Kleinstadt. Häufig wurden Wörterbücher zur Hilfe genommen für die Erarbeitung von Wortfamilien. Damit die Wörter aus den Wörterbüchern dann auch erlesen werden konnten, wurden sie in vergrößerter Schrift und wiederum mit Hilfe der farbunterstützten Lenkung der Blicksteuerung präsentiert. Das Experiment konnte nicht nur einmal, sondern mit unterschiedlichen Kindern mehrfach erfolgreich durchgeführt werden. Aber es ist und bleibt natürlich ein Trial-and-Error-Experiment, das noch der theoretischen Begründung bedarf.

Denn aus den Ergebnissen der neurologischen Untersuchungen, die lediglich physiologische Voraussetzungen fokussieren, können bislang keine Schlussfolgerungen abgeleitet werden, die Hinweise darauf geben, ob die Lerntätigkeit zur Aneignung der Lesefähigkeit tatsächlich von der Kontrolle von Blicksprüngen abhängt. Das wäre, als Frage nach den Bedingungen der Fähigkeitsentwicklung des Lesens, erst noch zu untersuchen.

Leont'ev (1950) plädiert ausdrücklich für eine spezifische didaktische Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Aneignung von Werkzeugen zur bewussten Wahrnehmungssteuerung. In dem Zusammenhang stellt sich mir vor allem die Frage nach den *Zeitfenstern des Wie* einer mit Hilfe von Mittlern zu gestaltenden Neuvermittlung der Aneignung von Lesekompetenzen. Denn zu dem Zeitpunkt, an dem diese Kinder mit Lernbesonderheiten zu mir kommen (2./3./4. Schuljahr), ist zu beobachten, dass ihnen der individuell „passende“ Mittelgebrauch große Probleme zu bereiten scheint. Bei der Wahrnehmungssteuerung handelt es sich um basale Fähigkeiten. Das hat mich zu der Zeitfensterfrage geführt.

Hinzu kommt die noch weiter zu konkretisierende Frage, wie diese Schwierigkeiten modelliert werden könnten, wenn man Vygotskijs Konzeptionalisierung der Entwicklung höherer psychischer Fähigkeiten durch die Interiorisation von interpsychischen zu intrapsychischen Fähigkeiten unterlegt.

Auch diese Überlegungen möchte ich zur Diskussion stellen.

2. Zum Verhältnis von Bewusstsein und Bewusstheit

Die Entwicklung der Fähigkeitsaneignung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens mit Blick auf Lernbesonderheiten beschäftigt mich insbesondere hinsichtlich des Systemzusammenhangs Tätigkeit – Handlung – Operation. Es geht mir dabei um Probleme, die sich stellen, wenn man den Erwerb von Kulturtechniken als ein Entwicklungsgeschehen betrachtet, das einen Konstruktionsprozess umschreibt, der an Sinnkonstitutionsprozesse gekoppelt ist, die sich in der Herstellung von Beziehungen erschließen.

In diesem Zusammenhang ist ein Modell der LRS-Forschung interessant, dem ein hoher Voraussagewert für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibfähigkeiten nachgesagt wird (Jansen, Skowronek 1997, Schneider et al. 1997, 1999). Es handelt

sich um das Konzept der sogenannten „phonologischen Bewusstheit“, das phonologische Informationsverarbeitungsprozesse betrifft. Umschrieben wird die Fähigkeit, lautliche Strukturen der Schriftsprache erkennen sowie die Fähigkeit, mittels dieses Erkennens mit Strukturen wie Lauten, Silben, Wörtern, Reimen operieren zu können.

Das Verdienst dieser Forschungsrichtung besteht darin, dass nicht mehr nur isoliert Wahrnehmungs- oder kognitive Funktionen in den Fokus genommen werden. Die Aneignung der Kulturtechniken wird als ein Gestaltungsprozess betrachtet, der an Erkenntnisvorgänge gekoppelt ist. Auch wird gesehen, dass sich diese Erkenntnisprozesse nicht auf Vorgänge der Re-Konstruktion des im Kulturgut aufgehobenen Wissens reduzieren lassen. Kindern stellt sich vielmehr die Aufgabe, Zeichensysteme als Mittel zur Erkenntnisgewinnung anzueignen.

Ich gehe davon aus, dass sich Kinder, lange bevor sie in die Schule gehen, Zeichen wie Buchstaben – das Gleiche gilt für Zahlen – als Repräsentation von Wissen verfügbar zu machen haben und dies auch tun. So haben sie sich die Zahl z.B. unter anderem als Repräsentationsform von Mengen, die spezifische Aufeinanderfolge von Buchstaben u.a. als Repräsentation einer bestimmten Bedeutung (Schal-Schall) oder den Oberbegriff als Repräsentationsform einer Definition und damit als eine spezifische Denkform anzueignen.

Obwohl sie noch nicht über Buchstaben und Buchstabenfolgen in ihrer besonderen kulturellen Bedeutung der Schrift verfügen, stehen sie dennoch von Beginn an vor dem Problem, sich diese in der Weise anzueignen, dass sie das, worüber sie noch nicht verfügen, zugleich für die Untersuchung dessen nutzen, was sich ihnen noch nicht erschlossen hat.

Wörter sind nicht zu erschließen, wenn sie lediglich als Aufeinanderfolge von Buchstaben wahrgenommen werden bzw. Sprache ist nicht zu erfassen als Summe von Lauten, Aufeinanderfolge von Wörtern oder Sätzen. In dem Sinne, dass Kinder sich Sprache und einzelne Wörter zum Gegenstand ihres erkennenden Handelns machen müssen, indem sie z.B. erkennen müssen, dass das, was sie hören, nicht immer auch so geschrieben wird, wie sie es hören, kommt das Konzept der Phonologischen Bewusstheit diesem Geschehen begrifflich recht nahe.

Mich interessiert allerdings nicht nur, was Kinder erkennen, sondern was sie *tun*, um zu erkennen, welche Ziele sie verfolgen – und von welchen Motiven ihr Handeln dabei geleitet wird –, um sich unter der Bedingung ihrer Lernbesonderheiten Schriftsprache anzueignen.

Auf diese Frage vermag mir das Konzept der „phonologischen Bewusstheit“ allerdings keine Antwort zu geben. Meines Erachtens reduziert es sich auf die Erfassung des Operierens mit Zeichensystemen zum Zweck der Erkennung dieser Zeichensysteme, aber nicht zum Zweck der Selbst-Erkennung. Insofern scheint mir der in der Forschung ebenfalls verwendete Begriff des „phonematischen Bewusstseins“ wesentlich zutreffender zu sein als der der phonologischen Bewusstheit. Es wird in keiner Weise beachtet, dass es bei der Aneignung von Kulturtechniken auch und vor allem um Selbsterkenntnis- und damit um Konstruktionsprozesse geht. Das Konzept der phonologischen Bewusstheit bildet zwar Integrationsprozesse ab und es fokussiert auch operative Prozesse. Der Begriff der Bewusstheit ist jedoch einzig auf kognitive und operative Prozesse reduziert. Wenn Kinder allerdings Wörter und Zahlen als Systeme der Aufbewahrung von Wissen rekonstruieren müssen, um sie sich zu eigen machen zu können, indem sie sie zugleich als Mittel für ihre eigene Erkenntnisgewinnung nutzen, dann erfordert dies nicht lediglich operative plus kognitive Fähigkeiten.

Die Aneignung spezifischer operativer Strategien und kognitiver Strukturen des vergleichenden Denkens, der Vorstellungsfähigkeit (symbolische Repräsentation) und des logischen Schlussfolgerns reicht nicht aus, weil es nicht nur darum geht, Zeichen gebrauchen zu lernen und Kenntnisse zu erwerben. Kinder stehen vor allem vor der Aufgabe, sich deren Bedeutung zu erschließen. Und damit meine ich nicht nur die Art und Weise, wie Menschen über die Welt, in der sie leben, denken, sondern auch – und vielleicht vor allem – die tätige, praktische Einstellung der Menschen zu dem, was sie umgibt. Erkenntnisgewinnung erfordert vom Kind die Herstellung von praktischen Beziehungen, damit es zu einer eigenen Beziehung zur Welt, die es anzueignen gilt, kommen kann.

Und damit sind Kinder im Prozess der Kulturaneignung auf sich selbst zurückgeworfen. Ganz offensichtlich wird dies bei Kindern mit Lernbesonderheiten. Sie werden in besonderer Weise geradezu auf sich selbst verwiesen, wenn sie versuchen, sich Dinge aus der Objektwelt handelnd anzueignen, um sie zu erkennen und

wenn sie dabei an Grenzen stoßen, die sie in Sackgassen oder Teufelskreise führen.

Beim Lesenlernen geht es für das Kind zwar um das Erschließen von Bedeutungen, indem es sich an den Zeichen (Buchstaben) orientiert und an dem, was sein Umfeld ihm hinsichtlich dessen vermittelt, was die Muster dieser Zeichen bedeuten. Damit erschließt sich ihm die Bedeutung der Muster oder Schemata jedoch keineswegs umstandslos. Denn Kinder stehen nicht nur vor der Aufgabe, die Elemente des Schriftsystems und die sozialen Vermittlungskontexte kombinieren zu müssen. Die Zeichenelemente selbst sind kombinierbar (vgl. Fichtner 1987, S. 26). Dadurch eröffnen sich ihnen offene Deutungsmöglichkeiten, aber keine Anlässe für direkte Transformationen.

Das ermöglicht eine Sichtweise auf Lernbesonderheiten, die mit dem Konzept des phonematischen Bewusstseins nicht erfasst wird. Für die Vertreter dieses Konzepts stehen im Zentrum ihrer Betrachtung von Lernprozessen *kognitive* Lernbesonderheiten (Erkennen lautlicher Strukturen) als *Voraussetzungen* sowie *operative* Prozesse als *Bedingung* der Aneignung. Die Lerntätigkeit der Kinder wird nicht zum Gegenstand des Versuches gemacht, Aneignungsprozesse von Kulturtechniken zu konzeptionalisieren. Weder wird berücksichtigt, dass das kindliche Handeln auf anzueignende Gegenstände gerichtet ist, deren Elemente sich kombinieren lassen, noch wird gesehen, dass sich Kindern Deutungsaufgaben als Möglichkeiten erschließen.

Beides bedeutet, dass Lerngegenstände zwar stimulierende und die Tätigkeit lenkende Funktionen haben, dies aber erst dann, wenn Kinder das, was sie wahrnehmen und sich vorstellen, auch zu einem Motiv werden lassen, welches das Lernen des Lernens beinhaltet. Mit dem Konzept des phonematischen Bewusstseins lassen sich meines Erachtens nicht Beobachtungen nachvollziehen, die in der LRS-Literatur jedoch häufig beschrieben werden und die ich als Erfahrungen in meiner eigenen Praxis bestätigen kann. Nicht wenige Kinder reduzieren sich in ihren Lernanstrengungen darauf, Buchstaben oder Zahlen schematisch aneinander zu reihen und sie meinen so, Wörter erschließen zu können. Ich betrachte dieses nicht als ein Problem des Erkennens. Meiner Auffassung nach erschließen sich diesen Kindern die Gegenstände ihrer Aneignung nicht in einer Weise, die sie veranlassen könnte, es lohnenswert zu finden, sich im Aneignungsprozess in noch nicht reali-

sierten Potenzen selbst zu entdecken, z.B. geistige Anstrengungen als für sich persönlich sinnvoll zu begreifen. Für diese Kinder hat sich übrigens die bereits erwähnte Übung zur Unterstützung eines sinnorientierten Lesens als ausgesprochen lustvoll und effektiv erwiesen.

Zu fragen bliebe, ob die „phonologische Bewusstheit“ und das „phonematische Bewusstsein“ tatsächlich als Kategorien zur Modellierung von Lernbesonderheiten in einen Zusammenhang zu bringen, ob sie aufeinander zu beziehen sind. Vor allem jedoch wäre zu klären, ob ein solcher anzunehmender Zusammenhang re-integrierbar ist in Leont’evs Konzeptionalisierung des Verhältnisses von Bewusstsein und Bewusstheit. Das einmal vorausgesetzt, wird es jedoch nicht reichen, lediglich zu konstatieren, dass sich Kinder, die auf spezielle Schwierigkeiten in der Aneignung der Schriftsprache stoßen, lautlicher Strukturen der Schriftsprache zwar bewusst sind, diese allerdings ebenso wenig bewusst handhaben können wie sie mittels der in ihrem Bewusstsein aufgehobenen Strukturen wie Laute, Silben, Wörter, Reime bewusst operieren können. Um konkrete Handlungsoptionen im Sinne *gemeinsam* auszuhandelnder Hilfsangebote entwickeln zu können, ist es zwar wesentlich aufzeigen zu können, dass alle Kinder allgemein über menschliche Potenzen verfügen und damit offene Entwicklungsmöglichkeiten haben. Und es ist auch wichtig, eine der Grundannahmen des tätigkeitstheoretischen Entwicklungskonzepts zu realisieren, dass Kinder die Aneignung ihrer psychischen Fähigkeiten selbst konstruieren. Das impliziert, dass sie Selbstheilungskräfte besitzen und dass demzufolge eine Unterstützung ihrer Selbstaneignung als Hilfe zur Selbsthilfe überaus ernst zu nehmen ist. In dem Maße, indem davon auszugehen ist, dass Kinder sich selbst helfen können, ist allerdings auch zu akzeptieren, dass diese Offenheit in den Entwicklungsprozessen eine Variabilität und damit auch eine gewisse Störanfälligkeit in den realisierten Strukturbildungen nicht aus-, sondern einschließt. Und so ist zu fragen ob sich die allgemeinen tätigkeitstheoretischen Optionen, die Orientierung therapeutischen Handelns an Optionen wie die der Selbstheilungskräfte mit Blick auf die jeweilige Spezifik der beobachtbaren Lernbesonderheiten als hinreichend erweisen. Schließlich geht es darum, eine Unterstützung des Erlernens von Kulturtechniken unter der Bedingung einer Berücksichtigung individueller Besonderheiten gemeinsam auf den Weg zu bringen, die auf eine Neuvermittlung von inadäquat angeeigneten Strukturen gerichtet sein könnte. Das bedarf vor allem auch eines gesicherten Wissens über den anzunehmenden

Charakter der inadäquaten Strukturbildungen und über zugrundeliegende mögliche Bedingungsbeziehungen dieser durch Besonderheiten gekennzeichneten Aneignungsprozesse. Und so verweist all dies auf offene Fragen in der Konkretisierung der Erfassung von Entwicklungsprozessen, beginnend beim bereits diskutierten Verhältnis von Physischem und Psychischem. Da die Selbstaneignung des Psychischen allerdings weder außerhalb noch unabhängig von gesellschaftlichen, historischen und sozialen Kontextbedingungen denkbar ist, wüsste ich allerdings auch nicht, wie man Lernbesonderheiten adäquat erfassen könnte ohne eine theoretische wie experimentelle Berücksichtigung der kulturellen Perspektive.

In der LRS-Forschung wird diese Perspektive sowohl theoretisch wie methodologisch noch weitgehend ausgeklammert. Der Kulturhistorische Ansatz zeichnet sich bekanntermaßen durch die theoretische Umsetzung der Annahme einer gesellschaftlich-historischen Bedingtheit von Lern- und Entwicklungsprozessen geradezu aus. Dennoch gibt es meines Erachtens sowohl theoretisch wie experimentell noch Forschungsbedarf. Er betrifft die Frage, inwieweit für Kinder mit Lernbesonderheiten unter bestimmten gesellschaftlich-historischen Bedingungen vor allem auch Bedeutungskontexte in einer Weise als Gegenstände zur Aneignung erfahrbar werden könnten, die der für sie notwendigen spezifischen Angemessenheit so wenig entspricht, dass sie sich in ihren Versuchen, Sinn zu konstruieren, kaum zugänglich verstricken. Zugespitzt formuliert, möchte ich angesichts der Erfahrungen, die ich in meiner lerntherapeutischen Arbeit mache, die Frage stellen, ob die offenen Möglichkeiten, die Kinder als lernende und sich selbst realisierende Wesen mit auf die Welt bringen, vielleicht gar nicht so offen sind unter der Bedingung, dass die Passung des kontextuellen Rahmens an die Besonderheiten eines Kindes vor allem in sensiblen Entwicklungszeitfenstern gehäuft und nachhaltig misslingt. Bei dieser Überlegung geht es mir keineswegs um die Diskussion von Entwicklungsproblemen, verstanden lediglich als Sozialisationsprobleme oder als Probleme einer sich in psychische Beschädigungen umstandslos vermittelnden krank machenden Gesellschaft (vgl. z.B. Ampft 2006). Kinder sind nicht als Wesen zu betrachten, die – weil und insofern sie zu sozialisieren wären – den Sozialisationsbemühungen ihrer Bezugspersonen hilflos ausgeliefert sind, noch sind sie als Marionetten gesellschaftlicher Mächte zu begreifen. Aber sie entwickeln sich nicht unabhängig und außerhalb ihres sozialen Umfeldes, ihres Milieus und der ihnen zur Aneignung zur Verfügung stehenden bzw. vorenthaltenen "interpsychischen" (Vygotskij) Bezie-

hungen. Zu diskutieren wäre, inwieweit gesellschaftlich-historisch in spezifischer Weise vorgegebene formative Kontexte sich über Sozialisationsinstanzen in einer Weise an Individuen vermitteln, die zu einer besonderen Störanfälligkeit im interaktiven Miteinander mit entwicklungsbedeutsamen Auswirkungen auf Lernprozesse führen könnten. Das könnte eine Lebenswelt und konkrete Situationen betreffen, in denen Kinder wiederholt und nachhaltig besonders in sensiblen Entwicklungszeitfenstern erfahren, dass Prozesse sozialer Bindung misslingen, weil die Bemühungen Erwachsener, Halt und Sicherheit zu geben, dem Kind keine als sinnvoll und zweckmäßig erlebten Orientierungen zu geben vermögen. Es könnte Milieubedingungen betreffen, deren Strukturen und Lernbedingungen sich für diese Kinder als so defizitär erweisen, dass sie sie nicht mehr erreichen, ihnen nicht mehr zu Beweggründen für eine Selbstentwicklung werden können, die diese auch vorantreiben. Ferner könnte die reflexive Verschränktheit von Deutungs- und Interpretationsprozessen im sozialen Miteinander in einer Weise als Aneignungsbedingung erfahren werden, die dem Kind auch nicht zumindest partiell das Gefühl von Anerkennung und Wertschätzung seiner Person vermitteln kann. Ich vermute, dass es vor allem lebensgeschichtlich-konkreter Analysen bedarf, um die Bedeutung derartiger kontextueller Entwicklungsbedingungen als mögliche Bedingungsfaktoren für spezifische Ausprägungen von Lernbesonderheiten ermitteln zu können (vgl. z.B. Kuckherrmann & Wigger-Kösters 1985).

Soweit meine Überlegungen, die noch offene Forschungsaufgaben betreffen, insbesondere was die Konkretisierung des Modells Sinn-Bedeutung oder des Systemzusammenhangs Tätigkeit–Handlung–Operation betrifft. Im Mittelpunkt dieses Problemfeldes scheint mir die Frage nach den zu identifizierenden Bedingungen und Funktionen zu stehen, die als bedeutsam anzusehen sein könnten für die Entwicklung von Besonderheiten in der Aneignung von psychischen Fähigkeiten, verstanden als Sinnbildungsprozesse an spezifischen Gegenständen.

Damit meine ich die Betrachtung des Aneignungsprozesses als einen Konstruktionsprozess, der Kinder vor die Aufgabe stellt, sich ihre Welt und sich selbst in dem, was sie tun, erschließen zu müssen, indem sie das, worüber sie noch nicht verfügen, selbst zu modellieren haben. Über die Aneignung und Nutzung von Erkenntnismitteln eröffnen sich ihnen Möglichkeiten, die Objektwelt und sich selbst, in dem, was sie tun, zu erkennen. Die Frage, welche Konsequenzen dies für die Aneignung und die Prozesse der gegenstandsbezogenen und sozialen Vermitteltheit

der Aneignung von Kulturtechniken hat, scheint mir noch kaum erschlossen zu sein.

Des Weiteren gibt es noch offene Fragen, das Problem der theoretischen Modellierung der Entwicklung von Selbstkonzepten betreffend, die Kinder in der Aneignung von Kontextbedingungen herausbilden. Wie lassen sich Prozesse der gegenstandsorientierten und sozial vermittelten Aneignungsprozesse modellieren, wenn Kinder mit Lernbesonderheiten an Grenzen stoßen bei ihren Versuchen, praktische Beziehungen herzustellen, um ihre Entwicklung selbst konstruieren zu können? Sind die Kategorien des Verhältnisses von Bewusstsein und Bewusstheit bzw. ist die Grundannahme der offenen Entwicklungsmöglichkeiten hinreichend, um Grenzerfahrungsprobleme erfassen zu können, die möglicherweise Lernbesonderheiten bedingen könnten?

Literatur

- Ampft, H. (2006): ADHS: Hirnstoffwechselstörung und/ oder Symptom einer kranken Gesellschaft? Psychopharmaka als Mittel einer gelingenden Naturbeherrschung am Menschen. In M. Leuzinger-Bohleber; Y. Brandl & G. Hüther (Hrsg.), ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen, S. 70-90. (2.Auflage.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fichtner, B. (1987): Schrift und Probleme ihrer Aneignung. In G. Kamper (Hrsg.), Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung, S. 25-31. (Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin, Bd.2.) Berlin: Systemdruck.
- Fischer, B. (2009): Auch blicken will gelernt sein. Gehirn und Geist, 5, S. 60-65.
- Grimm, T. & Warnke, A. (2002): Legasthenie. In C. Rieß & L. Schöls (Eds.), Neurogenetic, S. 285-289. (2. Auflage.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Grisseman, H. (1996): Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb: Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Bern, Göttingen: Huber.
- Kuckherrman, R., Wigger-Kösters, A. (1985): Die Waren laufen nicht allein zum Markt.... Die Entfaltung von Tätigkeit und Subjektivität. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Jansen, H. & Skowornek, H. (1997): Lese- und Rechtschreibschwäche und funktionaler Analphabetismus in der Sekundarstufe I. Abschlussbericht. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Leont'ev, A.N. (1950): Empfindungen, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Kinder im Grundschulalter. In L.I. Božovic, A.N. Leont'jew, N.G. Morozova & D.B. Elkonin, Abriss der Psychologie des Kindes (Grundschulalter), S. 39–76. Moskau: APN (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften). Abdruck der Übersetzung von Maschke-Luschberger, I. und Bearbeitung von Rückriem, G., Online im Internet: URL: <http://www.ich-sciences.de> [Stand: 20.5.2006].
- Liebrand, M. (2007): Lernprobleme: ADHS? Fallanalysen aus der Lerntherapie. Bern: Huber.
- Pennington, B.F. (1999): Toward an integrated understanding of dyslexia: Genetic, neurological and cognitive mechanisms. *Development and Psychopathology*, 11, 16, pp. 29-54.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Vise, M. & Marx, H. (1997): Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, pp. 311-340.
- Schneider, W., Näslund, C. (1999): Impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In F.E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulte-Körne, G. (2002): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Winkler.
- Vygotskij, L.S. (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. *Die Sonderschule*, 20, S. 65-72.

Sachregister

Aufmerksamkeit
 Bedeutung
 Bewusstsein, Bewusstheit
 Blicksprünge
 Entwicklung, Hirnentwicklung
 Fähigkeiten
 Hirnentwicklung
 Gene, Gendefekte, Genforschung
 Handlung
 Hilfsmittel
 Lernen, Lernbesonderheiten, Lerntätigkeit
 Lesen, Lese-Rechtschreib-Forschung
 Motive
 Operation
 Phonologische Bewusstheit
 Phonematisches Bewusstsein
 Physisches
 Psychisches
 Selbststeuerung
 Serialität
 Sinn
 Sinnesempfindungen
 Sinneseindrücke
 Tätigkeit
 Wahrnehmung, Wahrnehmungsforschung, Wahrnehmungssteuerung
 Zeichen
 Zeitfenster

Personenregister

Ampft
 Fichtner
 Fischer
 Grimm, Warnke
 Jansen
 Kuckherrmann,
 Küspers,
 Leont'ev
 Liebrand
 Marx
 Näslund
 Pennington
 Roth
 Schneider
 Schulte-Körne
 Skowronek
 Vise
 Wigger-Kösters
 Vygotskij